

Las NTIC en la conservación de las lenguas minoritarias. Una investigación – acción en el ámbito educativo

UT. Revista de Ciències de l'Educació

2015 num. 1. Pag. 64-82

ISSN 1135-1438. EISSN 2385-4731

<http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/ute>



Iris Orosia Campos Bandrés^a

Rebut: 08/05/2015 Acceptat: 22/07/2015

Resumen

El proceso globalizador desarrollado durante las últimas décadas ha tenido diversos efectos socio-educativos. Por una parte, las tecnologías de la información y la comunicación han penetrado de tal modo en la vida y relaciones interpersonales cotidianas que se han convertido en una herramienta de empleo incuestionable en la enseñanza. Por otra parte, la globalización ha desembocado en un complejo proceso de intercambios económicos, sociales y culturales que ha acelerado la desaparición de minorías culturales y lingüísticas. El aragonés es una de las dos lenguas minoritarias de Aragón y cuenta con una delicada situación dada la ruptura de su transmisión intergeneracional. La improvisada y a veces descontextualizada incorporación de esta lengua en la enseñanza reglada ha llevado a algunas comunidades de hablantes a rechazar su presencia en las aulas. Asimismo, de su escasa protección y difusión han derivado algunos prejuicios lingüísticos que afectan a toda la sociedad, incluidas las minorías aragonesohablantes. Con el fin de mejorar esta situación diseñamos un proyecto de investigación-acción donde, desde una perspectiva multimetodológica, estamos investigando cómo la utilización de las NTIC para aprender en aragonés y relacionarse con aprendices de sus variedades dialectales puede influir en la vitalidad etnolingüística y actitudes de los jóvenes hablantes.

Palabras claves: motivación, investigación-acción, lenguas minoritarias, NTIC

^a Universidad de Zaragoza

The NICT in the minority language preservice.

A participatory – action research in education

Abstract

The globalization process developed during the last decades has had important socio-educative effects. On the one hand, new information and communication technologies have been so deeply introduced in our life-style and interpersonal relationships that nowadays they are quotidian tools in educative contexts. On the other hand, Globalization has brought a complex process of economical, social and cultural exchanges that has been responsible of the minority languages shift. Aragonese is one of the most endangered European languages. In spite of the reports made by experts, Aragonese government has developed very few actions related to its protection since now. As a result, a great part of the Aragonese society have developed some linguistic prejudices. Aragonese has been only thought as a subject in some Primary schools since 1997, and this subject has been introduced without a previous sociolinguistic study of the different contexts where children speak this language. This situation has resulted in difficult and complex situations in some places where "traditional" speakers are rejecting Aragonese classes. With the aim of changing this tendency, we are developing a participatory-action research in one of the schools where Aragonese is thought and rejected by students, under a plan focused on NICT and motivation.

Keywords: motivation, participatory-action research, minority languages, NICT.

1. Introducción

En este artículo presentamos el marco teórico y metodológico de un proyecto de investigación-acción que se encuentra en proceso de desarrollo en una escuela altoaragonesa, en el marco de la enseñanza no formal de música. Como todo proyecto de investigación-acción, nuestra labor cuenta con una serie de objetivos de mejora de la situación de la comunidad en la que se desarrolla, a la par que se establecen otros de investigación con los que pretendemos aportar un nuevo conocimiento científico. En este sentido, nuestro interés es analizar: 1) cómo repercute la utilización de la lengua propia como vehículo de actividades motivadoras con NTIC en el uso de la misma entre iguales, y 2) cómo se desarrolla la capacidad metalingüística del alumnado aragonesohablante durante el proceso de realización de actividades cooperativas en red con aprendices de su lengua localizados en un contexto sociolingüístico diferente y alejado.

Para ello utilizaremos una estrategia multimetodológica en la que se combinará un trabajo etnográfico (observación participante y entrevistas en profundidad) que nos permitirá conocer con detalle las actitudes lingüísticas del alumnado, con otro de tipo observacional (observación no participante) que nos aportará datos conductuales objetivos sobre los momentos en los que se produzca la utilización de la lengua

minoritaria entre iguales. A ellos añadiremos como herramienta para la triangulación el cuestionario sociolingüístico.

2. Estado de la cuestión

En la actualidad en el mundo se hablan alrededor de 6.000 lenguas. Expertos e instituciones internacionales (Consejo de Europa, 1992; Crystal, 2000; Fishman, 1991; Moseley, 2010; Parlamento Europeo, 2013; Sknutabb-Kangas, Mohanty, Panda y Phillipson, 2009) han alertado a lo largo de las últimas décadas de la precariedad en la que se encuentran la mayor parte de los idiomas del mundo, estimando que a lo largo del presente siglo desaparecerán aproximadamente la mitad de los mismos. En nuestros días únicamente un 10% de las lenguas del planeta, alrededor de 600, se encuentran exentas de riesgo de desaparición (Crystal, 2000).

Un buen número de estudios de caso han profundizado en el conocimiento de los principales factores causantes de esta pérdida lingüística a nivel mundial (Fishman, 2001). Dichos factores derivan en su mayor parte del fuerte proceso de globalización y el gran desarrollo de las tecnologías de comunicación y transportes a los que hemos asistido a lo largo de las últimas décadas. Así, algunos autores han apuntado a una serie de procesos concretos presentes en la mayor parte de situaciones de pérdida lingüística que se resumen en:

- el auge de los matrimonios mixtos entre hablantes de la lengua minoritaria y de la mayoritaria (David y Nambiar, 2003),
- el monopolio de un pequeño número de lenguas en el mercado y en las realciones socio-económicas (Ridler y Pons-Ridler, 1984; Schiffman, 1998),
- los procesos migratorios y el consecuente decrecimiento de muchas comunidades culturales minoritarias, (Hornsby, 2014),
- el auge de los estados-nación y la generalización de la la instrucción en la lengua única como garantía de la unidad nacional (Siguán, 2001),
- la asimilación cultural derivada del contacto entre dos culturas, la mayoritaria y la minoritaria, muy parecidas entre sí (Hornsby, 2014), acelerada por el contacto de la comunidad minoritaria con un creciente número de *mass media* monopolizados por la lengua dominante.

Dentro de estos grandes factores entran en juego, a su vez, una serie constructos psicológicos sociales e individuales, entre los cuales destacan las actitudes lingüísticas, que hacen que la situación de cada comunidad lingüística minoritaria adquiera una complejidad tal que su estudio precise minuciosos abordajes a través de estudios de caso.

En Europa alrededor de 120 lenguas se establecen bajo la tipología de lengua "regional" o "minoritaria", significando esto que son lenguas diferentes a la oficial del Estado, habladas de forma tradicional en un territorio del mismo por un grupo de ciudadanos inferior al resto de la población estatal (Consejo de Europa, 1992).

Durante las últimas décadas las instituciones europeas han aumentado su preocupación por la conservación de las lenguas regionales o minoritarias, dentro de una Europa que ha tomado su pluralidad cultural y lingüística como rasgo identitario y elemento cohesionador de sus pueblos. En este sentido, instituciones como el Consejo de Europa (2010), la Comisión Europea (1996) o el Parlamento Europeo (2013) han emitido múltiples resoluciones e informes en los que se reitera la necesidad de proteger las lenguas minoritarias y se ofrecen una serie de recomendaciones para hacer efectiva su salvaguarda. En cualquier caso, cabe destacar que en ocasiones estas recomendaciones no se han llevado a la práctica por parte de los Estados miembros, postergándose en muchos territorios plurilingües europeos una situación de política lingüística inexistente o incluso desfavorable a las lenguas propias, tal y como ocurre en el caso de la Comunidad aragonesa (López, 2014).

El aragonés es una de las 2.500 lenguas que la UNESCO recoge en su *Atlas de las lenguas del Mundo en peligro* (Moseley, 2010), en concreto bajo la categoría nº 2 dentro de la escala de 5 niveles que establece el documento (1 – vulnerable; 2 – en peligro; 3 – seriamente en peligro; 4 – en situación crítica; 5 – extinta), lo cual se traduce en que la transmisión intergeneracional de la lengua en las comunidades de hablantes nativos está prácticamente rota. A su vez, dentro del elenco de las lenguas minoritarias, la lengua aragonesa cumple las características de las denominadas como *unique minority languages* (Consejo de Europa, 1992), dado que es una lengua que, a diferencia de otras lenguas minoritarias, como el caso del catalán en Aragón, únicamente se habla dentro del territorio de Aragón y no en otras zonas dentro y fuera del Estado.

La escasa protección que se ha brindado al aragonés hasta nuestros días ha derivado en la aceleración del proceso de sustitución lingüística de esta lengua por el castellano en el territorio altoaragonés (Nagore, 2002), área donde su empleo se extendía con vitalidad hasta la segunda mitad del siglo XX. Esta precaria situación, sostenida y agravada por la aprobación de un marco legal criticado desde el ámbito académico y jurídico por su insuficiencia y falta de rigor científico (López, 2014b; Universidad de Zaragoza, 2013), ha llevado a la conservación de esta lengua únicamente en algunas localidades situadas en los altos valles pirenaicos y otros puntos del prepirineo. De este modo, en la actualidad encontramos una comunidad lingüística aragonesohablante nativa pequeña y dispersa en el territorio altoaragonés (Nagore, 2013).

Esta situación también es consecuencia del escaso protagonismo que el aragonés tiene en las aulas de las localidades donde todavía es lengua materna de parte del alumnado. El aragonés se introdujo en la escuela en el curso 1997/1998 a través de un proyecto piloto en 4 localidades de la provincia de Huesca. Tras casi dos décadas de su llegada a las aulas, si bien ha aumentado el número de centros que ofrecen esta asignatura, su situación sigue caracterizándose por la precariedad derivada de su laxa regulación. Así,

es una enseñanza cuya incorporación en un centro escolar depende de la voluntad del claustro y no del alumnado o sus familias, que recibe un tratamiento muy diferente en las distintas escuelas en las que se enseña y que ni siquiera cuenta con una regulación curricular adecuada (Campos, 2015).

2.1. La motivación y el aprendizaje de la lengua minoritaria

Como ocurre con otras lenguas minoritarias y minorizadas, el cúmulo de factores desfavorables a la conservación del aragonés hace que los esfuerzos para su salvaguarda recaigan principalmente en la propia comunidad de hablantes. Sin embargo, la situación de bilingüismo diglósico que habitualmente afecta a estas comunidades lingüísticas, con un empleo forzado de la lengua minoritaria en contextos informales, cotidianos y de escaso nivel cultural (Ferguson, 1959), hace que en muchas ocasiones los propios hablantes asignen un bajo estatus a la lengua propia, lo cual lleva a un inmovilismo en lo que respecta a su uso y protección. Esta situación conlleva que, en lo que respecta a la introducción de la lengua propia en el ámbito educativo dentro de un contexto general en el que la lengua no es reconocida de forma oficial, resulte necesario centrar la atención en aspectos como la *motivación* del alumnado para garantizar la aceptación de su uso en un contexto de elevado estatus como es la escuela.

El factor motivacional ha ocupado un papel central en las teorías sobre la adquisición de las lenguas desarrolladas a partir de la segunda mitad del siglo XX, una vez superadas las denominadas teorías innatistas (Larsen-Freeman, 1991), surgidas de los postulados chomskianos. De este modo, las teorías medioambientalistas comenzaron a hacer hincapié a mediados del pasado siglo en la interrelación de factores individuales y sociales en el proceso de aprendizaje de las lenguas, poniendo especial énfasis en el papel de las *actitudes* y de la *motivación*. Estas primeras teorías híbridas, entre las cuales destaca el modelo desarrollado por Gardner en 1985, fueron posteriormente superadas por los enfoques interaccionistas (Larsen-Freeman, 1991), influidos por teorías como las de Piaget, para quien "el lenguaje era un instrumento de representación u de construcción del conocimiento que el niño adquiere en interacción con su entorno" (Pérez Invernón, 2012) y Vigotsky, quien postula que la adquisición del lenguaje es el proceso básico para la socialización y que es únicamente la interacción con otras personas la que lleva al niño a construir de modo simultáneo el lenguaje y el pensamiento. La perspectiva interaccionista fue desarrollada encuentra sus referentes en autores como Gardner y McIntyre (1993), quienes consideran el entorno sociocultural como punto de partida del aprendizaje lingüístico, influyendo este a las características individuales de cada aprendiz. Además, consideran que existen dos conjuntos de factores que actúan como antecedentes, unos de tipo biológico y otros relacionados con la experiencia previa del sujeto con la lengua estudiada. También otorgan una gran importancia a la base afectiva, conformada por las actitudes y la motivación, y al contexto en el que se produce el aprendizaje. Este modelo fue completado a su vez poco más tarde por el modelo de Tremblay y Gardner (1995), que

“ofrece una síntesis del constructo fundamentalmente social propuesto con anterioridad por Gardner junto con la aportación de recientes teorías cognitivas de la motivación” (Lasagabaster, 2003), y estableciendo asimismo un modelo más complejo que el anterior, al considerar un mayor número de factores que afectan al aprendizaje lingüístico.

Socio-cultural milieu

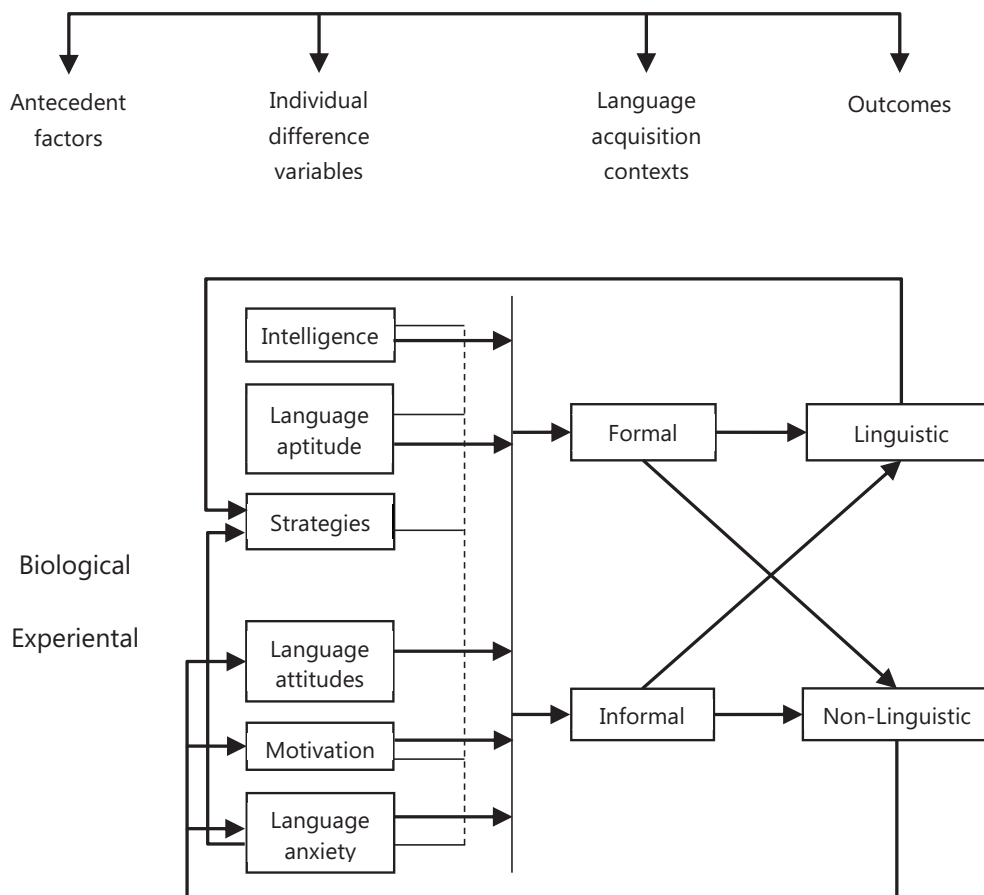


Figura 1: Modelo de Gardner y McIntyre (Fuente: Lasagabaster, 2003: 188).

2.2. Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación y el aprendizaje de la lengua minoritaria

El gran desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (en adelante NTIC) que se ha dado desde la década de 1990 a esta parte, ha aportado a los ciudadanos una serie de herramientas tecnológicas cuya repercusión en el desarrollo de la vida cotidiana y de las relaciones interpersonales ha sido tal que ya resulta habitual utilizar términos como el de *i-society* para hacer alusión a la sociedad de nuestros días o el de *nativos digitales* para referirnos a las nuevas generaciones de usuarios de estas herramientas. Investigaciones como la de Muros, Aragón y Bustos

(2013) ponen de manifiesto el importante componente motivacional que supone el mantenimiento de lazos sociales en la utilización de las NTIC entre los jóvenes, siendo las redes sociales una de las herramientas más utilizadas por esta parte de la población. El potencial factor motivacional que el uso de las NTIC tiene entre los aprendices más jóvenes ha sido explotado en el ámbito educativo desarrollándose diferentes experiencias en las que las wikis, los blogs o las redes sociales han adquirido un papel protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Law, Pelgrum y Plomp, 2008).

En el caso de las lenguas minoritarias, los avances tecnológicos han sido especialmente relevantes, dado que han permitido tanto mejorar su recopilación y difusión como facilitar la intercomunicación entre sus hablantes (Galla, 2009), llegando a resultar herramientas mucho más eficaces y eficientes para invertir el proceso de extinción de una lengua que otros medios utilizados tradicionalmente (Ovide, 2008).

A pesar de que todavía no existen demasiadas experiencias que profundicen en el análisis del grado de utilidad que supone la integración de las nuevas tecnologías en programas de educación, revitalización y mantenimiento de las lenguas minoritarias (Grenoble y Whaley, 2006), algunas investigaciones desarrolladas en entornos de enseñanza de estas lenguas han demostrado que la incorporación de las NTIC al currículum o al proceso de enseñanza-aprendizaje en diferentes etapas educativas puede tener resultados positivos para el uso de la lengua propia por parte de los jóvenes y, por ende, para su conservación (Benett, 2003; Ka'awa y Hawkins, 1997; Peterson, 1997; Reyhner, 1997).

Como señalábamos, en lo que respecta a un ámbito general, no limitado contextos lingüísticos minoritarios, es vasta la cantidad de investigaciones centradas en las posibilidades y repercusión de las NTIC en diferentes procesos y ámbitos de enseñanza-aprendizaje.

Estos estudios aportan un marco teórico interesante para el desarrollo de las NTIC en contextos como el que nos ocupa. En este sentido, resultan de especial interés investigaciones como la de Stornaiuolo y Hellmich (2013), que ponen de manifiesto el potencial que las redes sociales educativas tienen en el desarrollo de intercambios comunicativos y en el establecimiento de amistades virtuales entre los jóvenes. En concreto, esta investigación demuestra que los jóvenes son capaces de negociar y construir comunidades digitales a través de un trabajo comunicativo conjunto, mostrando previamente, además, una alta predisposición a iniciar el contacto virtual a pesar de no conocerse previamente.

Los resultados positivos de estas experiencias nos llevan a considerar interesante la integración de las nuevas tecnologías en procesos de enseñanza-aprendizaje vehiculados por la lengua minoritaria, máxime en situaciones como la del aragonés, en las que la dispersión de la comunidad lingüística hace que los jóvenes que aprenden la lengua en las escuelas tengan pocas posibilidades de utilizarla con sus iguales en contextos comunicativos diferentes a los que se desarrollan en el entorno escolar o en la localidad en la que viven, favoreciendo esto el avance de la lengua dominante (el castellano) sobre la dominada.

2.3. Contexto de Nuestra Investigación

La enseñanza del aragonés comenzó a implementarse en 4 escuelas de la provincia de Huesca en el curso 1997/1998 gracias a la firma de un convenio entre los Ayuntamientos de las localidades de Chaca/Jaca, Biescas, L'Aínsa/Aínsa, Benás/Benasque y la Consejería de Educación del Gobierno de Aragón, aunque la contratación docente y la regulación de estas enseñanzas no comenzó a depender de dicha Consejería hasta el año 2000. En cualquier caso, no fue hasta 2007 cuando se establecieron unas básicas orientaciones curriculares oficiales que sirvieran de marco a esta enseñanza, proporcionándose asimismo un anexo horario que permitía la incorporación de la asignatura en la jornada escolar e incluso como lengua vehicular de algunas materias (Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón 2007 y 2007a). Según establece el documento al que aludimos, la capacidad decisoria y la gestión, desde la petición de la enseñanza del aragonés como mera asignatura extraescolar hasta su utilización como vehículo de la enseñanza, recaería exclusivamente en la voluntad del claustro de cada centro, situación que se ha postergado con la reciente aprobación del currículo aragonés LOMCE y que ha derivado en dos situaciones clave: 1) el desconocimiento de la realidad lingüística altoaragonesa por parte de los docentes, así como su situación minorizada, han despertado un interés muy bajo en lo respecta a la incorporación de esta enseñanza en las escuelas (Campos, 2013) y 2) en los centros en los que se ha introducido la lengua se ha hecho de un modo muy variable, encontrando centros en los que se enseña como materia escolar obligatoria (al menos en alguna de las etapas Infantil o Primaria), centros en los que se enseña como materia escolar optativa y centros en los que es una materia extraescolar voluntaria. Esta inestable situación, a la que se suman otras problemáticas como la inexistencia de plazas definitivas para el profesorado de aragonés o la variabilidad de la vitalidad del aragonés en las diferentes áreas del territorio del Alto Aragón, presentan una compleja situación en la enseñanza de la lengua que, además, apenas ha sido explorada. De los pocos datos existentes, cabe señalar el estudio de Huguet (2006) sobre las actitudes lingüísticas del alumnado aragonés de ESO, en el que destaca la valoración positiva que recibe la lengua aragonesa entre las lenguas propias (aragonés, castellano y catalán) y las estudiadas en el ámbito escolar (francés e inglés), situándose en el segundo lugar en grado de estima por parte del alumnado. También es destacable la investigación exploratoria de Campos (2015), que pone de manifiesto la limitada competencia expresiva desarrollada por los niños que cursan aragonés en zonas en las que ya no es una lengua de uso social predominante.

Nuestro estudio surgió de la experiencia empírica en el territorio en el que lo estamos desarrollando, la cual nos llevó a la detección de un problemática: el escaso, casi nulo, empleo de la lengua propia por parte de los niños bilingües en sus relaciones entre iguales dentro y fuera del ámbito escolar, así como su rechazo a las clases de la lengua propia, motivado por una serie de prejuicios lingüísticos derivados del escaso conocimiento sobre la evolución histórica y la situación actual de esta lengua minoritaria. Experimentada esta realidad, consideramos oportuno aprovechar nuestra

relación con el contexto para diseñar e implementar una serie de acciones educativas que pudieran traducirse en un aumento del uso de la lengua propia entre los escolares en sus relaciones interpersonales, investigando asimismo sus efectos en este contexto sociolingüístico concreto para colaborar en la satisfacción de la carencia de datos científicos sobre el aragonés en el ámbito educativo.

3. Estudio Empírico

3.1. Presupuestos de Partida

Basándonos en experiencias que muestran tanto la utilidad de las comunidades virtuales para el fomento de nuevos modos de comunicación entre jóvenes en contextos académicos escolares y extraescolares (Stornaiuolo y Hellmich, 2013), como su alto componente motivacional para los jóvenes de hoy (Muros, Aragón y Bustos, 2013); así como teniendo en consideración el éxito que la utilización de las NTIC han tenido en lo que respecta al mantenimiento de la lengua propia en contextos educativos formales y no formales (Benett, 2003; Ka'awa y Hawkins, 1997; Peterson, 1997; Reyhner, 1997), nuestros presupuestos de partida se resumen en:

1. La utilización de la lengua propia en un contexto motivador vehiculado por la utilización de las NTIC para la exposición de los resultados alcanzados por el grupo, facilitará el empleo de esta lengua en las relaciones entre iguales, tanto para tratar asuntos relacionados con la actividad educativa como en otro tipo de momentos comunicativos desarrollados en el aula.
2. La realización de actividades cooperativas (elaboración de un programa noticiero quincenal para la muestra de sus aprendizajes) por medio de las NTIC en colaboración con un grupo de iguales que utiliza la lengua minoritaria en un contexto sociolingüístico distinto y alejado, facilitará la reflexión metalingüística del alumnado y la superación de prejuicios marcados principalmente por la *hiperdialectalización* de la lengua propia y su consecuente rechazo a las variedades dialectales diferentes a la propia.

3.2. Diseño

El estudio que presentamos queda enmarcado bajo el paraguas de la *investigación acción* (Lewin, 1973). Esto es así dado que pretendemos aunar la generación de conocimiento teórico sobre la situación del aragonés en la escuela con el intento de impulsar un cambio que solucione de algún modo una problemática encontrada en la sociedad de la cual formamos parte. Esta problemática se resume en: 1) la pérdida del aragonés derivada de su escasa utilización en las relaciones interpersonales entre iguales en las generaciones más jóvenes, y 2) la escasa afección de los escolares hablantes nativos hacia la presencia de la lengua propia en el ámbito educativo, rechazándola principalmente como consecuencia de una serie de prejuicios derivados de su aislamiento sociolingüístico.

Consideramos que este diseño de investigación resulta muy apropiado en el contexto en el que se desarrolla nuestro estudio, pues nos encontramos en una comunidad lingüística minoritaria e históricamente minorizada. La investigación-acción destaca por su carácter democrático y participativo, características que resultan indispensables para el desarrollo de acciones en pro del mantenimiento y recuperación de una lengua minoritaria y minorizada, dado que los planteamientos propuestos desde instituciones o colectivos ajenos a estas comunidades lingüísticas pueden tener una escasa acogida entre los hablantes nativos al no sentirse identificados con dichas propuestas de mejora. Es una realidad constatada que en el caso de la investigación educativa desarrollada en comunidades lingüísticas minoritarias "cada vez es más frecuente que los hablantes exijan controlar las condiciones por las que se rige la investigación, reclamando además sus derechos sobre sus resultados y sus aplicaciones futuras" (UNESCO, 2003: 4). El conocimiento de los beneficios que puede reportar el programa implementado es una de las principales reivindicaciones de estas comunidades, que en última instancia "desean mantener una *relación de igualdad* con los investigadores externos y ser actores en un proceso que es suyo y de nadie más" (UNESCO, 2003: 4).

De este modo, con el desarrollo de esta investigación-acción pretendemos acogernos a las recomendaciones que el Grupo especial de expertos sobre las lenguas en peligro de la UNESCO establecen en lo que respecta al papel de la comunidad de hablantes en los proyectos de apoyo a las lenguas en peligro: "en última instancia son los hablantes, no las personas de fuera, quienes conservan o abandonan una lengua. De todos modos, si las comunidades solicitan ayuda para fortalecer sus lenguas amenazadas, los lingüistas deben poner sus competencias a su disposición y trabajar con esas minorías lingüísticas" (UNESCO, 2003: 4).

Por lo tanto, consideramos que un enfoque de mejora diseñado, implementado y evaluado en colaboración con los protagonistas del contexto educativo es el que puede tener una mayor coherencia en el caso de la lengua aragonesa. En esta línea, autores como Selener (1997) han conceptualizado la investigación acción como un proceso llevado a cabo por miembros de una comunidad oprimida con el fin de encontrar soluciones a su problemática, intentando alcanzar una transformación social o política. Así, pedagogos como Freire (1970) han destacado el importante valor de la investigación-acción en este tipo de contextos dado que la reflexión crítica y la acción que estos proyectos conllevan permiten a la comunidad oprimida desarrollar un proceso de transformación que rompe con su histórica situación de alienación, permitiendo a la comunidad comenzar a creer en sí misma. En el caso de las comunidades lingüísticas minoritarias y minorizadas, como la aragonesa, caracterizadas por la vergüenza a la utilización de la lengua propia y el autoodio (Ninyoles, 1971), consideramos que el desarrollo de este tipo de investigaciones resulta necesario. Recordamos pues, de nuevo, que en el caso de nuestra investigación la participación de la comunidad (lingüística y educativa) en el diseño y aplicación del programa es un factor central dado que nuestro objetivo principal es promover el protagonismo de la propia comunidad educativa y lingüística como agentes de un

cambio hacia la mejora de su situación y no su participación en la investigación como meros objetos de estudio.

Atendiendo a la metodología propia de este tipo de investigaciones, nuestra actuación se definirá por un proceso cíclico de exploración de la realidad, actuación sobre la misma y valoración de los resultados obtenidos (Lewin, 1973).

Consideramos especialmente apropiada la implementación de este tipo de investigación en realidades como la que nos ocupa dado que, desde una concepción crítica de esta corriente investigadora (Grundy, 1991), entendemos que la enseñanza de la cultura propia en comunidades minorizadas precisa de una especial planificación, acción y reflexión por parte de sus agentes protagonistas, lo cual garantice la mayor efectividad posible de unas enseñanzas que habitualmente cuentan con un bajo estatus dentro del ámbito educativo. Asimismo, la complejidad que envuelve a las lenguas minoritarias en proceso de sustitución lingüística, en nuestro caso, como detallaremos más adelante, traducida en una vitalidad sociolingüística y tratamiento educativo completamente diferente en cada una de las 26 escuelas en las que se enseña, hace que resulte necesario el cambio de la realidad desde la realidad misma que supone la investigación-acción (Kemmis y Mc Taggart, 1988).

Tomando como referencia a Colás (1994: 297), nuestra labor contará con cuatro fases principales que componen un proceso de análisis de la realidad, planificación de la acción, actuación y recogida de datos dentro den un proceso cíclico. Este modo de actuación se estructura en la Figura 2.

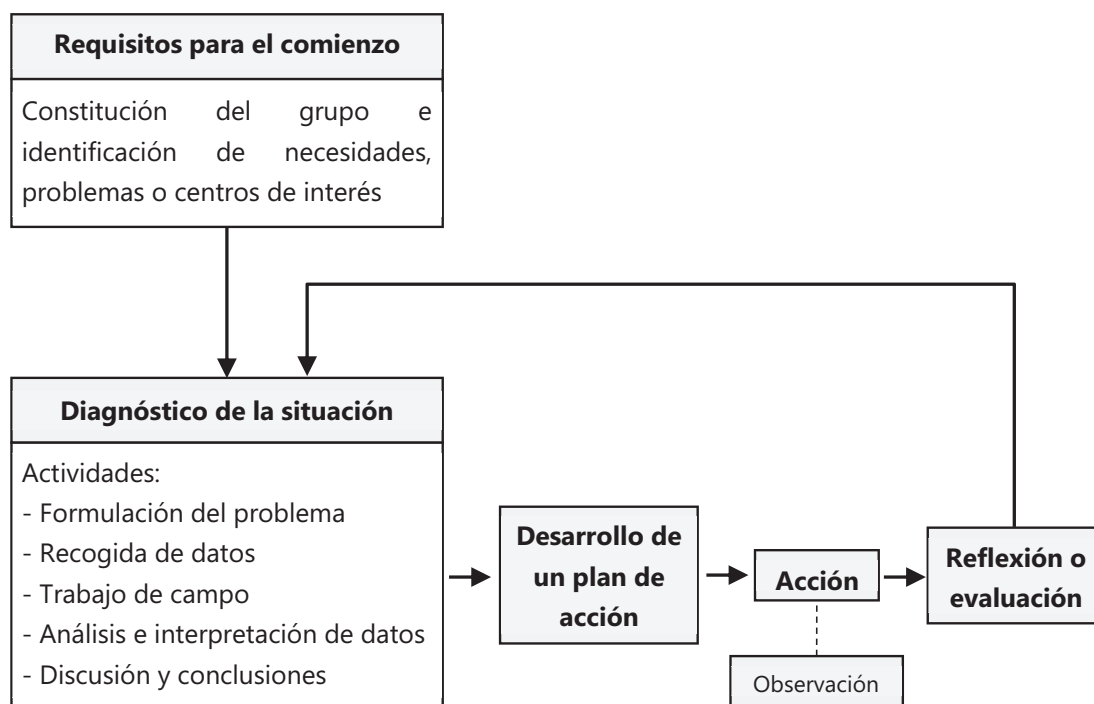


Figura 2: mapa estructural del proceso de investigación-acción que seguiremos (adaptado de Colás, 1994: 297).

3.3. Muestra

Nuestro proyecto de investigación-acción se desarrolla en una población altoaragonesa en la que todavía existe cierto grado de bilingüismo social y en la que la enseñanza del aragonés lleva implementándose en la Educación Infantil y Primaria tan solo 2 años, como materia escolar en el primer caso y como materia extraescolar y voluntaria en el segundo.

Fruto de la experiencia empírica a la que hemos aludido anteriormente, somos conocedores del rechazo que una buena parte de alumnos y familias han desarrollado hacia la enseñanza de la lengua propia dentro del ámbito académico, por lo que la introducción de la asignatura de aragonés en este centro se encuentra lejos de contribuir al mantenimiento de la lengua en las generaciones más jóvenes.

Nuestro interés es el de actuar dentro del ámbito educativo pero en un contexto que permita una actuación flexible que nos facilite al máximo la adaptación del quehacer pedagógico a las estrategias comunicativas que queremos poner en funcionamiento. Por ello decidimos seleccionar nuestro grupo de alumnos entre el alumnado que recibe clases extraescolares de música. Entre los distintos grupos que cursan estas enseñanzas, se seleccionó a aquel cuyas características permitían poner en práctica con mayor efectividad las estrategias vinculadas a la consecución de nuestros objetivos de investigación. Por lo tanto, realizamos un muestreo de tipo no probabilístico e intencionado (Mc Millan y Schumacher, 2005). Concretamente, nuestro grupo está compuesto por 10 niños de entre 8 y 11 años de los cuales 9 son bilingües aragonés-castellano y utilizan la lengua de forma habitual en el seno familiar y 1 de ellos cuenta con una situación lingüística familiar monolingüe en castellano aunque ha tenido contacto con la lengua aragonesa desde su nacimiento.

3.4. Metodología

Gracias al contacto empírico con la situación de la lengua tanto en lo que respecta a su vitalidad etnolingüística (los niños manifiestan una fuerte situación diglósica dado que únicamente utilizan la lengua minoritaria en el ámbito familiar y no en relaciones entre iguales) como a su tratamiento en la escuela (el aragonés solo se enseña como asignatura sin haber calado en la comunidad, dado que es manifiesto el rechazo de una buena parte de los niños y familias a estas clases) comenzamos a desarrollar la primera etapa de nuestra investigación-acción. Así, realizamos una labor de observación participante durante un curso escolar completo en la que nos interesamos en conocer las opiniones de los niños hacia la lengua propia. Siguiendo la estructuración de Colás (1994), dentro de esta primera etapa decidimos centrar nuestra labor en un grupo concreto: el alumnado de 2º de lenguaje musical (niños entre 10 y 12 años en su mayor parte bilingües aragonés-castellano).

En lo que respecta a la segunda fase del proceso, la de diagnóstico (Colás, 1994), realizamos diferentes mediciones y observaciones para dar detallada cuenta de la situación sociolingüística del grupo que se había registrado de forma cualitativa

durante el primer periodo de observación participante, a través de una serie de notas de campo tomadas tras cada sesión. Para acometer esta segunda fase, de diagnóstico, utilizamos una estrategia multimetodológica en la que combinamos: una prueba cuantitativa adaptada a partir del cuestionario desarrollado dentro del proyecto RESOL (Sorolla, 2014) para el estudio de los conocimientos, los usos y las representaciones sociolingüísticas de estudiantes localizados en diversos territorios de habla catalana; las entrevistas en profundidad a las familias del alumnado (una por cada familia) y los grupos de discusión entre el propio alumnado (en concreto, 2 sesiones). A través de estas herramientas nos centramos en investigar los usos de la lengua minoritaria por parte de los alumnos, constatando un empleo mayoritario y casi exclusivo en situaciones cotidianas desarrolladas dentro del ámbito del hogar, así como en explorar sus actitudes hacia la lengua propia y sus variedades dialectales, encontrando una serie de prejuicios lingüísticos derivados del aislamiento que sufren las comunidades aragonesohablantes, a las cuales se suma como factor agravante la inexistencia de una variedad estándar oficial aceptada y extendida entre los hablantes nativos que sirva como herramienta de cohesión lingüística. Con afirmaciones como: *"había niños hablando en sus lenguas y algunas eran muy distintas / yo creo que era aragonés pero no era (nombre de su variedad local)"* y *"¡lo mismo no puede ser!, porque culebras en (nombre de su variedad local) se dice cullebras y ellos han dicho cullebrotas (en aragonés, cullebrotas es diminutivo de cullebras)"*, *"es una mezcla de un poco de (nombre de su variedad local) y castellano"*, surgidas del visionado de vídeos de iguales hablando otras variedades del aragonés, se constató que los niños adolecían de una serie de concepciones erróneas sobre la lengua propia derivadas de una *hiperdialectalización* de la misma. El completo desconocimiento de la existencia de iguales que aprenden la lengua en otras zonas de la geografía altoaragonesa o de los rasgos diferenciales que existen entre los dialectos del aragonés hablados en otros territorios altoaragoneses, fueron algunas de las principales categorías que surgieron del análisis de los datos recogidos durante esta fase. Asimismo, se percibió el rechazo hacia el denominado "aragonés estándar" tanto por parte de alumnado como de familias, al concebir que, al igual que el resto de dialectos del aragonés, era una lengua diferente a la que ellos hablan. Por otra parte, la técnica observacional nos permitió ahondar en el conocimiento de estos prejuicios y también de las situaciones comunicativas desarrolladas durante la actividad educativa extraescolar de música, así como en las relaciones interpersonales no vinculadas a las actividades educativas; en concreto analizando la lengua utilizada por el alumnado en los momentos de descanso y de entrada y salida al aula. Para analizar estas situaciones realizamos 8 jornadas de observación previas a la introducción de nuestro plan de acción. Mediante el análisis de los patrones de conducta, constatamos un uso predominante, casi exclusivo, del castellano incluso cuando alguno de los miembros de la conversación utilizaba la lengua minoritaria.

Tras la finalización de la etapa de diagnóstico se determinó que los datos recabados corroboraron, tras su análisis, la situación percibida empíricamente por parte del profesorado investigador durante la fase de observación participante previa al diagnóstico minucioso de la situación. Constatada esta realidad se procedió al diseño

de un plan de actuación caracterizado por el factor motivacional, materializado principalmente por el empleo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC). Este plan se resume en:

1. La entrada de la lengua minoritaria en el aula como vehículo de la enseñanza, apoyada por la creación y utilización de un material didáctico atractivo (libro de texto con CD y coleccionable de cromos).
2. La creación de una plataforma on-line (web-blog) vehiculada exclusivamente por la lengua minoritaria que sirviera para compartir los resultados del aprendizaje tanto individuales como colectivos a través de comentarios escritos y/o material multimedia.
3. El desarrollo de una actividad de carácter longitudinal (creación de un programa de noticias musicales) vehiculada por la lengua propia y en colaboración con un grupo de alumnos que la aprenden en un contexto geográfico alejado al de nuestro grupo y en una variedad dialectal del aragonés distinta. Para la comunicación entre iguales y la toma de decisiones se fomentaría el empleo de herramientas tecnológicas orales de comunicación sincrónica (tipo Skype) y escritas de comunicación diacrónica (redes sociales educativas).

4. Estado de la investigación y resultados esperados

Actualmente nos encontramos en pleno proceso de implementación del plan de actuación, así como de medición de sus resultados, en un proceso de análisis cíclico guiado por los principios de la Teoría Fundamentada en los Hechos de Glasser y Strauss (1967). Como en la fase de diagnóstico, se está utilizando una estrategia multimetodológica en la que se combinan la observación, la entrevista en profundidad, el cuestionario sociolingüístico y el grupo de discusión. El desarrollo de este plan de acción está previsto para 6 meses (2 trimestres escolares) en su primera aplicación, pudiéndose re-adaptar y re-implementar una vez finalizada y evaluados los resultados de esta primera etapa.

Como ya hemos destacado con anterioridad, los objetivos de nuestra investigación son tanto de tipo científico como social. A través de nuestro plan de actuación pretendemos contribuir al fortalecimiento del empleo de la lengua propia por parte del alumnado, pero también pretendemos constatar si el empleo de las NTIC para realizar aprendizajes de una materia extraescolar utilizando la lengua propia como vehicular se traduce en el incremento de la motivación hacia su uso por parte del alumnado en sus relaciones interpersonales tanto dentro como fuera del aula. Asimismo, nos interesa saber si la realización de tareas colaborativas a través de las NTIC entre este alumnado y otro que aprende una variedad del aragonés diferente a la suya genera unas situaciones comunicativas significativas que terminen por neutralizar una serie de prejuicios lingüísticos, derivados de la *hiperdialectalización* del aragonés, que hemos detectado entre nuestros alumnos.

Por otra parte, cabe señalar que también sería interesante analizar las características y contenido de los intercambios comunicativos desarrollados por los niños de los dos centros a través de las redes sociales, dado que consideramos que estas podrían ser una herramienta adecuada en la inversión de la tendencia de uso mayoritariamente oral de la lengua aragonesa que se ha dado hasta nuestros días.

Para terminar, consideramos que el estudio que hemos presentado puede tener un impacto social muy significativo en el Alto Aragón, dado que supone tanto el primer contacto entre dos comunidades lingüísticas de jóvenes aragonesohablantes dentro del ámbito académico, así como el primer proyecto diseñado en colaboración por varios docentes y expertos vinculados a esta lengua. La implementación de este proyecto de investigación-acción puede ser un importante precedente para el inicio de actuaciones en pro del mantenimiento y recuperación de la lengua aragonesa que se articulen a través de la colaboración entre expertos y hablantes, realidad que, como recuerda la UNESCO (2003), resulta indispensable para garantizar unos resultados positivos en este tipo de acciones desarrolladas en cualquier ámbito, pero especialmente en el educativo.

Referencias

Benett, R. (2003). Saving a Language with Computers, Tape Recorders, and Radio. En Reyhner, J., Trujillo, O. V., Carrasco, R. L., Lockard, L. (Eds.), *Nurturing native languages* (pp. 59-77). Flagstaff: Northern Arizona University.

Campos, I. O. (2013). Un acercamiento a las actitudes lingüísticas del alumnado del Grado en Maestro de Educación Primaria de los Campus de Huesca y Zaragoza. Estudio piloto. *Alazet* , 25, 31-56.

----- (2015). La enseñanza del aragonés implementada desde 1997, a examen. *Porta Linguarum*, 24, 191-202.

Colás, M^a. P. (1994). La investigación- acción. En Colás, E. y Buendía, L. (Eds.), *Investigación Educativa* (pp. 291-315). Sevilla: Alfar.

Comisión Europea (1996). *Euromosaic. Producción y reproducción de los grupos lingüísticos minoritarios de la Unión Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Consejo de Europa (1992). Carta Europea de las Lenguas Minoritarias o Regionales. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter_es.pdf.

Consejo de Europa (2010). *Les langues minoritaires: un atout pour le développement régional*. Recuperado de <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1671947&Site=DC>.

Crystal, D. (2000). *Language death*. Cambridge: Cambridge University Press.

Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón (2007). Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la comunidad autónoma de Aragón. Recuperado de <http://www.educaragon.org/arboles/arbol.asp?sepRuta=&guiaeducativa=41&strSeccion=a1a36&titpadre=Desarrollo+de+Ense%F1anzas&arrpadres=&arrides=&arridesvin=&lngArbol=1160&lngArbolvinculado=>.

----- (2007a). Resolución de 7 de septiembre de 2007, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se publican orientaciones curriculares para impartir lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad Autónoma de Aragón en los centros educativos. Recuperado de <http://www.educaragon.org/arboles/arbol.asp?sepRuta=&guiaeducativa=41&strSeccion=a1a36&titpadre=Desarrollo+de+Ense%F1anzas&arrpadres=&arrides=&arridesvin=&lngArbol=1160&lngArbolvinculado=>.

Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340.

Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift: Theory and Practice of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

Fishman, J. (Ed.) (2001). *Can threatened languages be saved? Reversing Language Shift, Revisited: a 21st Century Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Galla, C. K. (2009). Indigenous Language Revitalization and Technology From Traditional to Contemporary Domains. En Reyhner, J. y Lockard, L. (Eds.). *Indigenous Language Revitalization: Encouragement, Guidance & Lessons Learned* (pp. 167-182). Flagstaff: Northern Arizona University.

Gardner, R. C. (1985). Learning another language: a true social psychological experiment. *Journal of language and social psychology*, 234, 219-239.

Gardner, R. C. & McIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second language learning. Part II: affective variables, *Studies in Second Language Acquisition*, 13.

Glasser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Grenoble, L. A. y Whaley, L. J. (2006). *Saving languages: an introduction to language revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Grundy, S. (1982). Three modes of action research. En Kemmis, S. y McTaggart, R. (Eds.). *The Action Research Reader* (353-364). Victoria: Deakin University.

Hornsby, M. (2014). Language Endangerment. En Hornsby, M. (Ed.). *Languages in danger. Book of knowledge*. Recuperado de <http://languagesindanger.eu/wp-content/uploads/2014/10/Languages-In-Danger-Book-of-Knowledge-EN.pdf>.

Ka'awa, M. y Hawkins, E. (1997). Incorporating Technology into a Hawaiian Language Curriculum. En Reyhner, J. (Ed.). *Teaching Indigenous languages* (pp. 151-157). Flagstaff: Northern Arizona University.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Edimburgo: Longman.

Lasagabaster, D. (2003). Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera. Lleida: Milenio.

Law, N., Pelgrum, W.J. y Plomp, T. (2008). *Pedagogy and ICTs Use in Schools around the World. Findings from the IEA SITES 2006 Study*. Hong Kong: Springer Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong.

Lewin, K. (1973). Action research and minority problems. En Lewin, K., *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (pp. 201-216). London: Souvenir Press.

López, J. I. (Coord.) (2014). *El aragonés en el siglo XXI. Informe*. Zaragoza: Fundación Gaspar Torrente.

----- (2015). A Lai 3/2015 de 9 de mayo, u a infraproteuzión churidica de as luengas minoritarias d'Aragón, *Llengua i Dret. Journal of Language and Law*, 63, 186-199. DOI: 10.2436/20.8030.02.99.

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.

Moseley, Ch. (ed.) (2010). *Atlas of the World's Languages in Danger*. Paris: UNESCO Publishing.

Muros, B., Aragón, Y. y Bustos, A. (2013). La ocupación del tiempo libre de jóvenes en el uso de videojuegos y redes, *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 40, 31-39. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-03>.

Nagore, F. (2002). El aragonés hablado en el Alto Aragón: del bilingüismo diglósico a la sustitución lingüística, en *Actas / Proceedings del II Simposio Internacional sobre o bilingüismo de 23-26 octubre en la Universidad de Vigo*. Recuperado de <http://webs.univigo.es/ssl/actas2002/04/11.%20Fran-cho%20Nagore%20Lain.pdf>.

Nagore, F. (2013). *Lingüística diatópica de l'Alto Aragón. Cómo ye l'aragonés de cada puesto: carauteristicas, bibliografía, textos, mapas*. Huesca: Publicazions d'o Consello d'a Fabla Aragonesa.

Ninyoles, R. (1971). *Idioma y prejudici*. Palma de Mallorca: Moll.

Ovide, E. (2008). Las TIC y las culturas minoritarias en un mundo global, *Revista Electrónica de Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 2, 95-113. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_02/n9_02_ovide.pdf.

Parlamento Europeo (2013). Propuesta de resolución del Parlamento Europeo sobre las lenguas europeas amenazadas de desaparición y la diversidad lingüística en la Unión Europea. Recuperado de <http://issuu.com/asociacionfaceira/docs/informe-alfonsi-def-cas>.

Pérez Invernón, A. (2012). Evaluación de programas bilingües: análisis de resultados de las secciones experimentales de francés en el marco del Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Peterson, L. C. (1997). Tuning in to Navajo: The Role of Radio in Native Language Maintenance. En Reyhner, J. (Ed.). *Teaching Indigenous languages* (pp. 214-221). Flagstaff: Northern Arizona University.

Selener, D. (1997). *Participatory action research and social change*. New York: Cornell University.

Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.

Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., Mohanty, A.K. y Panda, M. (2009). *Social justice through multilingual education*. Bristol: Multilingual Matters.

Sorolla, N. (2014). Franja 2014: de la diglosia en las encuestas a la sustitución lingüística en las redes. En Gimeno, J. y Sorolla, N. (Ed.). *Actas de las II Jornadas Aragonesas de Sociología*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, Institución Fernando el Católico y Gara d'Edizions.

Stornaiuolo, J. K. y Hellmich, E. A. (2013). Desarrollando la comunidad: jóvenes, redes sociales y escuelas, *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 40, 79-88. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-08>.

Tremblay, P. F. & Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, 79.

UNESCO (2003). Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. París: UNESCO.

Universidad de Zaragoza (2013). Adhesión del Consejo de Gobierno a la Declaración sobre la Ley de uso, protección y promoción de las lenguas y modalidades lingüísticas propias de Aragón. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Recuperado de <http://www.unizar.es/sg/pdf/acuerdos/2013/2013-07-11/6.%20ACUERDO%20CG%20LENGUAS.pdf>.