

Iris Orosia Campos Bandrés
María Jesús Colón Castillo
Rosa Tabernero Sala

**EL APRENDIZAJE
DEL ARAGONÉS
EN LA VIDA ADULTA**
Un estudio
cualitativo sobre
las representaciones
del alumnado



Colección
Papers d'Avignon

EL APRENDIZAJE DEL ARAGONÉS
EN LA VIDA ADULTA
Un estudio cualitativo sobre
las representaciones del alumnado

Iris Orosia Campos Bandrés, María Jesús Colón Castillo,
Rosa Tabernero Sala

EL APRENDIZAJE DEL ARAGONÉS
EN LA VIDA ADULTA

Un estudio cualitativo sobre
las representaciones del alumnado

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

- © Iris Orosia Campos Bandrés, María Jesús Colón Castillo, Rosa Tabernero Sala
- © De la presente edición, Prensas de la Universidad de Zaragoza
(Vicerrectorado de Cultura y Proyección Social)
1.ª edición, 2023

Colección Papers d'Avignon, n.º 10
Director de la colección: José Domingo Dueñas Lorente
<http://catedrajohanferrandezdheredia.lenguasdearagon.org/publicaciones/>

Prensas de la Universidad de Zaragoza. Edificio de Ciencias Geológicas, c/ Pedro Cerbuna, 12
50009 Zaragoza, España. Tel.: 976 761 330
puz@unizar.es <http://puz.unizar.es>



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

ISBN 978-84-1340-727-2
Impreso en España
Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza
D.L.: Z 1807-2023

PRESENTACIÓN

La diversidad lingüística es esencial en el patrimonio de la humanidad. Cada lengua encarna la sabiduría cultural única de un pueblo. Por consiguiente, la pérdida de cualquier lengua es una pérdida para toda la humanidad. (Unesco, 2003, p. 1)

El estudio que se recoge en esta obra forma parte de los proyectos de investigación desarrollados por el Grupo de Investigación ECOLIJ¹ en el área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Zaragoza y se suma a estudios previos centrados fundamentalmente en las actitudes lingüísticas hacia el aragonés en contextos educativos (Campos, 2018; Campos y Tabernero, 2020, 2020b) y en la aportación de materiales didácticos dirigidos a su enseñanza (Campos, 2014; 2018b, 2021; Tabernero *et al.*, 2016). El proyecto ha sido apoyado y financiado asimismo por la Cátedra Johan Ferrández d'Heredia de lenguas propias de Aragón y patrimonio inmaterial aragonés. Esta cátedra, que nace en 2017 a raíz de un convenio entre el Gobierno de Aragón y la Universidad de Zaragoza, tiene entre sus objetivos prioritarios impulsar la investigación en torno a las lenguas minoritarias de Aragón.

Con este objetivo compartido, la publicación que presentamos nace de un primer interrogante sobre el papel que ejerce actualmente la enseñanza del aragonés en el ámbito del aprendizaje a lo largo de toda la vida (Unesco, 2022). De este modo, nuestro interés de partida era escuchar y dar la palabra a las personas adultas que aprenden aragonés en diferentes contextos socio-

1 El Grupo ECOLIJ (Educación comunicativa y literaria en la sociedad de la información. Literatura Infantil y Juvenil en la construcción de identidades) es un grupo de investigación de referencia del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Zaragoza reconocido por Gobierno de Aragón que desarrolla proyectos de investigación en el ámbito de las Ciencias Sociales y cuya Investigadora Principal es la profesora Rosa Tabernero Sala.

educativos, como las entidades asociativas o colectivos culturales, los Centros Públicos de Educación de Personas Adultas y la Universidad de Zaragoza. Encontramos así diversas voces que reflexionan, entre otros aspectos, sobre sus vínculos emocionales con la lengua aragonesa, sus motivaciones por el aprendizaje de este idioma, los significados que otorgan a su identidad lingüística, sus preocupaciones en relación con la situación actual del aragonés o sus deseos y proyecciones de futuro.

El acceso y la compilación de estas voces ha sido posible gracias a la realización de un estudio empírico de carácter cualitativo sustentado en la conversación, es decir, en la interacción dialógica y reflexiva con las personas participantes, actoras principales de este trabajo, a las que agradecemos su generosidad e implicación con el proyecto. En este sentido, se ha tenido en cuenta tanto a la población que ha recibido, en alguna medida, la lengua aragonesa mediante transmisión familiar como a aquella que responde de forma más o menos canónica al perfil de persona neohablante, un constructo que, por otra parte, entraña una constatada complejidad (Ó Murchadha *et al.*, 2018)

En definitiva, el estudio empírico, desarrollado en los apartados 3 y 4 de esta obra, pretende aportar algunas claves que permitan conocer qué piensan sobre su propia experiencia las personas adultas que aprenden aragonés, cómo incide la enseñanza del aragonés en la (re)construcción de sus identidades lingüísticas o en qué medida la formación recibida contribuye al desarrollo de prácticas comunicativas en aragonés y, por tanto, a su difusión y vitalidad.

La respuesta a estas cuestiones y la exposición de los resultados del trabajo de campo se precede, además, de un marco conceptual, expuesto en el apartado 1, en el que se abordan cuestiones fundamentales para la interpretación de las ideas manifestadas por los participantes. Conceptos como *lengua e identidad lingüística*, *representaciones (socio)lingüísticas* y *motivación* son analizados desde una aproximación teórica por su trascendencia en la comprensión de las comunidades en las que habitan y perviven las lenguas minorizadas. Del mismo modo, en el apartado 2, se propone un análisis del contexto en el que se ha desarrollado el estudio desde la perspectiva de la enseñanza del aragonés en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida.

Deseamos que el trabajo sea de interés para las lectoras y los lectores que puedan aproximarse a esta obra con inquietudes y perspectivas diversas desde distintos ámbitos, como la sociolingüística, la enseñanza del aragonés, las lenguas minorizadas o la educación de personas adultas.

MARCO CONCEPTUAL

1.1. *Lengua e identidad*: un binomio complejo

El binomio *lengua e identidad* ha sido objeto de estudio desde disciplinas como la psicología social, la antropología social o la sociolingüística. En este sentido, nos remitimos, en primer lugar, a la configuración de la sociolingüística, al dibujar un recorrido que se muestra ilustrativo en la comprensión de este binomio; en segundo lugar, se realiza una breve aproximación al concepto de identidad como producto de la interacción social; y, finalmente, se concluye con un análisis sobre la complejidad que supone el binomio lengua e identidad en los contextos de lenguas en contacto y lenguas minorizadas.

1.1.1. La lengua como actividad social

Si bien ya se encuentran estudios previos, como los de Ramón Llull en el siglo XIII, que pueden considerarse antecedentes de la sociolingüística (Marbà Mas, 1998), suele citarse como obra fundacional *Languages in contact*, publicada en 1953 por Weinreich. Del mismo modo, Duranti (2011, cit. por Boyer, 2017) establece, en el ecuador del siglo XX, el inicio de un compromiso académico con el estudio de la lengua como forma de organización social, derivado de la publicación de las obras póstumas de Ludwig Wittgenstein –*Philosophical Investigations*, en 1953– y John L. Austin –*How to do things with words*, en 1975–, las cuales tuvieron, a su vez, una significativa impronta en autores como Dell Hymes, William Labov, John Gumperz o Roman Jakobson, entre otros. De esta forma, comienza a concebirse el lenguaje desde

una perspectiva que trasciende su representación clásica, como forma de codificación del conocimiento, para pasar a ser entendido como un modo de actuar dentro de un contexto social determinado.

Este cambio de perspectiva, germen de la sociolingüística, ha contribuido a la comprensión de las lenguas como elementos clave de la vida en comunidad. Así, el concepto de *hablante* de la lingüística tradicional ha dado paso al de *interlocutor*, en tanto que se incide en su “empeño de *querer decir* y *querer entender*, y no solo de activar o comprender unidades de un código establecido” (Martín-Rojo, 2020, p. 168). En la misma línea, y estableciendo el objeto esencial de la sociolingüística, Fasold entiende toda conducta lingüística como una forma de definición de la identidad social de las personas:

(...) aunque es obvio que el lenguaje se utiliza para transmitir información y pensamientos a los demás, simultáneamente el hablante lo emplea para hacer afirmaciones sobre quién es, cuáles son sus adhesiones grupales, cómo percibe su relación con el interlocutor y qué tipo de acto de habla considera que está realizando. (1996, p. 18)

El hablante o interlocutor adquiere así una consciencia individual de pertenencia a un colectivo social caracterizado por una forma de hablar determinada que puede gravitar desde la elección de variaciones concretas dentro de un mismo idioma hasta el uso de una lengua u otra en contextos de plurilingüismo social.

El estudio de los intercambios comunicativos desde una mirada socio-cultural ha dado lugar a conceptos clave de la sociolingüística y la psicología social del lenguaje de especial relevancia en los contextos donde existe un contacto interlingüístico. Conceptos como los de *negociación* y *acomodación* explican las situaciones de *convergencia* y *divergencia* en el uso del código (Giles *et al.*, 1973); es decir, las estrategias comunicativas utilizadas por los hablantes pueden dirigirse hacia la convergencia cuando su propósito es adaptarse o acomodarse al habla de sus interlocutores y a una determinada situación comunicativa; mientras que la divergencia se produce cuando, por el contrario, se intensifican las diferencias lingüísticas entre los hablantes. De este modo, ambas situaciones, convergencia y divergencia, encuentran su fundamento en las representaciones de los propios interlocutores hacia las lenguas o variedades que forman parte de su repertorio lingüístico.

En relación estrecha con estos conceptos, la teoría sobre el *mercado lingüístico* desarrollada por Bourdieu (1999) redundante en el papel activo del hablante desde una perspectiva subjetiva mediatizada por el entorno socioeconómico. Bourdieu (1999) entiende así que las interacciones lingüísticas están determinadas por el *valor simbólico* que los interlocutores atribuyen a

las lenguas o a los recursos lingüísticos de que disponen. Desde esta perspectiva, los símbolos se constituyen como instrumentos de comunicación que permiten el consenso sobre el sentido que se atribuye al mundo social, pero también se pueden convertir en símbolos de imposición que legitiman o aseguran la dominación de una clase sobre otra o, en este caso, de una lengua sobre otra. El valor simbólico que se atribuye a una determinada lengua se encuentra, por tanto, estrechamente vinculado con la relación que los grupos sociales que ostentan el poder económico y político mantienen con dicha lengua.

Los conceptos comentados forman parte del amplio entramado teórico desarrollado desde la segunda mitad del siglo xx a partir de la premisa fundacional de la sociolingüística. Esta premisa se sintetiza en la idea de que, más allá de presentarse como una herramienta de comunicación, todo sistema lingüístico cumple una función *simbólica* o identitaria que se encuentra mediatazada por el contexto cultural al que se circunscriben el idioma y sus hablantes (Boyer, 2017).

1.1.2. La identidad como fruto de la interacción social

Tal y como han subrayado autores como Lapresta (2003) o Roman y Pérez-Izaguirre (2018), el estudio de la naturaleza de las identidades ha sido una de las cuestiones centrales de las ciencias sociales a lo largo de las últimas décadas. Zimmerman (2008) sintetiza el desarrollo teórico sobre la noción de *identidad* en un proceso que ha gravitado desde las posturas esencialistas, basadas en su concepción como una cuestión inherente al sujeto, dada e inmutable, hacia un marco que se sustenta esencialmente en principios constructivistas. Desde el enfoque constructivista, “la identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad” (Berger y Luckmann, 2006, p. 215). La identidad se entiende así como un proceso psicosocial que supone un acto de identificación personal con diferentes símbolos, en función de las circunstancias históricas y sociales en las que se encuentra inmerso cada individuo, y cuya construcción, siempre sujeta a una posible reconfiguración, bebe de la interacción social:

Una visión constructivista diría que la identidad (individual y colectiva) es algo que se construye socialmente (de manera discursiva), algo que sufre cambios, algo momentáneo, altamente dependiente de las circunstancias históricas y sociales. Más que identidad debe considerarse como proceso de *identificación*, término que expresa el carácter de acto del fenómeno y que alude al hecho de que hay un protagonista del acto: sin una persona que se identifica no hay identificación. (Zimmerman, 2008, p. 21)

Desde esta perspectiva, la identidad se concibe como un proceso no estático sino dinámico, cuya (re)elaboración es continua, siempre con un sustento interactivo que da lugar al reconocimiento del *otro* y a la identificación u oposición respecto a sus rasgos identitarios. Podemos deducir, pues, que el carácter interactivo y discursivo que sustenta la construcción de la(s) identidad(es), potencia el valor simbólico del idioma en este proceso. De este modo, la lengua o las lenguas de un individuo se erige(n) como un signo de identidad relevante, lo que ha conducido al interés por el estudio del modo en el que el hecho lingüístico puede convertirse en uno de los símbolos definitorios de la etnicidad (Fishman, 2001).

1.1.3. La identidad en los contextos de lenguas en contacto

Dado su carácter social, el concepto de identidad requiere de un contexto en el que adquiere sentido:

La identidad permanece ininteligible a menos que se la ubique en un mundo. Cualquier teorización sobre la identidad –o sobre tipos específicos de identidad– debe por tanto producirse dentro del marco de referencia de las interpretaciones teóricas en que aquélla y éstos se ubican. (Berger y Luckmann, 2006, p. 215)

Por lo que respecta a los contextos en los que conviven lenguas en contacto, las relaciones entre los diferentes grupos lingüísticos se caracterizan por la asimetría, fruto de la existencia de un poder y una vitalidad etnolingüística distintos en el caso de cada uno de los idiomas en cuestión. De este modo, en palabras de Azurmendi (2003, p. 410), una situación de estas características resulta frecuentemente “idónea para que las lenguas en contacto funcionen como categorías sociales, tanto para la constitución de grupos de pertenencia social y de adscripción psicosocial, como para el surgimiento de la identidad social, o grupal, en torno a dichas lenguas”.

A este respecto, la realidad en contextos de contacto lingüístico se caracteriza por presentar situaciones complejas. Por ejemplo, algunas personas podrían no identificarse con el grupo étnico al que correspondería la lengua que utilizan como herramienta de comunicación principal; del mismo modo, también es probable que existan grupos étnicos cuya identidad no se sustente de una forma esencial –o en modo alguno– en una lengua propia, bien porque han adoptado otros símbolos distintivos con los que, sin embargo, comparten un mismo idioma, o bien porque han perdido su lengua propia pero cuentan con otros símbolos que evidencian su caracterización como grupo étnico diferenciado. En este sentido, se ha demostrado que es posible encontrar grupos étnicos en los que el sentimiento de identidad, como colectivo diferenciado,

ha sobrevivido a la desaparición del idioma propio (Le Page y Tabouret-Keller, 1985; cit. por Sallabank, 2013), quedando reemplazada la función simbólica de la lengua por otros símbolos:

No hay que perder de vista (...) que la relación entre *lengua* e *identidad*, sobre todo cuando se trata de una *identidad étnica*, no obliga a tratarlas como realidades consubstanciales, dado que la existencia de una entidad étnica muy diferenciada de otras no siempre supone el uso de una lengua muy diferenciada de otras. (Moreno-Fernández, 1999, p. 180)

En síntesis, podemos concluir que, si bien los hechos y gestos de identidad vinculados al orden lingüístico pueden revelar el imaginario de una comunidad lingüística y su configuración como tal en términos etnosocioculturales (Boyer, 2017), las situaciones de contacto lingüístico tienden a presentar escenarios complejos en los que el estatus diferenciado de los idiomas en contacto se erige en una variable esencial para la determinación de las representaciones de las personas hablantes de una lengua sobre su propio idioma y, en último término, en un elemento condicionante de sus comportamientos lingüísticos.

1.1.4. Lengua e identidad en contextos de minorización lingüística

En los escenarios en los que se encuentran lenguas minorizadas pueden tener lugar situaciones paradójicas en las que una fuerte identificación individual con la lengua minorizada puede no corresponderse con actuaciones enfocadas de forma evidente a su salvaguarda, como puede ser la transmisión intergeneracional. Se dibujan entonces situaciones de *postvernacularidad* (Shandler, 2006), caracterizadas por un uso restringido del idioma con objetivos rituales o simbólicos que evidencian, de todas formas, el significado de la lengua como elemento identitario. A esta realidad se aproxima el caso de las denominadas *lenguas durmientes* o *sleeping languages* (Hinton, 2001), lenguas que, a pesar haber sido documentadas, no cuentan ya con ningún hablante que pueda utilizarlas de forma fluida. Sin embargo, en ocasiones, estas lenguas son reivindicadas, de algún modo, por el grupo étnico al que corresponden como parte de su herencia cultural, incluso desde la demanda de una posible reintroducción futura, como sucede con algunas lenguas indígenas de Latinoamérica (Gonzales-Castaño, 2021).

Redundando en las situaciones complejas que caracterizan el estudio del binomio *lengua e identidad* en los contextos de minorización lingüística, en las últimas décadas se ha estudiado la proliferación de prácticas lingüísticas tendentes a la *mercantilización* de ciertos usos de las lenguas regionales, como el gaélico escocés (Costa, 2015a), el corso (Colonna, 2022) o el occitano (Alén

y Boyer, 2020), entre otras. En este sentido, destacan los estudios desarrollados en torno a la lengua occitana que evidencian que, ante un idioma casi extinto en términos de uso social (Alén, 2019), su presencia en iniciativas comerciales le aporta una paradójica visibilidad inversamente proporcional a su normalidad (Boyer, 2021). Estos usos del idioma, que no comportan un uso social en las relaciones económicas y comerciales, suponen “una nueva modalidad de producción de identidad lingüística” consistente en “utilizar la lengua-cultura dominada (minoritaria/disminuida) a través de una patrimonialización discursiva” (Boyer, 2021, p. 157) que revela una concepción del idioma como “instrumento de reivindicación identitaria” (Alén, 2019, p. 189) que, en el caso del contexto sociolingüístico occitano, pone de relieve un avance en la superación de ciertos tópicos y estereotipos, así como en la colocación de la lengua propia en el centro de la identidad regional ya que:

junto con una antigua tendencia del uso folklórico de la lengua, se está desarrollando una nueva tendencia: la de la afirmación de la lengua y de la cultura que están inscritas claramente en el pasado, en la tradición, pero que son modernas en su estética visual, en los productos que designa, e incluso, cada vez más a menudo en su grafía (estandarizada). (Alén, 2019, p. 206)

Otro de los fenómenos que merece atención en las situaciones de contacto lingüístico es la aparición de un perfil que se ha denominado como *new speaker* o *neohablante* de la lengua minorizada. Este es un fenómeno relativamente reciente, descrito en estudios sociolingüísticos a partir de la década de 1980 (Ó Murchadha *et al.*, 2018), y que ha recibido denominaciones diversas en función del contexto sociolingüístico en cuestión —como *neofalante* en el contexto gallego, *euskaldunberri* en el vasco o *néo-bretonnant* en el bretón (Ó Murchadha *et al.*, 2018)—. En síntesis, responden a este perfil:

(...) las personas cuya lengua inicial es otra pero que, en algún momento de su vida, generalmente vinculado a otros cambios personales y/o sociales, toman la decisión de mudar su praxis lingüística e incorporar a su repertorio lingüístico esta segunda lengua [la minorizada], sea para expresarse solo —o muy predominantemente— en la lengua minorizada sea para utilizarla en ciertos espacios. (Ramallo, 2019, p. 8)

De este modo, los estudios sobre neohablantes diferencian entre aquellos individuos que aprenden en la vida adulta la lengua minorizada y experimentan ciertos procesos de *muda lingüística* —entendida como un acto performativo que supone el uso del idioma minoritario en ciertos eventos sociales o momentos específicos de la vida de un individuo (Pujolar y Puigdevall, 2015)— y quienes realizan un proceso de *conversión lingüística*, lo que implica, sobre todo:

(...) un cambio en el orden simbólico que estructura la realidad de los y las hablantes y que, además de manifestarse en el uso concreto de las lenguas, supone una transformación de calado político e ideológico, en la medida en que, con la conversión, se transforman tradiciones, formas de vida, identidades, fidelidades personales y relaciones sociales. (Moralejo y Ramallo, 2019, p. 167)

Esta situación manifiesta el carácter dialéctico que implica el proceso de incorporación de la lengua minorizada al repertorio lingüístico propio. Es decir, la incorporación suele ser resultado de una interpelación ideológica que deriva en una toma de consciencia sobre las condiciones que han llevado a la lengua a la situación de minorización en la que se encuentra. Así, el proceso de aprendizaje desarrollado por estos sujetos muestra, en última instancia, una transformación con respecto a su subjetividad anterior (Ramallo, 2019, p. 8).

Los ejemplos expuestos ponen de manifiesto la complejidad inherente al concepto de identidad lingüística en el caso de los individuos que cuentan con una lengua minorizada en su repertorio lingüístico. De este modo, se revela la necesidad de explorar con detalle el entramado de significados que entra en juego en aquellos contextos sociolingüísticos caracterizados por procesos de dominación lingüística o glotofagia (Calvet, 2005), en los que el valor simbólico aportado a la lengua minorizada puede explicar, por ejemplo, la configuración de diferentes *comunidades de habla* dentro de una misma *comunidad lingüística*¹ en el caso de sus hablantes nativos, así como la aparición de procesos de *muda lingüística* o de *conversión lingüística* como los desarrollados por los hablantes de la lengua dominante que de forma consciente deciden incorporar la dominada como parte de su repertorio lingüístico. En relación con esta cuestión, Fernández (cit. por Lapresta, 2003) subraya que todo acto lingüístico evidencia siempre la identidad social del hablante, ya que, de algún modo, refleja en cada uno de los contextos en los que este interactúa el modo en el que se identifica con un grupo u otro entre el elenco de colectivos a los que puede adscribirse potencialmente.

El modo en el que interviene el lenguaje en la configuración de la identidad social adquiere también una especial relevancia en contextos como el del

1 Entendemos la distinción entre los conceptos de *comunidad lingüística* y *comunidad de habla* en los mismos términos que López-Morales (1989), de modo que con la primera nos referimos al grupo de personas que se articula en torno a una lengua común a pesar de la inexistencia de una continuidad geográfica, mientras que con la segunda aludimos a los grupos que, dentro de una misma comunidad lingüística, comparten un conjunto de normas y actitudes lingüísticas.

Estado español. Así, la presencia de diferentes lenguas propias o *regionales* (Consejo de Europa, 1992) en contacto con la estatal de uso mayoritario ha sido una constante histórica, frente a aquellos territorios de naturaleza monolingüe donde, en términos de Blas-Arroyo (2008), las diferencias entre las variedades del mismo idioma común “son mucho más opacas desde el punto de vista simbólico que en las situaciones de bilingüismo o multilingüismo” (Blas-Arroyo, 2008, p. 2).

Blas-Arroyo (2008) subraya, además, que el modo de abordar el estudio de las complejas relaciones entre el lenguaje y la identidad social en los territorios caracterizados por el contacto lingüístico se puede realizar desde dos planos diferentes pero complementarios: por una parte, situando el foco en lo que los individuos *dicen* sobre las lenguas –con especial atención a cuestiones como las ideologías lingüísticas o la conciencia lingüística de los hablantes–, y, por otra, situándolo en lo que *hacen* con las lenguas –con atención al modo en el que sus elecciones lingüísticas pueden reflejar significados en términos de identidad social–.

En este sentido, Blas-Arroyo (2008) destaca algunas cuestiones clave para entender el modo en el que las lenguas propias, diferentes del castellano, reflejan rasgos de la identidad social y cultural en los territorios estatales con presencia de un idioma histórico diferente de la lengua oficial del Estado, como son: el nombre con el que se designa al propio idioma –una cuestión especialmente relevante en territorios como la Comunidad Valenciana–; la propia elección de dicho idioma en el marco de una conversación, manifestando estrategias de divergencia o *no acomodación* que se pueden evidenciar incluso a través la “mera” incorporación de préstamos léxicos de la lengua propia; su incorporación en aspectos relevantes como la onomástica –por ejemplo, la elección de nombres en esta lengua para los descendientes o la adaptación del nombre propio–; o la adopción de rasgos vernáculos de carácter interferencial (Blas-Arroyo, 2008).

Las conductas lingüísticas expuestas, que se podrían denominar como *micro-actos glotopolíticos* (Alén y Boyer, 2020), evidencian con claridad la identificación del hablante bilingüe con la comunidad lingüística de referencia. Sin embargo, el valor simbólico otorgado a cada lengua en situaciones de contacto lingüístico puede trascender la identificación social en términos puramente lingüísticos para alcanzar otras significaciones mediatizadas por diferentes valores sociales, políticos o de estatus (Lapresta, 2008), por lo que desentrañar estos *gestos de identidad en el orden lingüístico* (Alén y Boyer, 2020) conlleva necesariamente la exploración del valor simbólico del idioma en términos de identidad social, cuestión que conduce inexorablemente a la exploración de aquello

que los individuos *dicen* sobre las lenguas (Blas-Arroyo, 2008), y que se refleja en lo que se denomina como *representaciones (socio)lingüísticas*.²

1.2. Las representaciones sociolingüísticas: clave en la comprensión de los comportamientos lingüísticos

El término *representación sociolingüística* es un concepto ampliamente asentado en la investigación sociolingüística, cuyo origen se encuentra en el ámbito de la psicología social y en la noción de *representación social*. Es por ello que este concepto se aborda en primer lugar, en tanto que clarifica cómo las representaciones configuran la visión de la realidad y cómo inciden en el comportamiento.

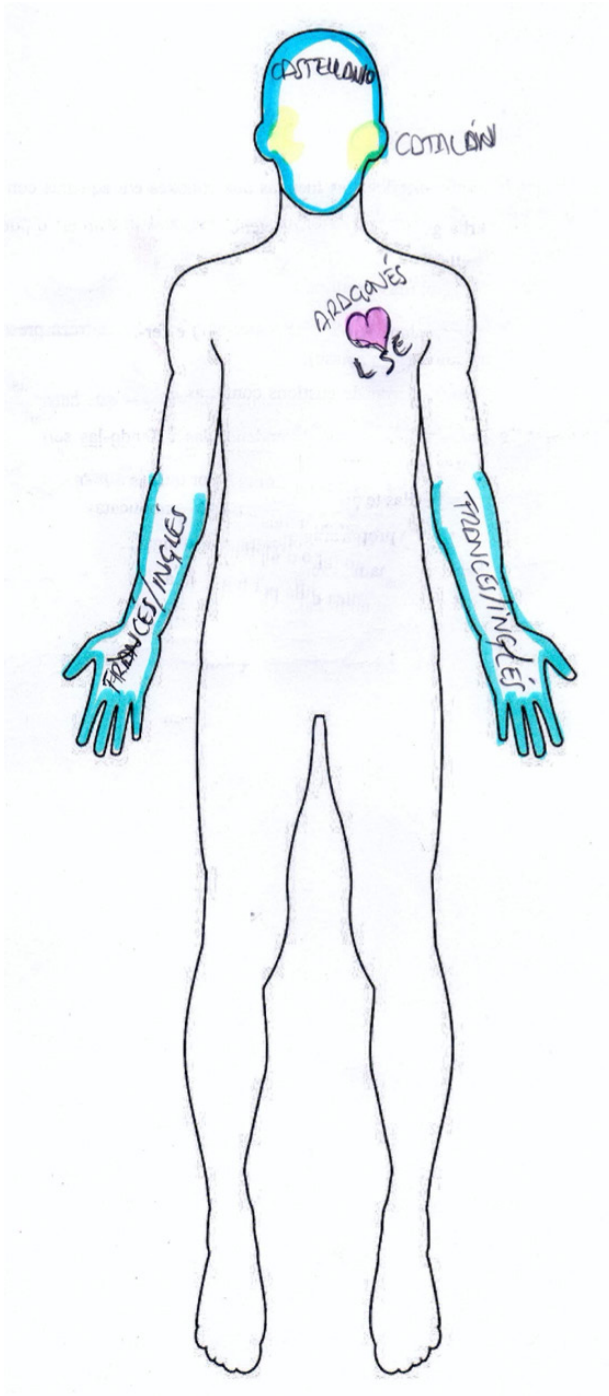
1.2.1. Las representaciones sociales

El concepto de *representación social* se atribuye a Moscovici (Eito y Marcuello, 2014) a partir de una serie de trabajos publicados desde la década de 1960. Siguiendo a este autor, las representaciones sociales constituyen un corpus organizado de conocimientos prácticos, socialmente construidos y compartidos, que vinculan a un individuo con un objeto en cuestión favoreciendo la inteligibilidad de la realidad física y social (Moscovici, 1976). De esta forma, las representaciones sociales configuran un sistema de ideas y valores que posibilitan a las personas orientarse y controlar el ámbito social y material en el que interactúan, al configurarse como un medio a través del que denominan y clasifican todos los aspectos y acontecimientos que conforman su realidad.

En su trabajo de revisión sobre el constructo, Castellotti y Moore (2002) recogen las ideas de Moscovici y destacan que, desde el ámbito de la psicología social, se ha establecido un acuerdo sobre tres aspectos interdependientes de las representaciones sociales: 1) se desarrollan en y a través de la comunicación; 2) (re)construyen la realidad; y 3) dan forma al entorno a través de su organización.

Jodelet (1989) subrayó, además, la naturaleza espontánea que caracteriza a las representaciones sociales y que las configura como una suerte de saber fundamentado en el sentido común. Las representaciones sociales se constru-

2 La revisión teórica da cuenta de la existencia de dos conceptos –*representación lingüística* (vid., por ejemplo, Bataller, 2019) y *representación sociolingüística* (vid., por ejemplo, Boyer, 1990)– cuya definición y referentes teóricos son similares.



ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	9
1. MARCO CONCEPTUAL	11
1.1. <i>Lengua e identidad</i> : un binomio complejo	11
1.1.1. La lengua como actividad social	11
1.1.2. La identidad como fruto de la interacción social	13
1.1.3. La identidad en los contextos de lenguas en contacto....	14
1.1.4. Lengua e identidad en contextos de minorización lin- güística	15
1.2. Las representaciones sociolingüísticas: clave en la comprensión de los comportamientos lingüísticos	19
1.2.1. Las representaciones sociales	19
1.2.2. Las representaciones sociolingüísticas	20
1.3. La motivación en el aprendizaje de lenguas [minorizadas].....	21
2. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS MINORIZADAS: EL CASO DEL ARAGONÉS	25
2.1. Las paradojas de la educación plurilingüe	25
2.2. El aragonés en la escuela.....	28
2.2.1. Antecedentes: de las primeras clases extraescolares a la regulación curricular.....	28
2.2.2. Aproximación a la situación actual.....	29
2.3. La enseñanza del aragonés dirigida a personas adultas	34
2.4. El movimiento asociativo en la enseñanza del aragonés.....	37

3. ESTUDIO EMPÍRICO	39
3.1. Objetivos de la investigación	39
3.2. Aproximación a los aspectos metodológicos del estudio	40
3.3. Contextos del estudio y participantes	42
3.4. La recopilación de los datos	50
3.4.1. La entrevista en profundidad	50
3.4.2. El grupo de discusión	53
3.4.3. La autobiografía lingüística multimodal	55
3.5. El proceso de análisis.....	59
3.5.1. Análisis de las entrevistas y de los grupos de discusión..	59
3.5.2. Análisis de las autobiografías multimodales	63
3.6. Criterios de cientificidad.....	64
3.6.1. Criterio de credibilidad	65
3.6.2. Criterio de transferencia	65
3.6.3. Criterio de dependencia	66
3.6.4. Criterio de confirmación	66
3.6.5. Criterio de utilidad	67
4. INFORME DE RESULTADOS: LA VOZ DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO	69
4.1. El aragonés en la (re)construcción de la identidad lingüística..	69
4.1.1. Prevalencia de la motivación personal en el aprendizaje del aragonés.....	70
4.1.2. La experiencia de aprendizaje en el refuerzo de la motivación inicial	73
4.1.3. La motivación por el aprendizaje del aragonés puede modificar el autoconcepto como aprendiz de una lengua....	80
4.1.4. La representación del aragonés como uno de los tópicos de la identidad cultural o como un legado ancestral.....	82
4.1.5. El aprendizaje del aragonés puede modificar las representaciones iniciales sobre esta lengua	87
4.1.6. La expresión del vínculo afectivo con el aragonés.....	92
4.1.7. Del cambio de representación al desarrollo de un perfil militante	101
4.2. El aragonés en las prácticas comunicativas del alumnado	104
4.2.1. La influencia del contexto sociolingüístico en las prácticas comunicativas en aragonés.....	104
4.2.2. Representaciones que suponen una barrera en el uso del aragonés	112

4.2.3. Factores exógenos que suponen una barrera en el uso del aragonés	118
4.2.4. El aula como contexto impulsor de prácticas comunicativas en aragonés.....	121
4.2.5. La participación en actos performativos vinculados a un perfil activista.....	123
4.2.6. La participación en el estudio como promotora de la reflexión y de la motivación por la lengua.....	132
CONCLUSIONES, LÍMITES Y LÍNEAS QUE ABRE ESTA INVESTIGACIÓN.....	137
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143
ANEXOS	153
Anexo 1. Herramienta para la recopilación de las autobiografías.....	153
Anexo 2. Guion utilizado en las entrevistas y grupos de discusión .	156
Anexo 3. Términos utilizados por las y los participantes	160
Anexo 4. Selección de retratos y autobiografías lingüísticas	164

*Este libro se acabó de imprimir
en los talleres del Servicio de Publicaciones
de la Universidad de Zaragoza
en septiembre de 2023*



Este volumen de la colección Papers d'Avignon expone los resultados de una investigación desarrollada en diferentes contextos de enseñanza del aragonés para personas adultas. Bajo un enfoque cualitativo, se recogen y analizan sus representaciones acerca de la situación del idioma, su aprendizaje y el lugar que ocupa en la construcción de su identidad. El trabajo fue desarrollado por investigadoras del Grupo ECOLIJ de la Universidad de Zaragoza bajo la dirección de la Dra. Iris Orosia Campos Bandrés y recibió una de las ayudas a proyectos de investigación y difusión del patrimonio lingüístico e inmaterial aragonés de la Cátedra Johan Ferrández d'Heredia en la convocatoria de 2022.



IRIS OROSIA CAMPOS BANDRÉS

Iris Orosia Campos Bandrés es profesora contratada doctora en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Zaragoza. Forma parte del Grupo de Investigación de Referencia ECOLIJ. Dirige el Diploma de Especialización en Filología Aragonesa y es directora científica del Zentro d'Interpretación de l'Aragonés «Ana Abarca de Bolea». Entre sus líneas de investigación destaca la dedicada a la Sociodidáctica de las Lenguas, de la cual derivan publicaciones como *Lengua minorizada y enseñanza: actitudes, metodologías y resultados de enseñanza en el caso del aragonés* (2018) y *Las actitudes lingüísticas en los centros de Educación Secundaria del Alto Aragón* (2021).

MARÍA JESÚS COLÓN CASTILLO

María Jesús Colón Castillo es doctora en Educación, licenciada en Filología Hispánica y máster en Lectura, Libros y Lectores Infantiles y Juveniles. Forma parte del Grupo de Investigación de Referencia ECOLIJ, donde participa en proyectos I+D+i de investigación educativa de ámbito autonómico y nacional. Cuenta además con una amplia experiencia en Educación de Personas Adultas y gestión de proyectos educativos y culturales en el contexto rural aragonés. Actualmente, es profesora interina en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Zaragoza, impartiendo docencia en los Grados de Magisterio en Educación Primaria y en Educación Infantil.

ROSA TABERNERO SALA

Rosa Tabernero Sala es profesora titular del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Zaragoza. Es también Investigadora Responsable del Grupo de Investigación de Referencia ECOLIJ y directora del Máster Propio en Lectura, Libros y Lectores Infantiles y Juveniles de la Universidad de Zaragoza. Asimismo, dirige la colección de Prensas de la Universidad de Zaragoza [Re] pensar la Educación. En la actualidad es la Investigadora Principal del proyecto *Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos en el nuevo ecosistema cultural* (PID2021-126392OB-I00).