

TORRES-OLIVA, María & SABATÉ-DALMAU, Maria: "Identidades, ideología y prácticas lingüísticas del alumnado de primaria en el Valle de Benasque: miradas monolingües",  
*Luenga & fablas*, 22 (2018), pp. 88-105.

## Identidades, ideologías y prácticas lingüísticas del alumnado de primaria en el Valle de Benasque: miradas monolingües

María TORRES-OLIVA\* & Maria SABATÉ-DALMAU\*\*

### Abstract / Resumen

Aragonese is a minority and minoritised language spoken in the northern-most territories of the autonomous community of Aragon (Spain) where it has no official recognition. It is classified as being in a state of vulnerability with regard to language-policy protection and institutionalization in public domains, intergenerational transmission, and social recognition and social prestige. Research on Aragonese-Spanish bilingualism remains uncharted, particularly in educational settings. Our research focuses on nine bilingual Aragonese-Spanish schoolchildren in the Valley of Benasque. We analyze how schoolchildren shape their language identities and how their language ideologies are modulated and, to a certain extent transmitted by teachers, parents and other school agents. We compare what schoolchildren report with their actual bilingual (or monolingual) practice in the classroom and in the playground. From a critical sociolinguistics perspective, our ethnographic study combines different data sources: fieldnotes, demolinguiistic data, audio-recorded interviews to parents, schoolchildren and the teacher, and audio-recorded naturally-occurring teacher-students interactions in an Aragonese language class and among schoolchildren during playground time. The findings show how 'ideological erasure' (Gal, 1992) is the main characteristic of the Aragonese language in this particular context and sociodiscursive space, where Spanish monolingualism occupies a privileged position in the social arena and where language-learning is about *lingua franca*s. This may contribute to the micro investigations on the roles of schoolchildren's practices and ideologies in contexts of possible language-loss processes in the global era.

**Keywords:** Aragonese (patués); minoritised language; language identity; language ideologies; linguistic erasure.

El Patués ye una lluenta minoritaria y minorisada sinse reconocimiento ofisial que se ragona al norte de la Comunitat Autónoma d'Aragón. Se troba a un estau de bulnerabilidad a la suya protecsión e institucionalisación al pati public, la transmisión intercheneracional y el reconocimiento y prestichio social. Ademès, i hei un buedo de inbestigacions que traten sobre el bilingüismo patués-castellano, sobre tot al pati educatiu.

La inbestigación que presentam se sentra en nou mosets bilingües patués-castellano a la Ball de Benás. Analisam cóm els escolars fan la suya identidat llingüística y cóm se modulan las ideolochías llingüísticas que transmiten el profesorau, els pais y las mais y atos achens escolars. Comparam hu que la mainada diu dan las suyas prácticas bilingües (u monollingües) reals dentro del aula y al pati de recreo. Dende una perspectiba sociollingüística crítica, iste estudio etnográfico mescla diferens tipos de datos: notas de campo, datos demollingüísticos, entrebistas grabadas a la profesora, mainada y pais, y grabacions

---

\*Departamento de Pedagogía y Psicología. Universidad de Lérida. matorres@pip.udl.cat

\*\* Departamento de Inglés y Lingüística. Universidad de Lérida. maria.sabate@dal.udl.cat

espontáneas d'as interaccions a la clase de patués y entre la mainada al pati de recreo.

De primé, els resultats amostan cómo la “ideological erasure” (Gal, 1992) ye característica de la luenga benasquesa a iste contesto y pati sosiodiscursibo que em analisau, anque el monolingüismo castellano ocupa un pati pribilechiáu, aixinas coma el aprendizache de luengas francas. Iste treball puesque contribuir a las inestigacions micro sobre els rols a las prácticas d'els escolars y las ideolochías en contestos de posible pérda de luengas a la era de la globalización.

**Paraulas ellau:** patués; luenga minorisada; identidat llingüística; ideolochías llingüísticas; *linguistic erasure*.

El aragonés es una lengua minoritaria y minorizada sin reconocimiento oficial que se habla el norte de la comunidad autónoma de Aragón. Se encuentra en un estado de vulnerabilidad en cuanto a la protección e institucionalización en el ámbito público, la transmisión intergeneracional y el reconocimiento y prestigio social. Además, existe un vacío de investigaciones que traten sobre el bilingüismo aragonés-castellano, sobre todo en el ámbito educativo.

La investigación que presentamos se centra en nueve niños bilingües aragonés-castellano en el Valle de Benasque. Analizamos cómo los escolares construyen su identidad lingüística y cómo se modulan las ideologías lingüísticas que transmiten el profesorado, los padres y madres y otros agentes escolares. Comparamos lo que el alumnado dice con sus prácticas bilingües (o monolingües) reales dentro del aula y en el patio de recreo. Desde una perspectiva sociolingüística crítica, este estudio etnográfico combina diferentes tipos de datos: notas de campo, datos demolingüísticos, entrevistas grabadas a la profesora, alumnado y padres, y grabaciones espontáneas de las interacciones en la clase de patués y entre el alumnado en el patio de recreo.

Los resultados muestran cómo la “ideological erasure” (Gal, 1992) es la principal característica de la lengua aragonesa en este contexto y espacio sociodiscursivo que hemos analizado, donde el monolingüismo castellano ocupa un espacio privilegiado, así como el aprendizaje de lenguas francas. Este trabajo puede contribuir a las investigaciones micro sobre los roles en las prácticas de los escolares y las ideologías en contextos de posible pérdida de lenguas en la era de la globalización.

**Palabras clave:** aragonés (patués); lengua minorizada; identidad lingüística; ideologías lingüísticas; *linguistic erasure*.

## 1. Introducción

La investigación de las disciplinas del ámbito educativo en los contextos bilingües en aragonés y castellano en Aragón es escasa (Huguet, Chireac, Janés, Lapresta, Navarro, Querol & Sansó, 2008). La ambigüedad en cuanto a las políticas lingüísticas y educativas respecto a la enseñanza de aragonés que se han ido implementado en Aragón desde hace más de veinte años, así como su escasa vinculación con la construcción identitaria aragonesa, muestran como históricamente no se ha contemplado la diversidad cultural y lingüística del territorio. Este es el principal motivo por el cual en la actualidad se ha llegado a una situación diglósica que pone en peligro la supervivencia de la lengua autóctona, y donde en algunos pueblos la sustitución lingüística ya se haya producido (Benítez, 2017; Campos 2015a; Conte, Cortés, Martínez, Nagore & Vázquez, 1982; Lapresta, 2003; López, 2000; Moseley, 2010).

A pesar de que en los últimos años se han publicado nuevos estudios que analizan la situación actual de la lengua aragonesa en la educación primaria e infantil (Campos, 2015a, 2015b, 2015c), el fomento de esta línea de investigación es escasa, aunque sea primordial para conocer la situación concreta real de la lengua aragonesa en las diferentes aulas de cada valle, donde la fragmentación dialectal es acusada, como base para construir un modelo educativo y lingüístico inclusivo. Este

artículo pretende aportar nuevos datos en este ámbito concreto, y toma como punto de partida un modelo educativo de la educación bilingüe basado en la inclusión y uso de las lenguas minoritarias y mayoritarias del alumnado, siguiendo los fundamentos teóricos de la diferenciación entre el *bilingüismo aditivo* y *sustractivo* que postuló Lambert (1974), la *hipótesis de interdependencia lingüística* formulada por Cummins (1979), la *hipótesis de los umbrales* (Cummins, 1976; Skutnabb-Kangas y Toukomaa, 1977), la *dicotomía BICS/CALP* (Cummins, 1980); que todas ellas interrelacionan la realidad sociolingüística y cultural del alumnado con su aprendizaje lingüístico.

### 1. 1. Presentación del estudio: objetivos y marco teórico

Partiendo del contexto sociolingüístico descrito en el apartado anterior, y desde la perspectiva teórica apuntada, este estudio pretende aportar nuevos datos sobre las prácticas bilingües y del uso de la lengua aragonesa con respecto a la castellana mediante la observación participante (“micro”) de las interacciones espontáneas de un grupo de alumnos que nos den una visión más detallada de la realidad en un valle poco explorado donde existe “el patués”<sup>1</sup>.

Existe mucha bibliografía que trata sobre la adquisición/aprendizaje de dos lenguas de las personas bilingües. Partiendo de los postulados de Bialystok (2007), hemos observado y analizado si se ha desarrollado conciencia metalingüística bilingüe y, si es así, hasta qué punto y de qué tipo sobre la lengua minorizada, el aragonés benasqués o patués, pues entendemos que todas las personas desarrollan esta conciencia como agentes sociales socializados. Es decir, pretendemos observar, analizar y entender si los niños y niñas se consideran a sí mismos como más o menos monolingües o bilingües, consciente e inconscientemente, en qué ocasiones y por qué, para más tarde comparar lo que dicen con lo que hacen en el aula y en el patio con sus prácticas lingüísticas bilingües (o no) reales. Para conseguir nuestros objetivos centraremos el análisis en los siguientes aspectos: (1) las categorizaciones sociales o identidades lingüísticas del alumnado, (2) las ideologías lingüísticas del alumnado, (3) las ideologías lingüísticas del colegio y el profesorado, (4) las ideologías lingüísticas de los padres y madres y (5) las prácticas lingüísticas del alumnado y la docente, contextualizadas en cada situación sociodiscursiva descrita (Giddens, 1991). Debido a las limitaciones de espacio sólo presentaremos una síntesis de los resultados y aquellos ejemplos más representativos<sup>2</sup>.

En este artículo, entendemos la lengua en sociedad como articuladora de identidades sociales, y al individuo como un agente social que interactúa en el medio

---

<sup>1</sup> Utilizamos categorías sociales émicas para nombrar las lenguas que fueron movilizadas por los informantes, sin ánimo de adentrarnos en las connotaciones negativas de dichos términos. De aquí en adelante no se entrecomillará esta palabra. Además, el nombre o adscripción filológica de la lengua son cuestiones en las que no tomaremos partido por dos motivos: por no ser expertas en ello y por ser conscientes de la reivindicación actual e histórica de este valle por el reconocimiento de su propia lengua como original y desmarcada del resto de variedades aragonesas.

<sup>2</sup> Este estudio sólo representa una parte del Trabajo de Final de Máster (TFM), del programa de Máster en Lenguas Aplicadas, Facultad de Letras, Universidad de Lérida. <http://hdl.handle.net/10459.1/59776>

en el que se desarrolla, donde se negocian dichas identidades o categorías sociales, en un proceso dinámico y psicosocial (Lapresta, 2003), enmarcado, a la vez, en procesos económicos y políticos situados concretos. Así, la identidad es una práctica o acción social en la que el sujeto muestra y negocia sus diferentes identidades o categorizaciones sociales y las que adscribe a otros, que pueden manifestarse a diferentes niveles: laboral, familiar, lingüístico, etc. Por ejemplo, un alumno que vive en un valle donde la lengua tiene vitalidad puede hablar de sí mismo como no hablante de patués en el colegio (identidad social monolingüe) y, sin embargo, puede hablar de sí mismo como hablante de esta misma lengua con sus abuelos y abuelas (identidad bilingüe). En este sentido, las identidades son múltiples, no-unitarias, fluctuantes y en constante evolución (Norton, 2000), y tienen como punto de partida la lengua: “a site of identity construction” (Martín-Rubio, 2006: 2).

Siguiendo estos postulados, entendemos las ideologías lingüísticas como el marco de referencia, juicios, posicionamientos —es decir, los índices— de las normas sociales empíricamente observables que gobiernan nuestras prácticas y comportamientos lingüísticos que hacen de guía en las relaciones sociales en contextos sociales situados (Blommaert, 1999; Heller, 2008; Schieffelin, Woolard y Kroskrity, 1998). Siguiendo este enfoque, una “ideología monolingüe” emanaría de un alumno, por ejemplo, que afirma que “habla castellano” cuando en sus prácticas lingüísticas se observa que también habla el aragonés benasqués (y algo de inglés) —siendo, pues, bi-multilingüe.

Siguiendo estos postulados teóricos, entendemos que se debe describir y contextualizar en todo momento cada una de las prácticas sociales (que incluyen las prácticas lingüísticas) en que las personas que observemos participan, de modo que los datos deben ir acompañados de su contextualización sociodiscursiva, como veremos a continuación.

## **1.2. Metodología, datos e informantes**

La investigación se centra en un grupo de nueve alumnos y alumnas que reciben clases en un aula del Valle de Benasque, una zona donde la lengua aún es usual para la población, así como para la docente que imparte las clases. La muestra de nuestro estudio representa un 3% del alumnado matriculado en este centro<sup>3</sup>. En un segundo plano hemos decidido recabar información relevante sobre la transmisión intergeneracional de patrones lingüísticos de los padres y las madres del alumnado para enmarcar mejor el contexto sociolingüístico en el que surgen sus identidades e ideologías lingüísticas en torno al patués.

Siguiendo los postulados teóricos apuntados en el apartado anterior, en nuestro estudio hemos utilizado metodologías de la sociolingüística crítica de base etnográfica (Duchêne, Moyer y Roberts, 2013), con un enfoque interpretivista, auto-reflexivo y posestructuralista (ver Heller, 2007) hacia los datos que resumimos a continuación.

---

<sup>3</sup> No se da la ubicación exacta ni detalles del colegio o aula(s), que pudieran ser contraproducentes para salvaguardar la anonimidad de los informantes y las informantes, siguiendo los patrones de la investigación científica establecidos por la universidad. Recordamos que tampoco se dan porcentajes exactos.

Hemos combinado y triangulado siete tipos de datos, en los que se incluyen, aparte de observación participante activa: un diario de campo donde se reportaron qué lengua(s) se usaron, dónde, con quién, el por qué; datos demolingüísticos, un cuestionario de 10 preguntas para los padres y madres del alumnado sobre la situación dentro del hogar, un cuestionario de 17 preguntas para el alumnado sobre la transmisión lingüística y las ideologías e identidades lingüísticas; entrevistas grabadas semi-estructuradas a la docente; la grabación de una clase en lengua aragonesa; la grabación de las prácticas lingüísticas de los niños y niñas en el patio de recreo de diferentes conversaciones espontáneas autogestionada (en las que la investigadora no estaba presente) y, finalmente, datos visuales (como materiales escritos o fotos) para ilustrar las prácticas y la iconografía del lugar de estudio. La investigadora estaba completamente familiarizada (e involucrada socialmente) con la zona analizada, y estableció *rapport* con los informantes mediante la participación activa en las actividades de la comunidad, accediendo también a la observación de prácticas en todas las citas y eventos escolares a los que fue invitada. Todo el material se recogió por parte de la investigadora principal, María Torres, durante los meses de febrero a julio de 2016, y se realizaron cinco visitas al colegio, mañana y tarde, durante distintas actividades.

## **2. Análisis y resultados: miradas monolingües**

En este apartado, primero nos centraremos en las categorizaciones sociales o identidades lingüísticas del alumnado (2.1). Luego presentaremos las ideologías lingüísticas del alumnado (2.2) y aquellas que se perciben del colegio y el profesorado (2.3), para finalmente centrarnos en las ideologías percibidas de los padres y las madres (2.4). En último lugar presentamos las prácticas lingüísticas del alumnado y la docente (2.5).

### **2.1. Categorizaciones sociales o identidades lingüísticas del alumnado: la hegemonía del “castellanohablante” y la emergencia de los bilingües en “patués”**

Muchos alumnos, como Víctor<sup>4</sup>, se presentan como castellanohablantes en el patio. Sin embargo, este alumno a medida que avanza la entrevista se retracta y, al hablar de su familia, negocia una identidad bilingüe en las dos lenguas con la investigadora (aunque en alguna ocasión, de manera muy poco asertiva): “pues porque así puedo hablar con mis abuelos que le gusta que les hable patués xxx xxx y español pues bueno no mucho” (entrevista realizada 26/05/2016). Esto nos demuestra la emergencia de identidades bilingües en castellano y patués, donde el alumno se presenta como hablante pasivo que intenta aprender las palabras desconocidas que escucha en casa de sus abuelos.

A pesar de que todos los alumnos y alumnas se presentan como monolingües, como Víctor en el patio de recreo, al hablar de la clase de patués negocian y se auto-atribuyen una identidad bilingüe en las dos lenguas con la investigadora.

---

<sup>4</sup> Los nombres de los participantes han sido cambiados pero intentando mantener algunos rasgos de la lengua que reflejen los nombres reales en los casos que se observaba esta característica.

Todos los alumnos dijeron utilizar en esta clase el español<sup>5</sup> y el patués; sólo un alumno, el único que utiliza el patués como lengua vehicular en cualquier situación/interacción afirmó que en la clase de patués *sólo* utilizaba el patués y se presentaba como monolingüe en dicha lengua. El alumnado que acude a clases de aragonés ha integrado la idea de que en la clase de aragonés el alumno debe ser bilingüe, es decir, habitan esa identidad lingüística porque es la que se espera de ellos, es la identidad que se legitima en ese momento en el aula, y es la misma identidad que habitan en la clase de lenguas extranjeras (en este caso, con la lengua inglesa, por ejemplo). Los alumnos que dicen hablar las dos lenguas (el patués y el castellano) se auto-atribuyen una identidad bilingüe enmarcada en la lengua dominante, como vemos en el Extracto (1) con el ejemplo de Chulia, líneas 4 y 8 (ver sistema de transcripción en el apéndice):

(1) *Identidades bilingües en la lengua dominante*

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

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

<sup>5</sup> En este trabajo se emplean las categorías castellano y español indistintamente, a pesar de las connotaciones que puedan tener en otros ámbitos. Hemos decidido utilizar ambas categorías porque creemos que así somos más fieles en las explicaciones que realizamos, fieles a lo que realmente ocurrió/se dijo en las entrevistas.

(castellano y patués) en clase de patués, vemos que se olvida de mencionar la lengua autóctona cuando le preguntamos qué lenguas aprenden en el colegio. En este caso observamos que en el valle hay muchas más lenguas en contacto que han llegado con la globalización (el inglés, el francés, etc.), que normalmente no se describen en la situación sociolingüística del territorio pero que, como observamos, son muy importantes para los informantes, y que hasta el momento habían pasado desapercibidas, puesto que no había formado parte de la descripción multilingüe del territorio.

En definitiva, vemos cómo el alumnado tiene una gran inseguridad hacia la lengua autóctona en cuanto al habla, manifestando por ello sólo uno de los informantes una mayor seguridad hacia las prácticas lingüísticas orales en dicha lengua. Sin embargo, se observa claramente cómo los nombres de las niñas y los niños son un reflejo de los nombres identitarios del valle, donde se mantiene la lengua en un intento por integrar una identidad propia aragonesa en castellano. Los alumnos mostraban buena comprensión oral en el aula aunque ellos no contestaran a la profesora en la lengua autóctona; esto es así porque no debemos olvidar que la intercomprensión entre lenguas romances lingüísticamente cercanas es sencilla (véase Moreno Cabrera, 2006).

## **2.2. Ideologías lingüísticas del alumnado**

En nuestro trabajo hemos decidido analizar los cuestionarios que realizamos a los alumnos para entender qué ideologías hay detrás de sus prácticas lingüísticas. Hemos encontrado tres ideologías imperantes si atendemos al número de lenguas que representan: ideologías monolingües, bilingües y multilingües. A la vez, en estas ideologías se reflejan discursos que manifiestan: (1) ideas economicistas de la lengua —la lengua es importante para el futuro profesional: es un “recurso económico” (Duchêne y Heller 2012)—, (2) ideologías plurilingües —con una retórica discursiva a favor de la diversidad lingüística y el aprendizaje de lenguas—, (3) ideologías de afiliación identitaria —la lengua es una parte vital de mi identidad etnolingüística— y (4) ideologías que construyen la lengua autóctona como una lengua completa —el patués es un código lingüístico tan válido como el castellano, en contra de la minorización.

En el Extracto (2) que presentamos a continuación, el informante Alberto nos asegura que sólo habla la lengua autóctona con las personas que hablan esa lengua (líneas 1 y 3), como si fuera sólo un código lingüístico intergrupalo (línea 1). Aunque esta interacción surgió de la pregunta sobre las lenguas que el informante utilizaba en el patio de recreo, la respuesta que nos da el alumno en la línea 3 nos sirve de guía para el resto de contextos sociodiscursivos (el colegio, la calle), ya que no es el único alumno que construye este tipo de barreras cuando habla sobre sus prácticas lingüísticas, sino que el resto de informantes que se categorizaban a sí mismos como aragonesohablantes, que movilizaban esta lengua, también han reflexionado sobre este tipo de prácticas rutinizantes en castellano, reflejo de una ideología monolingüe (en castellano).

(2) *Ideologías monolingües imperantes sobre las prácticas lingüísticas en el colegio*

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

Otra informante, Clara, en el Extracto (3), hace hincapié en la competencia lingüística en patués que ella posee y, al mismo tiempo, desposee al resto de compañeros de esa competencia (línea 1, con cuantificadores como “algunos” y “muy pocos”). La informante manifiesta una ideología bilingüe en la que construye a los que tienen competencias lingüísticas en benasqués como más empoderados, culpando al resto de la falta de espacios discursivos en los que poder poner en práctica sus competencias en la lengua autóctona —es decir, se presenta como una alumna “más legítima” que el resto, en el terreno de las competencias lingüísticas. En el siguiente extracto se enfatiza este comportamiento por parte de la informante cuando ésta repite las palabras de la investigadora y afirma que “siempre” (línea 9) habla en castellano/español. Esto nos muestra la importancia capital del valor *simbólico* de la lengua minoritaria, quizás llevada solo al terreno de “lo cultural”. Cabe aquí notar que en algunos casos el “patués” se construye como una lengua de afiliación identitaria. Por ejemplo, dos informantes, Víctor y Jara, entienden la lengua autóctona como una lengua que les une a su familia y al territorio en el que viven; es decir, como una lengua que es parte de sus identidades lingüísticas.

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

	%com	16 de mayo de 2015. Aula del colegio del Valle de Benasque, Huesca. Original en castellano, <i>aragonés benasqués</i> o <b>no identificado</b> .
--	------	--

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

Sólo dos alumnos construyen el patués como una lengua completa, es decir, en contra de la dialectalización/minorización. La misma informante que hemos presentado en el Extracto (3), en otro momento de la conversación, además de construir la lengua del valle como una lengua más, utiliza un argumento economicista (es decir, un argumento que construye los códigos lingüísticos como algo instrumental, pragmático, con rédito económico), ya que le ayudará a buscar trabajo en su futuro (“a mí la verdad me gusta hablar patués porque es como una lengua más, ¿sabes? Y sabes más lenguas y te ayuda a encontrar trabajo, no sé... a saber más lenguas” (entrevista realizada 16/05/2016).

En este tipo de ideología que acabamos de describir se observa una ideología plurilingüe ya que el aprendizaje de diversas lenguas (de élite; globales, en este caso) es positivo *per se* y no se problematiza (en línea con la retórica de “civismo”, “inclusión” y “respeto”) (ver Krzyzanowski y Wodak, 2011) –un discurso de civismo muy frecuente en el contexto escolar (ver Sabaté i Dalmau, 2009).

### 2.3. Ideologías lingüísticas que se perciben del colegio y el profesorado

En el aula en la que el alumnado acude a clase no encontramos carteles, murales o ejercicios realizados en aragonés benasqués, a excepción de un calendario en esta lengua. Por otro lado, sí que encontramos carteles y fichas realizadas en francés e inglés, en el aula y en los pasillos, aunque no con demasiada frecuencia, lo que demuestra que la iconografía pública del lugar intenta ser multilingüe, pero, remarcablemente, con un tipo de multilingüismo público que no incluye el patués, sino lenguas francas globales de élite, en una iconografía del espacio que está enmarcada en castellano.

La mayoría de profesores no muestran un interés activo por la lengua autóctona: en el mejor de los casos se trabaja en las asignaturas del colegio la lengua del valle porque es algo relacionado con la historia de la zona en la que viven los alumnos, es decir, que sólo trabajan este tema como algo secundario y relacionado con la tradición, anclado al pasado, no al presente, como folklore, no como parte de las identidades actuales del valle, silenciando indirectamente, en consecuencia, algunas de las identidades de afiliación lingüística de los alumnos estudiados (observaciones del diario de campo 08/02/2016). Según los informantes, en clase de Lengua castellana y literatura les han explicado la evolución lingüística de la lengua del valle como fruto de los intercambios interculturales comerciales que se producían en la frontera. Este tipo de ideologías que transmite el profesorado tienen un reflejo en las ideologías del alumnado. En este intercambio intercultural no se mencionan lenguas minoritarias como el catalán o el occitano, sólo se aluden a lenguas mayoritarias y de prestigio social —español y francés—; éstas son las que en este imaginario colectivo sobre los orígenes del patués (que lo concibe como una “mezcla”) dieron forma a dicho código autóctono. Esto podría ser, pues, un reflejo de lo que llamamos “*ideological erasure*” (Gal, 1992) —sintomático de lenguas minorizadas, en recesión, sustitución o desaparición.

La ideología dominante dentro de todo el espacio educativo es el monolingüismo en castellano. A continuación observamos en el Extracto (4) argumentos por parte de un alumno que apoyan este tipo de ideologías.

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

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

En esta línea, durante nuestra entrevista, el informante Víctor entiende el espacio de la escuela como un entorno unificado lingüísticamente donde sólo se habla una lengua (el castellano), en las líneas 2 y 4. Todo esto claramente es un reflejo del monolingüismo castellano que impera en este espacio.

El primer día que estuvimos en el aula, los alumnos se presentaron a la entrevistadora en su lengua autóctona porque la profesora les retó —dijeron su nombre, su edad y dónde vivían—, son capaces de dar información básica que ya

tienen memorizada. Sin embargo, cuando quisieron explicar a la investigadora cuántos perros, gatos, vacas y gallinas tenían, cambiaron al castellano. Esto también ocurrió cuando quisieron obtener información de la investigadora: cuántos años tiene, dónde vive, etc. (observaciones del diario de campo 08/02/2016).

#### **2.4. Ideologías lingüísticas percibidas de los padres**

Los padres y madres apoyan la enseñanza de aragonés, pero este apoyo tiende a verse truncado. Una familia, por ejemplo, muestra dudas sobre si su hija podría seguir estudiando la lengua en el futuro, ya que el aragonés debe competir con muchas otras actividades extraescolares. Así pues, los padres no la conciben como lengua de escolarización básica, sino como una lengua “extra”. Muchas veces el alumnado va a clase de aragonés porque los padres y las madres quieren que aprendan una lengua que se está perdiendo, pero, sin embargo, no son conscientes de que sin un apoyo decidido y un aprendizaje continuado (o inmersión) es difícil que la lengua minorizada luche contra la ideología monolingüe castellana que gobierna. Esto indica que hay padres y madres que entienden el bilingüismo como un aspecto importante del valle que hay que preservar, aunque sus prácticas sean monolingües la mayor parte del tiempo (observaciones del diario de campo 16/05/2016).

Muchas madres y padres entienden el plurilingüismo como hablar varias lenguas, pero lenguas mayoritarias y de prestigio social (como el inglés, el francés, el español o el alemán). Llama especialmente la atención cómo algunos de estos ni siquiera consideran el patués una lengua, a pesar de utilizar la lengua autóctona como única lengua vehicular dentro del hogar entre todos los miembros de la familia: por ejemplo padres y madres de los que teníamos constancia que hablaban el patués se olvidaban de mencionar esta lengua al responder la pregunta del cuestionario *¿Cuántas lenguas hablas?, ¿cuáles son?*. A pesar de que se deberían analizar estos contextos en profundidad en futuros estudios, creemos que es muy interesante la contradicción que observamos, reflejo de la monolingualización y de la auto-deslegitimación de los recursos lingüísticos del valle (inseguridades lingüísticas, desprestigio social, etc.), que también hablan de los procesos de sustitución lingüísticos –participando, pues, de la *ideological erasure* mencionada anteriormente entre el profesorado.

#### **2.5. Prácticas lingüísticas del alumnado y la docente**

Las prácticas lingüísticas del alumnado dentro del aula son, como veremos a continuación en el Extracto (5), mayoritariamente en castellano, aunque en algunas ocasiones dicen frases cortas como *dan la lletra be* (“con la letra be”), repitiendo alguna de las frases que dice la profesora. Así pues, podemos definir sus prácticas como bilingües con un uso predominante del castellano (líneas 2 y 4) y observamos cómo las intervenciones espontáneas de los alumnos, que en muchas ocasiones son intervenciones “en un segundo plano” —comentarios que hacen entre compañeros, no directamente a la profesora—, son en castellano también (líneas 13 y 14).

(5) *La competencia básica en patués y la convergencia lingüística sistemática al castellano*

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

<sup>6</sup> Las autoras se desmarcan explícitamente del uso de canciones populares tradicionales muy conocidas del imaginario colectivo social de la comunidad estudiada donde se naturaliza la violencia machista.

En el patio de recreo las prácticas lingüísticas de tres de nuestras informantes, Clara, Laura y Jara, son bilingües (castellano-aragones), tal y como vemos en el Extracto (6). Aunque debemos matizar que esta conversación ocurrió el primer día que les dejamos la grabadora y, seguramente por el entusiasmo y la novedad que esto les supuso, las informantes intentaron decir palabras en su lengua autóctona imitando el juego que habían practicado en clase. Al comienzo de la interacción, enmarcada en castellano (líneas 1, 2 y 3), aún siguen jugando al juego e intentan decir cosas en patués a la entrevistadora (líneas 5 y 6), y vemos como Jara corrige y ayuda a Clara para que hable “correctamente” en la lengua autóctona (líneas 7, 9 y 10) a la investigadora. Sin embargo, cuando deciden cambiar de juego, Jara propone con tono cansado que hablen ya en castellano (líneas 13) y Clara asiente (línea 15). Al final de la interacción todas juegan a un juego en el que cantan una canción en castellano (líneas 16, 18, 19 y 20)<sup>6</sup>. Esto nos demuestra que existe una escasa conciencia colectiva acerca de la lealtad idiomática hacia la lengua autóctona: las prácticas en patués son limitadas porque el alumnado posee la capacidad de hablar en esta lengua pero, a la vez, es consciente del esfuerzo que esto le supone, fruto de su inseguridad lingüística.

(6) *Inseguridad lingüística y lealtad idiomática simbólica en las prácticas lingüísticas*

	%com	23 de mayo de 2016. Patio de recreo del colegio del Valle de Benasque, Huesca. Original en castellano, <i>aragonés benasqués</i> o <b>no identificado</b> .
	%com	Laura (LAU), Jara (JAR) y Clara (CLA) hablan y juegan el patio de recreo. Al comienzo Clara y Jara dicen algunas cosas en aragonés. Sin embargo, al final de la conversación se ve como las tres negocian cambiar de lengua y cantan todas (TOD) a la vez una canción en castellano, lengua en la que se sienten más cómodas.
1	JAR:	se me está poniendo el pantalón negro porque me estoy quemando hace un: calor:.
2	LAU:	mi pelo se [que] [l] quema.
3	CLA:	xxx <jugamos a otra cosa> [?].
4	LAU:	+ ^ a: bol.
5	CLA:	+ ^ <i>sí chugam a o:l # chugam a: oltra cosa.</i>
	%tra	+ ^ <i>sí jugamos a o:l # jugamos a: otra cosa.</i>
	%com	De fondo se oye un ruido indescifrable que parece que lo hace una alumna con la boca, como si se desperezara.
6	JAR:	<a qué chugam> [?].
	%tra	<a qué jugamos> [?].
7	CLA:	mm: # <podríamos> [>] <i>fé.</i>
	%tra	hacer.
8	LAU:	<tengo sue:ño> [<].
9	JAR:	<i>podríam fé: +...</i>
	%tra	podríamos hace:r +...

10	CLA:	+ <sup>^</sup> <i>podríam fê</i> +...
	%tra	podríamos hacer +...
11	CLA:	< <i>les pa:lmes</i> > [!].
	%tra	<las palmas> [!].
	%com	Se oye el ruido de palmas chocando a la vez que habla Jara.
12	JAR:	Venga a <i>les palmes</i> .
	%tra	las palmas.
13	LAU:	+ <sup>^</sup> <choca:> [!].
14	JAR:	+ <sup>^</sup> <pero en castellano,, eh> [?].
15	CLA:	+ <sup>^</sup> sí sí.
	%com	Se oye el carraspeo de una voz, como si se aclarara para cantar.
	%com	Jara comienza en voz baja a dar el tonillo de la canción.
16	JAR:	Don Federi +...
17	CLA:	+ <sup>^</sup> va sí.
	%com	Clara y Jara comienzan a cantar la canción.
18	JAR:	<Don Fe de> [>] ri co.
19	CLA:	<Don Fe de>
20	LAU:	<espera> [<].
	%com	Se oye el carraspeo de una voz que se prepara para cantar.
	%com	Todas <sup>7</sup> (TOD) juntas comienzan a cantar la canción.
21	TOD:	Don Federico mató a su mujer, –la hizo picadillo y la puso a la sartén–, la gente que pasaba olía a carne asada, era la mujer de Don Federico.

El resto de prácticas que ocurrieron en el patio de estas tres informantes —que hemos presentado sobre estas líneas en el Extracto (6)— fueron todas en castellano. Otro informante, Chorche, también realizó sus prácticas lingüísticas en el patio de recreo en una sola lengua (el castellano). En definitiva, vemos cómo la mayoría de prácticas fuera del aula son en castellano y a Alberto, el único informante que pensábamos que quizá realizaría sus prácticas lingüísticas espontáneas en aragonés benasqués, no le pudimos grabar.

### 3. Conclusiones

En este artículo nos hemos centrado en la observación y análisis de los significados sociales que los niños y niñas de una escuela pública en un espacio sociodiscursivo con una lengua mayoritaria y una minoritaria atribuyen a sus repertorios, prácticas e ideologías lingüísticas, en un momento clave —el período de escolarización— para su desarrollo sociolingüístico y sociocultural, donde su metarreflexión deviene una ventana única para adentrarnos en la situación lingüística de la comunidad donde se socializan. A pesar de que también hemos incidido en otros agentes sociales claves en su socialización lingüística como la profesora, los padres y madres del alumnado o la política del centro educativo,

<sup>7</sup> Las voces de las interlocutoras no se pueden distinguir. Por esta razón se ha utilizado TOD (todas).

entendemos que son las nuevas generaciones los que serán agentes activos claves en el devenir de los dos códigos lingüísticos estudiados.

Hemos observado cómo la lengua se encuentra en una situación de obsolescencia (Hagège, 2002) o precariedad muy cercana a la extinción lingüística, ya que el bilingüismo que se observa podríamos definirlo como un bilingüismo construido como “folklórico”. La mayoría de las prácticas del alumnado son en castellano y muchas de sus prácticas en patués se reducen a oraciones muy cortas. Además, existe no sólo una no-incorporación sino también una deslegitimación de los repertorios lingüísticos del alumnado que a la vez hace de espejo en las construcciones identitarias del alumnado y sus ideologías lingüísticas. Aparte de este hecho, hemos plasmado en este trabajo una fotografía de un momento preciso donde la lengua aún es usual para las personas de este valle, pero donde los niños y niñas son bilingües pasivos en el entorno escolar. Es la fotografía descrita verbalmente que nos deja observar una lengua en fase de sustitución lingüística o recesión (*erasure*) (Gal, 1992).

Los discursos reflejan diferentes ideologías lingüísticas que se transmiten en las interacciones cotidianas: argumentaciones economicistas, plurilingües, con marcada afiliación lingüística o ideologías que construyen la lengua propia como una lengua completa. A pesar de que se observan ideologías bilingües en la lengua propia y el castellano, estas siempre se enmarcan en el monolingüismo español panhispánico imperante, ya que el castellano siempre tiene una posición privilegiada en todos los espacios. En cuanto a la emergencia de identidades bilingües, observamos coherencia porque estas identidades sólo aparecían en la clase de patués —porque era la identidad que se esperaba y legitimaba en ese contexto— o en contextos privados donde los alumnos y alumnas relacionaban esa identidad con la forma de hablar de sus abuelos, en espacios discursivos privados y que, una vez más, denotan el uso de una lengua minorizada. En otras palabras, las identidades bilingües imperantes se proyectan sólo a través del castellano.

Por esta razón, estas ideologías construyen la lengua autóctona como una lengua que no tiene un espacio propio dentro de la organización social (entre iguales, con los educadores, y en el espacio familiar) y la escolarización básica pública del alumnado (incluyendo las políticas lingüísticas). Y no solo eso, sino que las prácticas lingüísticas reportadas reafirman que el bilingüismo no está casi presente. Existe una práctica flagrante donde la institución escolar no presenta la lengua autóctona como lengua propia del alumnado y el entorno, como una lengua legítima y, en definitiva, como vehículo de cualquier materia curricular.

El único informante que manifiesta seguridad lingüística en la lengua propia y prácticas orales en dicha lengua nos confirma que a mayor *input* en la lengua propia, el patués, se producen un mayor número de prácticas lingüísticas en esta lengua; en este caso, un *input* escaso o precario debido a las pocas horas de docencia que reciben los alumnos y alumnas, pero que nos deja intuir que este alumno, en su conjunto, recibe muchas más horas de *input* en la lengua propia, aunque sea en contextos no formales. Esta idea viene reforzada (i.e. co-construida) por la profesora y el resto de compañeros, quienes atribuyen a este alumno la categoría de “nativo”.

Por otro lado, el resto de alumnos muestran unas prácticas bilingües con un

gran predominio de convergencia lingüística sistemática hacia el castellano y en dichas prácticas no apreciamos una gran diferencia entre el alumnado que lleva más años acudiendo a las clases de aragonés y aquel que se ha incorporado más tarde. Así pues, en la práctica, el número de horas que los alumnos reciben de clase en lengua aragonesa es tan escaso que este factor no influye de forma categórica en el desarrollo de la conciencia metalingüística bilingüe, al menos en la muestra que hemos observado en este trabajo. Por esta razón sólo encontramos dos alumnos que manifiestan ideologías que construyen la lengua autóctona como una lengua completa.

Hay también identidades, quizá más nuevas, plurilingües, fruto de la globalización, como hemos visto con la aparición de la lengua “latina” (español nicaragüense) en el Valle de Benasque y que parecen pasar desapercibidas. Creemos que esta anotación es muy relevante y, por ello, de aquí en adelante se debería tener en cuenta a la hora de pensar en la heterogeneidad del alumnado en las aulas, cada día más diverso, fruto de la globalización, proceso que en mayor o menor medida también ha llegado a los valles más recónditos del Pirineo: las lenguas minoritarias deben ser estudiadas con una perspectiva transnacional (Wimmer y Glick-Schiller 2002).

Este trabajo nos demuestra que las prácticas lingüísticas reales de las alumnas y alumnos se acercan hacia el monolingüismo en castellano o, en el mejor de los casos, al bilingüismo pero con una gran predominancia de la lengua mayoritaria, donde el alumnado se define a sí mismo como hablante pasivo de la lengua autóctona. La institución escolar, por otro lado, no muestra un interés real en que el patués forme parte de la iconografía multilingüe del centro. La política lingüística del centro es escasa por no decir casi inexistente y debería incidir claramente en la regulación y legitimación de todas las lenguas y repertorios lingüísticos del alumnado –reflejo de las políticas lingüísticas gubernamentales, en este contexto.

El uso de la lengua aragonesa como lengua minorizada de uso público no normalizado es evidente. Por ello, es necesaria la ampliación de espacios discursivos como escenarios en los que se legitime el uso de lengua autóctona para revertir la institucionalización del monolingüismo castellano en todos los ámbitos sociales, públicos y privados. En definitiva, revertir las políticas de imposición del monolingüismo panhispánico español que se han instaurado durante años para silenciar los repertorios lingüísticos (y culturales) de la población analizada, en línea con el estudio de caso aquí presentado.

### **Apéndice: Sistema de transcripción**

Los Extractos se presentan transcritos a través del sistema CHILDES (<http://childes.psy.cmu.edu/>). Las lenguas empleadas por los informantes, tanto en los extractos de las entrevistas como en las transcripciones de interacciones espontáneas, se han reproducido *verbatim* sin estandarizarse. Siguiendo este sistema de transcripción, en **%com** (comentario) se proporciona información breve, por ejemplo, sobre el contexto y los participantes de la interacción; en **%tra** (traducción) se incluyen las traducciones de los intercambios lingüísticos realizados en aragonés, cuando es necesario.

A continuación podemos observar las convenciones que hemos utilizado en nuestras transcripciones.

Tipografía sin marcas: castellano	
Tipografía cursiva: aragonés benasqués	
Tipografía negrita: <b>no identificable</b>	
#	pause
-,	intra-turn fall-rise contour
+^	quick uptake or latching
+...	trailing off
[/]	repetition
[//]	retracing, reformulation
<>	scope
[>]	overlap follows
[<]	overlap precedes
xxx	unintelligible words
.	end-of-turn failing contour
[?]	end-of-turn rising contour
[!]	end-of-turn exclamation contour
„	tag question
+”/.	quotation follows
+”//	quotation

## Referencias bibliográficas

- BENÍTEZ, M. P. (2017): “Metodología y estrategias para la enseñanza del aragonés”, en M. P. Benítez, A. Eito, Ch. I. Nabarro, y F. Nagore, *Contribuciones al estudio del aragonés*. Zaragoza, Aladrada, pp. 13-64.
- BIALYSTOK, E. (2007): “Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A framework for Research”, *Language Learning*, 57(1), 45–77. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00412.x>
- BLOMMAERT, J. (1999): *Language ideological debates*. Berlin-New York, Mouton de Gruyter.
- CAMPOS, I. O. (2015a): “¿Preparados para la entrada de la lengua minoritaria a la escuela? Las actitudes lingüísticas del alumnado altoaragonés de E. Primaria. Un estudio de caso”, en VV. AA. (Ed.), *Actas del IV Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa – CIMIE*. Valencia: AIMIE.
- CAMPOS, I. O. (2015b): “Más de un siglo de lingüicidio en las aulas. Aproximación al caso del aragonés”, *Stvdivm. Revista de Humanidades*, 21, 199-230.
- CAMPOS, I. O. (2015c): “Un acercamiento a la situación sociolingüística del aragonés en la escuela. Las actitudes del profesorado. Estudio de caso”, en ADIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad*, Cádiz, Bubok. Recuperado a partir de <http://aidipe2015.aidipe.org>
- CONTE, Á., CORTÉS, Ch., MARTÍNEZ, A., NAGORE, F., y VÁZQUEZ, Ch. (1982): *El aragonés: Identidad y problemática de una lengua*. Zaragoza, Librería General.
- CUMMINS, J. (1976): “The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research

- findings and explanatory hypotheses”, *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- CUMMINS, J. (1979): “Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children”, *Review of Educational Research*, 49(2), 222-51.
- CUMMINS, J. (1980): “The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue”, *Tesol Quarterly*, 14(2), 175-87.
- DUCHÊNE, A., y HELLER, M. (eds) (2012): *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*. New York, Routledge.
- DUCHÊNE, A, Moyer, M. G., y ROBERTS, C. (eds). (2013): *Language, Migration and Social Inequalities: A Critical Sociolinguistic Perspective on Institutions and Work*. Bristol, Multilingual Matters.
- GAL, S. (1992): “Multiplicity and contention among language ideologies: A commentary”, *Pragmatics*, (2)3, 445-449. 10.1075/prag.2.3.08gal.
- GIDDENS, A. (1991): *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity.
- HAGÈGE, C. (2002): *No a la muerte de las lenguas*. Barcelona, Paidós.
- HELLER, M. (2007): *Bilingualism: A Social Approach*. London, Palgrave Macmillan.
- HUGUET, Á, CHIREAC, S.-M., JANÉS, J., LAPRESTA, C., NAVARRO, J. L., QUEROL, M., y SANSÓ, C. (2008): “La educación bilingüe: ¿una respuesta al Aragón trilingüe?”, *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 13-31.
- KRZYZANOWSKI, M., y WODAK, R. (2011): “Political strategies and language policies: The European Union Lisbon strategy and its implications for the EU’s language and multilingualism policy”, *Language Policy*, 10(2), 115–136.
- LAMBERT, W. E. (1974): “Culture and language as factors in learning and education”, en F. E. Aboud, y R. D. Meade (eds.), *Cultural factors in learning*. Bellingham, Western Washington State College.
- LAPRESTA, C. (2003): “Notas sobre la relación entre identidad y lengua en Aragón”, *Ripacurtia*, 1, 27–45.
- LÓPEZ, J. I. (2000): *El régimen jurídico del multilingüismo en Aragón*. Zaragoza, Diputación General de Aragón.
- MARTÍN-RUBIO, X. (2006): “The construction of linguistic identities in officially bilingual contexts”, *Interlingüística*, 17, 689–697.
- MORENO CABRERA, J. C. (2006): *De Babel a Pentecostés. Manifiesto Plurilingüista*. Barcelona, Horsori Editorial.
- MOSELEY, C. (2010): *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*. París, Ediciones UNESCO. <http://www.unesco.org/culture/en/angeredlanguages/atlas>.
- NORTON, B. (2000): *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. London, Longman.
- SABATÉ I DALMAU, M. (2009): “Ideologies on multilingual practices at a rural Catalan school”, *Sociolinguistic Studies* 3(1), 37-60.
- SABATÉ I DALMAU, M. (2010): “Nuevas categorizaciones sociales a través del habla: (In) migrantes en la era de la globalización en una localidad catalana semi-rural”, *Spanish in Context*, 7(2), 221–253. <http://doi.org/10.1075/sic.7.2.04sab>
- SCHIEFFELIN, B.B., WOOLARD, K.A., y KROSKRITY, P. V. (eds) (1998): *Language Ideologies: Practice and Theory*. Oxford, Oxford University Press.
- SKUTNABB-KANGAS, T., y TOUKOMAA, P. (1977): *The intensive teaching of the mother tongue to migrant children of preschool age and children in the lower level of comprehensive school*. Helsinki, The Finnish National Commission for UNESCO.
- WIMMER, A., y GLICK-SCHILLER, N. (2002): “Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences”, *Global networks*, 2(4), 301-334.