Universidá d'Uviéu

Departamento de Ciencias de la Educación

TESIS DOCTORAL

Estudio de los niveles de uso, valoración y actitudes lingüísticas hacia la lengua asturiana que muestran los futuros maestros: Implicaciones educativas y curriculares

Teresa C. Bellido Calduch

Director: Xosé Antón González Riaño

Abril, 2018

Resumen

Las actitudes lingüísticas juegan un papel decisivo en el proceso de aprendizaje de las lenguas. Son, además, un elemento clave en sociolingüística, ya que, en contextos de minorización, arrojan luz sobre la vitalidad de las lenguas menos habladas y se tienen en cuenta a la hora de elaborar medidas de planificación lingüística que favorezcan su transmisión, cuyo ámbito de aplicación preferente es, sin duda, el educativo.

La lengua asturiana es, en este sentido, un caso llamativo dentro del Estado español, donde, por una parte, se implementan algunos de los modelos de planificación de la adquisición de lenguas más exitosos, como el gallego, y, por otra parte, encontramos situaciones de amenaza real de desaparición lingüística, como el caso de la lengua aragonesa. Asturies se enmarcaría en un término medio, que combina una clara falta de apoyo institucional, reflejado en el modelo de adquisición lingüística aplicado en las escuelas asturianas, en el que se priorizan fuertemente el castellano y el inglés, con un interés creciente hacia la lengua propia mostrado por la ciudadanía, como se ha observado en una importante y reciente encuesta sociolingüística (Llera-Ramo, 2017).

La presente investigación se ha propuesto estudiar los usos y actitudes lingüísticas de los futuros maestros y maestras de Asturies con el objetivo de mejorar su preparación a la hora de afrontar la realidad multilingüe del sistema educativo asturiano. Además de extraer y analizar información a partir de una muestra formada por estudiantes del Grado en Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Oviedo, donde hemos puesto en práctica metodologías cuantitativa y cualitativa, también hemos querido triangular esta información con otras dos fuentes: informantes clave, es decir, personas con un conocimiento profundo de la cuestión sociolingüística asturiana, y el Plan de Estudios del Grado cursado por nuestros sujetos.

Los resultados del análisis nos revelan que, en general, los futuros maestros y maestras de Asturies muestran unas actitudes favorables hacia la lengua asturiana, así como hacia su enseñanza en la escuela, y que además entienden la necesidad de reforzar la formación lingüística y sociolingüística de los estudiantes del Grado en Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Oviedo para poder gestionar el aprendizaje de tres lenguas, dos *autóctonas* y una extranjera, en el aula de Primaria. Si bien es cierto que también se han detectado una serie de prejuicios lingüísticos cuyo origen hemos podido intuir gracias a la triangulación de fuentes y métodos.

Además, se han identificado algunas carencias en la formación actual y se han propuesto líneas de mejora para la formación de estos maestros, articuladas a partir de los testimonios del alumnado del Grado, así como de nuestros informantes clave, y, por supuesto, tomando como base el actual Plan de Estudios. Esas líneas de mejora incluirían, entre otras, la ampliación de la formación básica en lengua asturiana para todo el alumnado del Grado, la inclusión de esta lengua en el bloque de aprendizajes lingüísticos, del que se encuentra ausente actualmente, o la puesta en práctica de un enfoque más patrimonial a la hora de introducir el asturiano en el aula, de manera que se ponga en valor su enseñanza y aprendizaje, diferenciándola de otras lenguas más fuertes con las que comparte espacios y a las que se les atribuye un valor claramente instrumental.

Summary

Language attitudes play a decisive role in language learning processes. They are also a key element in sociolinguistics, since, in minority contexts, they shed some light on the vitality of lesser-spoken languages and are taken into account when designing language planning actions that favour their transmission. One of the most important contexts of application of these actions is, undoubtedly, the educational one.

The Asturian language is, in this sense, a striking case within Spain, where some of the most successful linguistic planning models, like the Galician one, coexist with situations of actual threatening of language loss, such as the case of Aragonese. Asturies would be framed in between these two sides. On the one hand, it does not get sufficient institutional support, reflected in the language acquisition model applied in the Asturian schools, where Spanish and English are strongly prioritized. On the other hand, the Asturian people show a growing interest in their own language, as it has been observed in a large, recent sociolinguistic survey (Llera-Ramo, 2017).

The present investigation's main aim was to study language use and language attitudes shown by future teachers in Asturies, with the idea of improving their training to face the multilingual reality of the Asturian educational system. In addition to extracting and analyzing information from a sample formed by students of the Degree in Primary Education at the University of Oviedo, where we have implemented quantitative and qualitative methodologies, we also wanted to triangulate this information with two other sources: key informants, that is to say,

people with a deep knowledge of the Asturian sociolinguistic context, and the Curriculum Structure and Planning followed by our subjects.

The results of the analysis show us that, in general, future teachers in Asturies show favourable attitudes towards the Asturian language, as well as towards its teaching in school, and that they also understand the need to reinforce the linguistic and sociolinguistic training of the students of the Degree in Primary Education at the University of Oviedo to be able to manage the learning process of three languages, two autochthonous ones and a foreign one, in the Primary classroom. Althought we have noticed a series of linguistic prejudices, we also have been able to locate their most likely origin thanks to the triangulation of sources and methods.

In addition, we identified some aspects of the current Curriculum Structure and Planning that need to be considered to modification and we suggest a series of measures for improvement of the training of these teachers, build from the testimonies of the students of the Degree, as well as our key informants, and, of course, based on the current Curriculum Structure and Planning. These proposals for improvement include, among others, the extension of basic training in Asturian language for all students of the Degree, the inclusion of this language in the language learning module, from which is currently absent, or the implementation of a more patrimonial approach at the time of introducing Asturian into the classroom, so that its teaching and learning can be appreciated, in contrast with the more instrumental values given to other stronger languages with which it shares spaces.

Agradecimientos

Me gustaría mostrar mi más sincero agradecimiento a mi director de tesis, Xosé Antón González Riaño, por su inestimable dedicación y paciencia.

También me gustaría dar las gracias a familia, en especial a mis padres, Alejandra y Juan, por el apoyo emocional, intelectual, y económico que me han brindado en todo momento.

Este trabajo no hubiera sido posible sin ellos.

Índice

Introducción…….…….....1

I. Marco teórico…….……9

1. Las actitudes lingüísticas…….11

1.1. Definición de las actitudes…….....11

1.2. Origen y cambio en las actitudes…….…15

1.3. Estructura de las actitudes…….....20

1.4. Medición de las actitudes……..…27

1.5. Funciones de las actitudes…….....32

1.6. Actitudes lingüísticas y aprendizaje de lenguas……...….33

1.7. Conclusiones…….....38

2. La diversidad lingüística en un mundo globalizado……....41

2.1. El contacto de lenguas…….…41

2.2. La amenaza lingüística…….....45

2.3. Definiciones de política y planificación lingüística…….....50

2.4. Limitaciones de la planificación lingüística…….....52

2.5. La planificación de la adquisición de las lenguas……....53

2.6. La formación de profesorado en realidades multilingües…….....55

2.7. Modelos de planificación lingüística de la adquisición de las lenguas en España….……59

2.7.1. El euskera en Euskadi……...62

2.7.2. El euskera en Nafarroa……..63

2.7.3. El aranés en Catalunya……..65

2.7.4. El catalán en Catalunya…….65

2.7.5. El catalán en Illes Balears…….67

2.7.6. El catalán en el País Valencià……...68

2.7.7. El catalán en Aragón……...……..69

2.7.8. El aragonés en Aragón……...…...70

2.7.9. El gallego en Galiza……...…...70

2.8. Conclusiones……..……71

3. El contexto de la lengua asturiana…….…...73

3.1 Descripción general……..…..73

3.2. Contextualización socio-histórica del bilingüismo en Asturies....75

3.3. La lengua asturiana en la actualidad…….…77

3.3.1 Estatus legal del asturiano……...…78

3.3.2. Administración pública y organizaciones de promoción lingüística no gubernamentales…….…...80

3.3.3. Medios de comunicación……..…..81

3.3.4 Contexto Educativo…….....83

3.4. Estudios sociolingüísticos relativos a la lengua asturiana……90

3.5. Conclusiones……...…108

II. Marco empírico……..…..….109

4. Objetivos……111

5. Metodología ……..……113

5.1. Instrumentos de recogida de datos según los objetivos previstos……116

5.1.1. Cuestionario (objetivos 1, 2, 3)……..116

5.1.2. Grupo de Discusión (objetivo 4)……....131

5.1.3. Entrevistas con informantes clave (objetivo 5)……..133

5.1.4. Análisis Documental (objetivo 6)……..136

6. Organización y análisis de los datos. Conclusiones parciales…….139

6.1. Estudio 1: cuestionario sociolingüístico……...139

6.1.1. Usos de las lenguas……139

6.1.2. Actitudes lingüísticas……144

6.1.3. Valoración de la importancia socioeducativa del asturi….147

6.1.4. Conclusiones e interpretación……....151

6.2. Estudio 2: grupo de discusión……...156

6.2.1. Análisis de resultados……....156

6.2.2. Conclusiones e interpretación……...185

6.3. Estudio3: entrevistas a informantes clave……190

6.3.1. Análisis de resultados……190

6.3.2. Conclusiones e interpretación……232

6.4. Estudio 4: análisis documental…….235

6.4.1. Análisis de resultados……235

6.4.2. Conclusiones e interpretación……241

7. Síntesis de conclusiones……...245

8. Implicaciones y recomendaciones derivadas de la investigación……251

9. Referencias bibliográficas……255

Anexos……..…277

Anexo I.……279

Anexo II……..…283

Anexo III.…….284

Anexo IV ……....299

Anexo V……..300

Anexo VI.…….311

Anexo VII.……312

Lista de figuras

Figura 1: Modelo de estructura de las actitudes (Ajzen, 2005)……21
Figura 2: Ejemplo de escala de Likert en cuestionario sociolingüístico..28
Figura 3: Niveles de amenaza lingüística según la UNESCO……44
Figura 4: Modelos lingüísticos en comunidades bilingües y multilingües del Estado español……..60
Figura 5: Situación de Asturies en el Estado Español……74
Figura 6: Mapa dialectal de la lengua asturiana……..75
Figura 7: Centros que imparten Lengua y Literatura Asturiana y alumnos que la cursan en Educación Primaria……..84
Figura 8: Centros que imparten Lengua y Literatura Asturiana y alumnos que la cursan en Educación Secundaria…….....84
Figura 9: Centros que imparten Lengua y Literatura Asturiana y alumnos que la cursan en Bachillerato…….….85
Figura 10: Centros que imparten Gallego–Asturiano y alumnos que lo cursan en Educación Primaria……...…..85
Figura 11: Centros que imparten Gallego–Asturiano y alumnos que lo cursan en Educación Secundaria. ……..…….86
Figura 12: Centros que imparten Lengua y Literatura Asturiana y alumnos que la cursan en Educación Primaria en la Escuela Concertada……...87
Figura 13: Centros que imparten Lengua y Literatura Asturiana y alumnos que la cursan en Educación Secundaria en la Escuela Concertada……...87
Figura 14: Profesorado que imparte Lengua y Literatura Asturiana o Gallego–Asturiano en Educación Primaria.....88

Figura 15: Profesorado que imparte Lengua y Literatura Asturiana o Gallego–Asturiano en Educación Secundaria y Bachillerato….....88
Figura 16: Síntesis de planteamientos metodológicos……115
Figura 17: Lugar de origen de los participantes…….127
Figura 18: Sexo de los participantes……..127
Figura 19: Asistencia previa a clases de asturiano…….128
Figura 20: Lengua materna de los participantes…….129
Figura 21: Mención del Grado en Maestro cursada por los participantes……....129
Figura 22: Estatus socioeconómico del padre……130
Figura 23: Estatus socioeconómico de la madre…….……130
Figura 24: Uso de las lenguas según el contexto……....140
Figura 25: Uso acontextual de las lenguas……142
Figura 26: Uso mayoriatrio acontextual……...….143
Figura 27: Uso de la lengua asturiana……..…143
Figura 28: Actitudes lingüísticas (comparativa)…….145
Figura 29: Valoración de la importancia socioeducativa del asturiano……..…148

Introducción

Pudiera resultar extraño –para alguien que se acercara a la lectura de este informe de investigación– el hecho de que una persona no asturiana y que ha realizado la mayor parte de su formación académica fuera de la Universidad de Oviedo, se decidiera a investigar sobre una realidad sociolingüística tan concreta como la que representan las actitudes lingüísticas de los futuros profesores de Educación Primaria en Asturies.

En efecto, la investigadora que firma la presente Tesis Doctoral es una licenciada en Filología Inglesa, hablante nativa de catalán y castellano, nacida y residente en la Comunidad Valenciana y escasamente conocedora, hasta hace poco tiempo, de la realidad sociocultural asturiana. Hemos de añadir, por otra parte y sin embargo, que desde muy joven siempre se ha sentido interesada por todo lo relacionado con la diversidad lingüística, la interculturalidad, el plurilingüismo y otras cuestiones relacionadas con el marco genérico de la diversidad social.

Es decir, una cierta "predisposición" sí que existía. ¿Cuál es nuestro primer contacto serio con la lengua asturiana, su realidad y vigencia actual? Quizás la lectura de un artículo publicado hace casi 15 años en la prestigiosa *International Journal of the Sociology of Language*, dirigida por uno de los considerados como padre de la sociolingüística actual, Joshua Fishman, en el que se hablaba de la realidad de la lengua asturiana y cuyo autor era el profesor Viejo Fernández. A través de esta lectura, descubrimos que, a diferencia de lo que ocurría en el resto de entornos sociolingüísticos en los

que habíamos vivido o conocido, el asturiano no sólo no se estudiaba en la escuela como asignatura común, sino que se evitaba su uso como lengua vehicular e incluso se explicaba con detalle un proceso de castellanización activa llevada a cabo de facto por parte de sectores políticos y docentes de Asturies. A través de este artículo, además, se pudo enlazar con los trabajos de sociolingüística llevados a cabo desde finales del siglo pasado y conectar con otros más actuales que, desde luego, nos despertaron el interés por esa línea de investigación.

No hace falta subrayar el hecho de que nuestro entorno familiar y académico, Comunidad Valenciana y Universitat Jaume I, es inequívocamente bilingüe en catalán y en castellano. Pero sí aclarar que nuestra formación universitaria inicial se complementa con la realización de un Máster en Lingüística cursado en otra comunidad, también bilingüe, Euskadi, y en el contexto de la EHU/UPV. Curiosamente, todo empujaba hacia Asturies, puesto que el TFM de dicho Máster, dirigido por la Dra. Alazne Landa, una profesora con una especial sensibilidad sociolingüística, constituía una anticipación temática de lo que es, ahora mismo, la investigación que constituye nuestra Tesis Doctoral.

Decidido ya el campo de investigación, el siguiente paso fue el de realizar una larga estancia en Asturies y conocer de primera mano los rudimentos básicos de la lengua asturiana a través de la participación en distintos cursos de la Universidá Asturiana de Branu (UABRA), institución en la que participan de manera solidaria la Universidad de Oviedo y la Academia de la Llingua Asturiana. En esta etapa de desarrollo personal y académico, nos centramos en conocer más a fondo algunos de los estudios sociolingüísticos realizados en los últimos años en el Principado. Los datos de las encuestas, a los que se tuvo acceso, revelaban un retroceso en la vitalidad del asturiano, y

también mostraban su escasa presencia en el sistema educativo. Esta ausencia escolar, consideramos, podría ser parte del problema de la vitalidad del asturiano, y, al contrario, una mayor presencia en el sistema educativo podría formar parte de la solución a esta problemática.

Desde el punto de vista de la relevancia de nuestra investigación, debemos tener en cuenta que el presente estudio se centra en considerar y analizar las circunstancias relacionadas con la formación del profesorado como uno de los pilares de la recuperación lingüística en Asturies. Nuestra idea, en efecto, era poder contribuir a realizar un análisis bastante detallado de las actitudes de de los profesores de Educación Primaria en formación y, en su caso, confirmar o refutar algunas conclusiones previas de la investigación sociolingüística asturiana, además de incluir otras ajustadas a la realidad cambiante y compleja que representa la diversidad cultural española. Realidad que, desde luego, forma parte del debate político, cultural, y social de nuestro tiempo. De hecho, durante la realización de este trabajo se han producido, dentro de este marco de cambio, una serie de posibilidades relevantes para la dignificación del asturiano, que, desde luego, no podemos obviar, ya que suponen una oportunidad para la puesta en práctica de algunas de las aportaciones derivadas de nuestra investigación. Se está hablando, en concreto, de los resultados del III Estudio Sociolingüístico de Asturies (2017) y de los equilibros políticos favorables para el asturiano que parecen estar produciéndose en la representación parlamentaria en la Xunta Xeneral del Principáu d'Asturies.

Centrándonos ahora en la finalidad de nuestra investigación, como veremos más adelante, se puede decir que la misma constituye un estudio de carácter sociolingüístico y socioeducativo que, integrando métodos y técnicas cuantitativas y cualitativas de investigación educativa, intenta profundizar,

por una parte, en el conocimiento de los niveles de uso de castellano y asturiano de los futuros docentes de Educación Primaria que cursan el último año de sus estudios en la universidad pública asturiana, y, por otra, en conocer cuáles son sus actitudes lingüísticas, así como las concepciones que tienen sobre el valor social, cultural y educativo de la presencia escolar de la lengua asturiana.

Después de esta pequeña puntualización relacionada con las motivaciones personales, o la justificación y la finalidad del estudio, pasamos a exponer, también brevemente, la estructura final del informe. Como se muestra en el índice, el documento consta de dos partes principales: una primera parte que contiene la fundamentación teórica de nuestro trabajo de investigación y otra que incorpora el marco empírico de desarrollo del mismo.

Por lo que respecta al marco teórico, se ha de señalar que éste contempla tres capítulos principales. El primero engloba la problemática relacionada con las actitudes lingüísticas e incluye varias definiciones dadas por la academia, así como una serie de reflexiones y consideraciones acerca de su origen y fluctuación, su estructura interna, su medición, las funciones que cumplen en el desarrollo del individuo en sociedad y, finalmente, un acercamiento a su relevancia en el contexto del aprendizaje de lenguas.

El segundo de nuestros capítulos del bloque teórico se centra en conocer cómo la diversidad lingüística se ve afectada por la globalización y qué tipo de intervenciones sobre los usos lingüísticos pueden llevarse a cabo para preservarla. En esta parte revisamos las implicaciones del contacto de lenguas y explicamos cuándo hablamos de amenaza lingüística. A continuación abordamos una serie de definiciones de los conceptos de política y planificación lingüística y hablamos de las limitaciones que éstas pueden presentar a la hora de considerar una situación de desequilibrio

sociolingüístico. Seguidamente, contextualizamos estas nociones en el ámbito educativo, uno de los espacios fundamentales para la normalización lingüística. En estas subsecciones profundizamos en el papel que adquiere cada lengua en el currículo, así como nos interesamos por la formación que se les ofrece a los docentes. Finalmente, exponemos una serie de ejemplos de modelos lingüísticos aplicados en España.

En el tercer y útlimo capítulo de nuestro marco teórico desarrollamos una contextualización de nuestro objeto de estudio, que es la lengua asturiana, concretamente su estatus en el sistema educativo del Principado. En esta parte hacemos un breve repaso demográfico y sociohistórico de la sociolingüística asturiana que nos ayuda a comprender lo que ocurre hoy en día, que es ciertamente peculiar si lo comparamos con la mayoría de contextos bilingües del Estado. Después, exponemos brevemente la situación actual del asturiano, aplicada a una serie de espacios que en el capítulo anterior hemos considerado clave: su consideración legal, su presencia en la administración publica y en asociaciones no gubernamentales, su visibilidad en los medios de comunicación y la forma en la que se contempla su enseñanza. Para finalizar este capítulo, exponemos una amplia revisión de estudios sociolingüísticos llevados a cabo en Asturies a lo largo de las últimas décadas, que ilustran de manera clara lo dicho anteriormente.

Tras exponer la base teórica sobre la que se fundamenta nuestro estudio, abordamos el marco empírico de la investigación. En primer lugar, planteamos el enfoque y finalidad general, para pasar a formular, posteriormente, los objetivos de la investigación. Se hace, a continuación, una descripción detallada de la metodología utilizada, de acuerdo con los instrumentos de recogida de datos que hemos contemplado para cada objetivo o conjunto de objetivos: a) el cuestionario sociolingüístico, b) el

grupo de discusión, c) las entrevistas con informantes clave y d) el análisis documental.

Tras la descripción y justificación del abordaje metodológico, en nuestro informe se plantea un amplio bloque relacionado con la organización y análisis de los datos. Así, y en primer lugar, estudiamos los datos obtenidos a partir del cuestionario sociolingüístico, para más adelante hacer lo propio con el grupo de discusión, las entrevistas con informantes clave y el análisis documental. Cada una de estas secciones incluye, además, unas conclusiones parciales, relacionadas específicamente con cada técnica de recogida de información, así como una línea interpretativa coherente con el marco teórico y las referencias previas que informan nuestra investigación.

El siguiente capítulo es, ciertamente, el más importante del presente informe puesto que en él se realiza lo que hemos denominado 'síntesis de conclusiones'. En efecto, siendo el nuestro un estudio tan amplio y metodológicamente tan complejo, se ha optado por organizar nuestros hallazgos, obtenidos mediante diferentes instrumentos y fuentes, en 10 puntos que reflejan los resultados básicos de la investigación.

El último de los apartados que conforman el marco empírico es también relevante, puesto que en él incorporamos el capítulo relacionado con las implicaciones educativas y curriculares derivadas de las conclusiones básicas de la investigación. Este apartado es, desde nuestro punto de vista, nuclear para nuestro estudio, puesto que, en definitiva, estamos haciendo investigación educativa y ésta, por definición, es tanto más importante en cuanto que incorpora líneas de mejora para el ámbito de estudio.

Los anexos del presente informe incluyen, respectivamente, cuestiones relacionadas con los instrumentos de recogida de datos utilizados para la

investigación, así como, en los casos del empleo de técnicas cualitativas, muestras de los corpus de datos obtenidos para el posterior análisis.

En las páginas que siguen, pues, profundizaremos en cada uno de estos ámbitos temáticos para dar coherencia y sentido al presente informe de investigación.

Uviéu/Oviedo, a 25 díes andaos de xineru de 2018

I. Marco Teórico

1. Las Actitudes Lingüísticas

Como sabemos, la problemática relacionada con las actitudes lingüísticas tiene una real incidencia en los procesos educativos en lo que hace referencia a los aprendizajes lingüísticos. Tal problemática ha sido objeto de estudio e investigación en el contexto internacional y español a lo largo de finales del siglo pasado y, desde luego, en el presente.

1.1. Definición de las actitudes

La actitud es un constructo clave de la psicología muy utilizado en estudios enmarcados en diversas ramas de las ciencias sociales, como la que nos atañe en este trabajo: la sociolingüística. Por ello, nos podemos encontrar con definiciones surgidas décadas atrás que, aunque hayan ido completándose hasta el día de hoy, pueden constituir, siendo convenientemente actualizadas, una base para entender y estudiar la actitud. Es cierto, del mismo modo, que se trata de un constructo cuya caracterización ha generado una serie de dificultades debido a su complejidad. Enmarcándose nuestro trabajo, como hemos mencionado al inicio de este párrafo, en la disciplina de la sociolingüística, daremos una definición del concepto de actitud sin profundizar en debates sobre su naturaleza que, desde luego, deben ser resueltos por profesionales de la psicología.

Una de las definiciones que nos resulta ilustrativa para empezar a comprender el concepto de actitud es la de Thurstone (1931), quien la describe como el sentir afecto o desprecio hacia un objeto psicológico. Más

tarde, Allport (1935) ya aseguró que se trataba de un concepto fundamental en psicología social y, ante las dudas acerca de su naturaleza, él aseguraba que la validez de su utilización recaía en gran parte en la larga tradición investigadora alrededor del mismo. El autor nos da una de las definiciones clásicas de la actitud, identificándola como aquella disposición mental del individuo, construida a partir de su propia experiencia, que determina su respuesta a todos los objetos y situaciones con los que está relacionado (Allport, 1935). Poco después, él mismo completó esta definición afirmando que, además, se trataba de un constructo aprendido (Allport, 1954).

Oppenheim afirmó, años más tarde, lo siguiente:

> *Se trata de un un constructo, una abstracción que no puede ser directamente captada. Es un componente interno de la vida mental que se expresa a sí mismo, directa o indirectamente, a través de procesos muy perceptibles como estereotipos, creencias, afirmaciones verbales o reacciones, ideas y opiniones, memoria selectiva, enfado o satisfacción o alguna otra emoción y en varios otros aspectos del comportamiento* (Oppenheim, 1985:39).

De este modo, se plantean una serie de problemáticas para su medición que más tarde abordaremos.

No obstante, es cierto que cuando se estudian las actitudes existen dos líneas teóricas principales, la conductista y la mentalista (Fasold, 1996; González-Riaño, 2002; Blas-Arroyo, 2005). La concepción mentalista entiende las actitudes como una predisposición ante un estímulo para actuar de una manera o de otra, mientras que la conductista estudia las actitudes exclusivamente a partir del comportamiento. Ambas presentan algunas

limitaciones para su estudio que es necesario comentar antes de tomar la decisión de enmarcar nuestro trabajo en una u otra.

La concepción mentalista presenta sobre todo la necesidad de un diseño metodológico complejo, ya que de acuerdo con ésta, la actitud es un constructo interno que debe inferirse a partir de análisis, en cierto modo subjetivos, de datos proporcionados por el sujeto. Alternativamente, la idea conductista de la actitud nos permite estudiarla de manera directa a partir de hechos concretos, cosa que simplifica en buena forma la metodología de abordaje del problema al evitar inferencias y subjetividades. No obstante, conlleva una enorme limitación, y es la imposibilidad de predecir a partir de las actitudes comportamientos futuros no manifestados con anterioridad. Dado que nuestro estudio pone especial interés en la predicción de hábitos lingüísticos a partir de las actitudes, lo enmarcamos en una concepción mentalista.

Como hemos ilustrado en la definición al inicio de esta sección, las actitudes siempre van dirigidas hacia un objeto concreto. El presente trabajo se enmarca en el estudio de las actitudes hacia las lenguas, o actitudes lingüísticas, en el contexto de bilingüismo que hoy en día se vive en Asturies. En relación con el estudio teórico de estas actitudes conviene mencionar el trabajo de González-Riaño (2002), que constituye un completo acercamiento a la cuestión sociolingüística asturiana, operativizando los conceptos teóricos básicos e intentando aplicarlos a la interpretación de la realidad sociológica y lingüística en el Principado.

Las actitudes hacia las lenguas, o actitudes lingüísticas, son, pues, aquéllas que los individuos muestran, no simplemente hacia las lenguas como sistema, incluyendo variedades de las mismas, sino al uso que se hace de ellas, e incluso hacia sus hablantes, tal y como explican autores como

Trudgill y Hernández-Campoy (2007) o Moreno-Fernández (2009). Éste último añade que, además, se trata de una actitud psicosocial. Las actitudes lingüísticas son importantes, pues, en la investigación sociolingüística en situaciones de contacto de lenguas porque, como veremos, nos revelan información sobre las creencias y los hábitos lingüísticos de las personas (Almeida, 2003).

En este sentido, podemos describir los que, de acuerdo con Crhová (2004) serían los tres principales enfoques mediante los cuales se pueden estudiar las actitudes lingüísticas:

- Estudios sobre la percepción directa de las lenguas por parte de los individuos. Por ejemplo, si las perciben como complicadas, bonitas, malsonantes, etc.
- Estudio de las percepciones de la comunidad lingüística que usa esa lengua. Es decir, los estereotipos sobre dicho grupo y su lengua. Este tipo de estudios se produce normalmente en situaciones de contacto, ya que el grupo de una de las lenguas es visto de cierta manera de acuerdo con otro con el que coexiste. Por ejemplo, cuando pensamos que los hablantes de una lengua minoritaria tienen menos oportunidades de progresar socioeconómicamente o tienen menos estudios, que los hablantes de la lengua mayoritaria.
- Estudios que se centran en el comportamiento lingüístico de los individuos de acuerdo con sus actitudes hacia las lenguas. En ellos se investigan, por ejemplo, los cambios de código o la intelegibilidad entre variantes, y permiten hacer predicciones sobre comportamientos lingüísticos que podrían desarrollar las comunidades estudiadas en el futuro.

1.2. Origen y cambio en las actitudes

Tal y como establece Allport (1954) en su definición, las actitudes son un constructo aprendido. Espacios como el hogar, la escuela y los medios juegan un papel fundamental en la formación de las actitudes (Huguet, 2001; Lasagabaster, 2003). Si bien, éstas no tienen por qué ser invariables en el tiempo, sino que pueden ser susceptibles a experimentar cambios provocados por estímulos externos (personas o episodios concretos). McGuire (1999) advierte de la posibilidad de que una experiencia traumática puede suponer un cambio radical en la actitud, y que además podría ser difícil de volver a cambiar en el futuro. Esta experiencia se conoce como "incidente crítico" y se ha estudiado en algunas investigaciones sobre actitudes (Pascual, Mori, González-Riaño, Fueyo y Atienza, 2003).

Las actitudes se suelen enmarcar, tanto cuando son generales, como cuando se refieren a las lenguas, en una escala positivo-negativo o favorable-desfavorable. Cuando hablamos de actitudes muy favorables, Moreno-Fernández (2009:187) enmarca aquí el concepto de prestigio, es decir, "la concesión de estima y respeto hacia individuos o grupos que reúnen ciertas características". Así, el pensar que una persona, por el hecho de pertenecer a cierto grupo lingüístico o hablar determinada lengua, tendrá más bagaje cultural o más poder económico sería un ejemplo de prestigio sociolingüístico. Al contrario, cuando hablamos de una actitud desfavorable, hacia una lengua y sus hablantes, normalmente basade en premisas no racionales, estamos ante lo que autores como Tusón (2010) denominan los prejuicios lingüísticos. Las lenguas minoritarias suelen ser objetivo de multitud de prejuicios lingüísticos, como por ejemplo, asociar a sus hablantes con un nivel cultural y económico inferior al de los hablantes de una lengua mayoritaria. Otros autores que han estudiado más recientemente el prestigio

y los prejuicios lingüísticos son Moreno-Cabrera (2000, 2001, 2008), González-Riaño (2002) y Chrová (2004).

Normalmente, las actitudes que son aprendidas en un entorno de pertenencia suelen ser positivas, aunque cuando se aprenden por imitación de un grupo dominante al que no se pertenece, pueden resultar negativas hacia uno mismo. Cuando esto ocurre, hablamos de autoodio. Uno de los primeros lingüistas en acuñar este término fue Ninyoles (1969), que estudiaba, en aquel momento, las actitudes lingüísticas de los catalanoparlantes del País Valenciano. De acuerdo con este autor, el autoodio consiste en el sentimiento de rechazo a cualquier aspecto de la cultura propia, como la lengua o las costumbres, provocado por un fuerte deseo de pasar a pertenecer a otro grupo, generalmente dominante, lo cual conduce, finalmente, a un proceso de sustitución lingüística (Ninyoles, 1969). En el siguiente capítulo prestamos mayor atención a este tipo de fenómenos.

En ese proceso de formación de las actitudes, existen una serie de actores, que de acuerdo, por ejemplo y entre otros, con González-Riaño y Huguet (2004) podrían sintetizarse de la siguiente manera:

1) La familia: las dinámicas llevadas a cabo con los progenitores tienen un efecto directo en la formación de actitudes lingüísticas de las criaturas. Según Gardner (1981:109) el papel del entorno familiar es tanto activo, a través de estímulos explícitos, como pasivo, mediante comportamientos que indirectamente afectan a las actitudes. Por ejemplo, el fomentar el uso de una lengua concreta sería una manera activa de influir en la creación de actitudes en los más jóvenes, mientras que negarse a establecer relaciones sociales con hablantes de determinada lengua, o la elección de escolarizar en una lengua extranjera a los hijos son formas pasivas de transmitir actitudes. En

este sentido, De Houwer (1999) explica que el ambiente familiar sólo es determinante si se trata de un entorno bilingüe, ya que la elección de una lengua u otra es un trámite obligatorio, y por lo tanto un fenómeno clave en la construcción de las actitudes lingüísticas. Sin embargo en un entorno monolingüe, esta elección no tiene lugar, así que se pierde esa influencia. De hecho, en diversos estudios en contextos de bilingüismo diglósico se ha observado cómo la lengua materna constituye una diferencia significativa a la hora de desarrollar actitudes hacia una lengua (González-Riaño y Huguet, 2004; González-Riaño, Hevia y Fernández-Costales, 2013). Otro de los factores a tener en cuenta es el estatus socioeconómico de la familia, ya que alguna investigaciones han observado una relación entre esta variable y el éxito académico (Furnham y Heaven, 1998), cosa que Dewaele (2002) sugiere que se puede aplicar también a la cuestión de aprendizaje de lenguas y, por tanto, de actitudes hacia las mismas en situaciones de contacto.

2) El profesorado: siendo las actitudes un constructo aprendido, los educadores, como figuras de dirección y autoridad en el contexto escolar, tienen una influencia considerable en las actitudes lingüísticas del alumnado, tanta que incluso podría ser difícil de cambiar a posteriori (González-Riaño, 2005; Lasagabaster y Huguet, 2007). Esta influencia se explicará con mayor profundidad en la siguiente sección ya que es de vital importancia en el presente trabajo.
3) Las instituciones: el rol que juegan las instituciones en la función que le atribuyen a las lenguas es fundamental. McGuire (1985) explica que las instituciones pueden tanto persuadir explícitamente, como enviar mensajes más implícitos reflejados, por ejemplo, en su propia estructura, en la selección que los estímulos que llegan a la ciudadanía

o en las posibilidades en el modo de dirigirse a las mismas. De hecho, como parte de las instituciones, las políticas lingüísticas constituyen una herramienta de cambio de las actitudes muy poderosa. En esta línea, el caso de Quebec resulta muy ilustrativo. Varios estudios realizados en la década de los 80 sobre las consecuencias que determinadas políticas de promoción del francés tuvieron sobre la población de francófona y anglófona nos muestran que, efectivamente, se producen cambios en las actitudes en una dimensión afectiva, pero no respecto a la percepción del estatus del francés (Bourhis, 1983; Genesee y Hollobow, 1989; Stieblich, 1986). En la misma línea, se ha observado cómo las políticas lingüísticas tanto en Irlanda como en Euskadi han supuesto una mejora en las actitudes hacia estas lenguas por parte de hablantes no maternos de las mismas (Moriarty, 2010). Otro aporte en este sentido podría ser, por ejemplo, el de Martí *et al*. (2006).

4) La escuela: como institución, ejerce una influencia similar a la administración en general, con el añadido de que toda la población pasa por ella durante los primeros años de su vida (y, por tanto, de socialización), de manera que la amplitud de dicha influencia es enorme. Existen una gran cantidad de investigaciones que relacionan las actitudes hacia las lenguas, tanto maternas como segundas o extranjeras, con el tipo de enseñanza lingüística que se recibe (Huguet, 2001; Pascual, Mori, González-Riaño, Fueyo y Atienza, 2003; González-Riaño y Huguet, 2004; Huguet y Lapresta, 2006; Navarro-Villarroel, 2011; González-Riaño, Hevia y Fernández-Costales, 2013; Hevia y González-Riaño, 2014, 2017).
5) Los medios de comunicación: la influencia puede ser tanto interna, es decir, sobre el propio sistema lingüístico, por ejemplo ejerciendo una

función estandarizadora, como ocurre con la BBC en el caso del inglés británico, o externa, afectando a cuestiones como el prestigio, el estatus, la vitalidad y también las actitudes (Martí *et al.*, 2006). Sin embargo, la sola presencia de una lengua en un medio de comunicación, especialmente cuando hablamos del más popular, la televisión, no supone una mejora automática de las actitudes. Un uso lingüístico folklorizador o ridiculizador de los hablantes puede traer consecuencias tan negativas como la ausencia de la lengua de los medios (Moring, 2007). Aunque no existen demasiados estudios sobre los efectos de los usos lingüísticos en los medios de comunicación sobre las actitudes, sí se ha observado que el tipo de visibilidad que se da a una lengua minoritaria en una televisión de proximidad suele ser más normalizador en contextos con mejor vitalidad lingüística, y más folklorizador en contextos de mayor minorización. Bellido y Monferrer (2015) analizaron tanto la visbilidad lingüística como los usos de varios programas de televisión emitidos en la Televisión del Principado de Asturies y en el extinto Canal 9 y observaron diferencias en el porcentaje y variedad de programas emitidos en la lengua minoritaria, siendo el catalán mucho más visible en su contexto, donde es co-oficial a diferencia del asturiano. Además, el catalán se utilizaba en programas de muy variado contenido, mientras que el asturiano se solía reservar para espacios relacionados exclusivamente con la cultura local, llegando incluso a ridiculizar enormemente tanto a la lengua como a sus hablantes. También se observó un uso lingüístico correcto del estándar en el caso de la televisión valenciana, mientras que el uso del asturiano contenía numerosas incorrecciones, en su mayoría castellanismos, típicos en contextos de sustitución lingüística.

Las actitudes pueden, sin embargo, cambiar a lo largo de la vida del individuo. Fink, Kaplowitz y McGreevy Hubbard (2002:17) revisaron estudios sobre este fenómeno y concluyeron que "es razonable esperar dinámicas oscilantes en las actitudes". No obstante, tal y como explica Sears (1983) es importante diferenciar entre aquellas que tienen su origen en el período de socialización primaria, es decir, con los padres y durante los primeros años de escuela, y las que se forman posteriormente, en un segundo período de socialización, con el contacto con los amigos, compañeros de clase y con la adquisición de mayor autonomía frente a los medios de comunicación. Las primeras resultan menos susceptibles al cambio que las segundas, ya que en los primeros años de vida es cuando el ser humano construye los cimientos de su cosmovisión, el sistema de valores con el que va a interpretar la realidad, y con el paso del tiempo se vuelve cada vez más complicado de cambiar. Aun así, Herdina y Jessner (2002) aseguran que las actitudes son variables individuales dinámicas por naturaleza, de manera que siempre existe ese margen de cambio.

Es importante tener en cuenta que aunque las actitudes puedan variar, y que determinados contextos favorecerán más esa variación, todo indica que lo hacen cumpliendo con cierta sistematicidad (Potter y Wetherel, 1987).

1.3. Estructura de las actitudes

Tradicionalmente, se entiende que las actitudes están formadas por tres componentes principales: la parte cognitiva, la afectiva y la conativa (Ajzen y Fishbein, 1980; Ajzen y Fishbein, 2000; Ajzen, 2005). Aunque se trata de un modelo estructural formulado hace algunos años, se sigue considerando en estudios más recientes como los de Fernández-Paz (2001), Olson y Maio (2003) o Moreno-Fernández (2005), entre otros. La parte cognitiva contiene

las creencias y la manera de entender las relaciones entre los agentes que conforman la realidad. Por ejemplo, evaluar una lengua asociando a sus hablantes a una clase social determinada. El componente afectivo está formado por los sentimientos que los sujetos muestran hacia el objeto evaluado, que pueden ser de aprobación o de rechazo. Finalmente, la parte conativa comprende la predisposición del sujeto a comportarse de una manera u otra hacia el objeto. Por ejemplo, en el caso del asturiano podríamos decir que tener una actitud favorable a la lengua por parte de una persona nacida y criada en Asturies podría estar construido sobre una creencia de que la lengua es parte intrínseca de una cultura y por lo tanto su conservación es responsabilidad de todos, por unos sentimientos favorables hacia la lengua debido a la emotividad que aporta el ser la lengua familiar o lengua del entorno, y finalmente por una voluntad de aprenderla que podría ir desde escogerla como asignatura en las etapas más elementales de la educación a asistir a los cursos de verano organizados por la universidad de Oviedo, o incluso en convertirse en profesor de lenguas con el objetivo de tener un papel activo en su conservación y revitalización. A continuación podemos ver un esquema del modelo tal y como lo formuló Ajzen (2005):

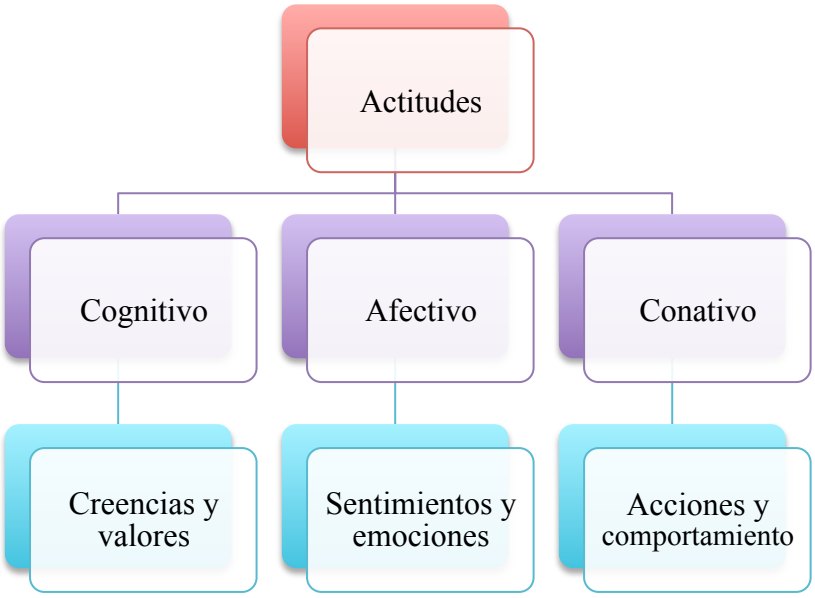

Figura 1: Modelo de estructura de las actitudes (Ajzen, 2005).

Él mismo explicó el modelo de la siguiente manera:

> *El modelo jerárquico de la actitud, pues, ofrece el siguiente esquema de cómo las actitudes afectan al comportamiento. La presencia real o simbólica de un objeto conduce generalmente a una reacción evaluativa favorable o desfavorable, la actitud hacia el objeto. Esta actitud predispone, de una en una, las respuestas cognitiva, afectiva y conativa al objeto. Respuestas cuyo tono evaluativo es consistente en la totalidad de la actitud* (Ajzen, 2005:22-23).

De hecho, de acuerdo con la teoría de la disonancia cognitiva de Festinger (1962), el ser humano tiende a mantener cierta línea de coherencia entre sus creencias, sus sentimientos y su comportamiento. En esta línea, Ostrom (1969) describió un fuerte vínculo entre la actitud y los sentimientos, y Cargile, Giles, Ryan y Bradac (1994) establecieron que las actitudes están enormemente determinadas por el componente afectivo. Posteriormente, Erwin (2014) halla también una correspondencia entre las creencias y los sentimientos. Por lo tanto nos encontramos ante lo que podríamos describir como una serie de constructos interconectados.

Es precisamente la relación existente entre las actitudes y el comportamiento, la posibilidad de formular hipótesis que relacionen una con la otra, lo que hace de las primeras un objeto de estudio relevante en las ciencias sociales. Además de describir el comportamiento del ser humano, poder predecirlo es también fundamental en la investigación sociológica. Debido además a ese componente conativo, estudiar las actitudes lingüísticas nos puede proporcionar mucha información, como hemos dicho, no sólo sobre la vitalidad lingüística en el momento del estudio, sino también sobre cómo se podría seguir desarrollando el comportamiento sociolingüístico de una comunidad, así como sobre qué factores sería conveniente diseñar posibles

medidas de gestión de la diversidad lingüística con el objetivo de recuperarla o mantenerla (Almeida, 2003; Palviainen y Hutha, 2015).

Cabría destacar que el establecimiento de la relación entre estos dos constructos estuvo en duda durante décadas debido a estudios como el de LaPierre (1934). En aquella investigación, LaPierre comenzó enviando a una pareja asiática a 251 restaurantes de los EEUU para observar si se les permitía la entrada o no. La pareja sólo fue rechazada por uno de los establecimientos. Seis meses más tarde, LaPierre envió a cada uno de esos restaurantes un cuestionario preguntándoles si permitirían la entrada a clientes asiáticos, a lo que el 92% contestaron que no. Este resultado ponía en entredicho la relación entre las actitudes y el comportamiento, y esta idea se mantuvo durante décadas.

Sin embargo, aunque la capacidad de inferir el comportamiento a partir de las actitudes se había descartado como forma rigurosa de investigación, hacia la década de los 90 se recuperó parcialmente después de estudios como el de Hanson (1980). Este autor comparó investigaciones en las que se estudiaba la relación entre comportamiento y actitud, llevadas a cabo en laboratorios, con otras que se basaban en trabajo de campo, y halló que el contexto era fundamental a la hora de definir dicha relación. Más tarde, surgen posiciones como la de Ajzen (2005:45), quien señala que quizás se estaba enfocando erróneamente la naturaleza de ese vínculo: “Cada uno de los ejemplos de acciones humanas son, en este sentido, determinadas por un conjunto de factores único. Cualquier cambio en las circunstancias, por ligero que sea, podría provocar una reacción distinta”. Por ello, a finales del siglo XX, gracias al perfeccionamiento de la medida de las actitudes – como comprobaremos más detalladamente en el siguiente apartado, que pasaba por incluir variables relacionadas con el contexto – la relación entre ambas

entidades se encuentra muy presente en la investigación social actual. No obstante, es necesario matizar que la relación entre las actitudes y el comportamiento se deben estudiar de forma rigurosamente adaptada a cada contexto ya que es compleja y en ella influyen factores específicos de cada situación (Fazio y Olson, 2007).

Finalmente, existen una serie de factores que determinan que podamos observar la relación entre la intención y el comportamiento. En primer lugar, lo más adecuado es estudiar ambos constructos dentro de un mismo nivel de especificidad (Garrett, 2010), es decir, no sería suficiente comprobar las actitudes hacia, por ejemplo, la lengua asturiana para inferir si se está dispuesto a aprender esta lengua o no. Sin embargo, nos resulta más fácil hacer esta inferencia si lo que estudiamos son las actitudes hacia el aprendizaje de la lengua asturiana. Por otro lado, necesitamos asegurar que el comportamiento que analizamos está al alcance real del sujeto de estudio. Por ejemplo, el aprendizaje de lenguas conlleva una inversión de tiempo y dinero que quizás no todos nuestros sujetos pueden permitirse invertir. Determinar el control del sujeto sobre el comportamiento ante el que lo situamos es fundamental para que nuestras inferencias y predicciones sean lo más rigurosas posibles.

Es interesante también observar qué diferencias hay y cuál es la relación, si existe, entre las actitudes y otros conceptos de la psicología social cercanos o similares. Autores como Baker (1992) y Garrett (2010) señalan la importancia de subrayar las peculiaridades de la opinión, la motivación, la ideología, los rasgos de la personalidad, los hábitos, los valores y los estereotipos sociales frente a la actitud. También pueden encontrarse algunos de estos contrastes en estudios clásicos como el de Shaw y Wright (1967).

En primer lugar, la opinión es una creencia que no conlleva una reacción afectiva, a diferencia de la actitud. Además, la opinión debe ser necesariamente manifestada verbalmente, mientras que la actitud puede inferirse a partir de otras variables como el comportamiento. Las opiniones expresan, pues, simplemente el punto de vista, mientras que las actitudes nos proporcionan información sobre el comportamiento humano (Garrett, 2010).

El segundo de estos términos es la motivación. A diferencia del anterior, en este caso, más que de diferencias, se trata de un matiz. Aunque ambos términos implican una disposición a comportarse de una forma determinada, la motivación tiene además un componente intrínseco de deseo que en la actitud no necesariamente ha de existir (Newcomb, 1950). Si bien, cuando en contextos de aprendizaje lingüístico se habla de motivación, se entiende como un constructo equivalente a una "actitud de deseo", como veremos más adelante en esta misma sección cuando hablemos del modelo socio-educativo de Gardner (1985b). Existen, de hecho, numerosos estudios que investigan la relación entre la motivación y las actitudes, especialmente en contextos de aprendizaje de lenguas, como el de Kormos y Csizér (2008).

Otro concepto importante sobre el cual debemos trazar diferencias con las actitudes es la ideología. Cooper y McGaugh (1966) establecen que la ideología cumple una función racionalizadora del comportamiento, codificando las normas y los valores grupales, constituyendo lo que podríamos llamar una actitud global. En oposición, las actitudes se dirigen siempre a cuestiones específicas. Otra aportación más actualizada a este contraste entre conceptos es la de Kristiansen (2010).

Los hábitos se pueden definir como comportamientos rutinarios. Al igual que las actitudes, son aprendidos y presentan cierta estabilidad. No obstante,

mientras que las actitudes de uno mismo pueden ser un objeto de discusión para las personas, con los hábitos esto no suele ocurrir (Perloff, 1993).

Los valores constituyen, de acuerdo con Oskamp y Schultz (2005) el elemento central en el sistema de actitudes y creencias de una persona, pudiendo ser simplemente aspiraciones que no llegan a reflejarse en todos los comportamientos de un individuo. Posibles ejemplos de valores serían la igualdad o la libertad. Los valores son más generales que la actitud. Como ilustración de este contraste, existe el estudio de Gable y Wolf (1993), que proponen un modelo para cuantificarlos dentro el contexto educativo.

Finalmente, los estereotipos sociales suelen influir en la percepción que las personas tenemos de la realidad y son difíciles de influir o cambiar. Smith y Mackie (2000:160) explican que la base de los estereotipos es la categorización social de acuerdo con una serie de características que comparte cada grupo social. En sociolingüística, los estereotipos sociales pueden llegar a determinar nuestras actitudes tanto hacia lenguas o variedades lingüísticas, como hacia los hablantes, y por lo tanto juegan un papel crucial en el mantenimiento de la desigualdad lingüística. Así, los estereotipos hacia hablantes de lenguas minoritarias son un clásico en las situaciones de diglosia. Por ejemplo, en Asturies se ha considerado históricamente la lengua autóctona como propia de zonas rurales sin demasiada solvencia económica, y a sus hablantes como gente de avanzada edad y/o con un nivel educativo bajo. Esto ha facilitado durante décadas que se haya construido un discurso sobre el desinterés hacia la diversidad lingüística que ha permitido evitar el desarrollo de políticas de igualdad de derechos entre los hablantes de ambas lenguas.

1.4. Medición de las actitudes

De acuerdo con Allport (1935), las actitudes no suelen ser directamente observables, de manera que, para su estudio, es necesario diseñar herramientas a partir de las cuales poder inferirlas y contabilizarlas. Existen, pues, varias formas de medición de las actitudes, que suelen clasificarse en tres grupos de acuerdo con el método de inferencia de la información, tal y como señalan Hernández-Campoy y Almeida (2005) o López-Morales (2010) y en el contexto próximo González-Riaño (2002) y González-Riaño y Huguet (2004).

El primero de esos métodos es el directo. Consiste en formular al sujeto preguntas sobre el objeto, de manera que la respuesta supone una manifestación explícita de las actitudes hacia el mismo. Las preguntas de respuesta cerrada, bastante comunes, simplifican el proceso. Este tipo de enfoque, que se conoce como cuantitativo, se usa con elevada frecuencia (Krosnick, Judd, y Wittenbrink, 2005; Liebscher y O'Dailey-Cain, 2009). En el caso de las lenguas, es frecuente hacer preguntas de tipo "¿Te gusta oír hablar en asturiano?" o "¿Consideras que es importante aprender una lengua extranjera?". Este método suele implementarse especialmente a través de cuestionarios escritos, que permiten recoger una gran cantidad de información en poco tiempo, son baratos, y facilitan el procesamiento de la información para comprobar hipótesis o comparar varios grupos. Las respuestas cerradas pueden variar desde el clásico *Sí/No*, donde se pueden llegar a perder bastantes matices, hasta escalas en las que los participantes indican su grado de acuerdo con cada ítem del cuestionario. La más normalizada es, sin duda, la escala de Likert (1932), en la que los sujetos señalan su grado de acuerdo con las preguntas o, normalmente, afirmaciones que aparecen en el cuestionario a través de una escala de 5 puntos. Existen

aportaciones ciertamente relevantes a este tipo de cuantificación de las actitudes, realizadas en los últimos años, tales como Krosnick *et al.* (2005), Heining-Boynton y Haitema (2007) u Oppenheim (2000). Veamos un ejemplo operacionalizando una de las preguntas dadas anteriormente como ejemplo:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Me gusta oír hablar en asturiano.	☐	☐	☐	☐	☐

Figura 2: Ejemplo de escala de Likert en cuestionario sociolingüístico.

Algunos autores, como López Morales (2010) son partidarios de las escalas de 7 puntos para eliminar la categoría intermedia de ausencia de acuerdo y, según el lingüista, falta de actitud. Sin embargo, la ausencia de actitud es, al fin y al cabo, un tipo de actitud y así se ha estudiado en numerosos trabajos sin crear mayores problemas metodológicos (Lasagabaster, 2003).

El uso de la escala de Likert está, como hemos dicho, tremendamente extendido en el campo de estudio de las actitudes lingüísticas, lo que facilita tanto la reproducción de los análisis, como las comparaciones entre diferentes contextos (Signoret, 2000). Sin embargo, debemos remarcar una serie de pautas que se deben tener en cuenta a la hora de formular las preguntas o aseveraciones que conformarán nuestro cuestionario. En este sentido, Ballester (2001) señala que, por un lado, debemos cuidar el uso del lenguaje al máximo para que cada uno de los ítems se entienda a la perfección y, por tanto, estemos midiendo el grado de acuerdo sobre lo que realmente queremos. Por otro lado, resalta que se deben evitar enunciados ambiguos e irrelevantes, así como construcciones que puedan empujar al participante a posicionarse de una forma determinada.

Para respuestas abiertas, tanto el cuestionario como otros canales de implementación son posibles, siendo comunes las entrevistas orales. Las respuestas abiertas nos permiten recoger datos con una amplitud de matices mucho mayor, pero conllevan más tiempo tanto para la recolección como para la codificación de la información.

El método directo permite recoger las actitudes de forma explícita y, por tanto, minimizar el ejercicio de inferencia. Si bien, es conveniente recalcar algunas limitaciones del mismo, que tenidas en cuenta en el proceso de análisis, ayudan a minimizar posibles problemas de fiabilidad o validez. En primer lugar, es preferible no utilizar preguntas hipotéticas sobre el comportamiento de los sujetos en determinadas situaciones. Breckler (1984) ya observó en un estudio sobre la conducta humana ante el peligro, en este caso una serpiente, que los sujetos emitían respuestas distintas en función de si el peligro (la serpiente) se encontraba presente o no. Otro de los mecanismos que se recomienda evitar es el uso de palabras que puedan persuadir al sujeto hacia una respuesta concreta. Vincular palabras como nazi, libertad, fascismo, democracia o salud, que tienen una clara connotación positiva o negativa, pueden presionar al sujeto a decantarse por una respuesta concreta y distorsionar su verdadera actitud. También se recomienda evitar incluir varias cuestiones en una misma pregunta, ya que si se obtiene una única respuesta, ésta no tiene por qué ser atribuible a ambos ítems. Otro de los problemas que se plantean es el de el posible automatismo en las respuestas por parte de los sujetos, aunque se suele solucionar intercalando aseveraciones formuladas en positivo con otras en negativo. Finalmente, conviene, no necesariamente evitar, pero sí tener en cuenta, una serie de factores como tendencias ideológicas mayoritarias (Cook y Sellitz, 1964:39), tendencias individuales al acuerdo (Baker, 1988:128) y el perfil de la persona que lleva a cabo la recogida de datos, es decir, si comparte

características identitarias con los sujetos (la llamada "paradoja del observador" descrita por Labov (1972) para estudios variacionistas, que puede entenderse también teniendo en cuenta factores de naturaleza social, además de dialectal), que pueden influir en las respuestas de los sujetos.

De acuerdo con autores como Baker (1992) o Bisquerra (2004), para evitar problemas metodológicos con el uso de cuestionarios, éstos deben cumplir con tres criterios antes de realizar la recogida definitiva:

1) Consistencia interna: observar que existe una correlación entre las respuestas a varios ítems del cuestionario, para lo que necesitamos un número considerable de ítems que puntuar.
2) Validez: asegurarnos de que las medidas se efectúan de manera adecuada, que existe una coherencia entre la escala que utilizamos y el ítem que queremos medir.
3) Dimensionalidad: cerciorarnos de la amplitud de variables que se abarca a través de nuestros ítems, de cuántas posibles dimensiones tiene nuestra escala.

Existe, por otro lado, lo que se conoce como método indirecto. El método indirecto se basa en estrategias que buscan una manifestación implícita de las actitudes. Normalmente se emplea una dinámica llamada técnica de los pares ocultos o de las máscaras, que consiste en que los sujetos escuchen distintas voces hablando diferentes lenguas o variedades lingüísticas, ignorando que las voces pertenecen a una misma persona, y se les pide que emitan un juicio sobre cada "hablante". A partir de esa opinión, basada obviamente en estereotipos, se infieren las actitudes que muestra ese sujeto hacia la lengua o variante, ya que es la única información sobre la que se construye el juicio, tal y como explican autores como González-Riaño (2002) o Giles y Billings (2004). De acuerdo con Lambert *et al.* (1965) esta técnica nos permite inferir

una faceta más emocional de la actitud, una que no tiene por qué ser la que el informante está dispuesto a mostrar en principio, a diferencia de las que observaríamos de forma explícita con el método directo. Sin embargo, Weil y Schneider (1997) consideran subjetiva la atribución de connotaciones a los adjetivos con los que se califica a los hablantes, y por tanto sugieren problemas de validez en este sentido. También existen autores que directamente aseguran que las técnicas indirectas, que requieren de la inferencia de la persona que investiga a partir de los juicios emitidos por los sujetos, basados en estereotipos, no garantizan una interpretación tan válida como las de las directas (Pennington y Yue, 1994:7).

Algunos autores también sugieren el grupo de discusión como herramienta de recopilación de datos sobre actitudes (Lasagabaster, 2003; Suárez-Ortega, 2005). Las dinámicas grupales aportan espontaneidad a las respuestas, y también permiten que los sujetos se aferren a posicionamientos determinados, o que los cambien, lo cual también nos da información sobre el tipo de actitudes que presentan, las variables que influyen en su modificación e incluso la función que cumplen en cada individuo.

Se pueden también examinar las actitudes lingüísticas estudiando documentos de diferente naturaleza, tales como cartas, leyes, artículos, boletines, o cualquier otro documento que sea de dominio público. En ellos podemos analizar tanto significados sociales como asociaciones estereotípicas relacionadas con las lenguas (Garrett, 2010). No obstante, se trata de un análisis algo informal que puede suponer un problema metodológico. Para asegurar el rigor de la investigación, es recomendable triangular con datos obtenidos mediante otras metodologías.

1.5. Funciones de las actitudes

Las actitudes no sólo nos dan información sobre el comportamiento humano, sino que cumplen una función social importante en la categorización y estructuración de los elementos del entorno de la persona. Tal y como expone Sherif:

> *Cuando hablamos de una actitud, hablamos de lo que una persona ha aprendido en el proceso de convertirse en miembro de una familia, miembro de un grupo, y de una sociedad que le hace reaccionar a su entorno social de una manera consistente y característica, en lugar de transitoria y aleatoria* (Sherif, 1967:2).

Como señalan autores como Corvalán (2001), Riaño (2002), Almeida (2003) o García-Marcos (2015), a la hora de estudiar las actitudes es importante entender qué función ejercen en la cotidianidad de las personas, ya que una misma actitud puede estar dándose por razones distintas en varios individuos. Entender la naturaleza de las actitudes nos permite conocer qué factores inciden en su origen y en su transformación. Así, Katz (1960) distingue cuatro funciones principales:

1) Una función instrumental, que contribuye a que el ser humano se adapte a una realidad cambiante, y que está relacionada con el conductismo, es decir, con la obtención de recompensas o con el castigo. Por ejemplo, una persona tendría una actitud más favorable hacia un trabajo cuanto mejores sean sus condiciones laborales.
2) Otra función de refuerzo de la autoestima del individuo, creando en ocasiones una confrontación con aquello que es diferente al mismo. Esta función ha preocupado a algunos estudiosos de la psicología ya que parece estar relacionada con el origen de algunas fobias sociales.

3) La función de expresión de los valores de uno mismo a partir de una reafirmación de la propia identidad y de la manifestación de la misma, lo que a su vez provoca satisfacción en el individuo. Un ejemplo común es lucir la camiseta de un equipo de fútbol o acudir a una manifestación. Realizamos estas acciones, relacionadas con una serie de valores, como expresión de nuestra actitud hacia un equipo de fútbol o hacia una causa política.
4) Una última función de comprensión del propio entorno a través de una simplificación de fenómenos complejos. Es decir, desarrollar una actitud, positiva o negativa, sobre una cuestión particular nos ayuda a comprender otras cuestiones más específicas que se dan bajo las condiciones de lo general. Por ejemplo, si tenemos formada una actitud, positiva o negativa, sobre la lengua asturiana, comprenderemos mejor el por qué de su incorporación al sistema educativo.

1.6. Actitudes lingüísticas y aprendizaje de lenguas

Las actitudes lingüísticas son, como hemos explicado, fundamentales para entender situaciones en las que dos o más lenguas, autóctonas o no, se encuentran en contacto dadas las sinergias que se producen como consecuencia de la globalización, donde las jerarquías de poder establecidas traspasan lo meramente económico para ocupar aspectos políticos, culturales y, por tanto, también lingüísticos a lo largo y ancho del planeta. Dichas sinergias reman normalmente en una misma dirección, y es la de debilitamiento, asimilación y desaparición de los grupos con menos poder, que acaban siendo absorbidos por lo hegemónico. Como veremos en la siguiente sección, la planificación y la política lingüística se encargan de

gestionar esas tensiones, luchas de poder, y derrotas lingüísticas, para, como norma general, preservar la diversidad.

En este sentido, las actitudes lingüísticas están estrechamente relacionadas con la vitalidad de una lengua y a las perspectivas de recuperación y/o mantenimiento lingüístico. Giles, Bourhis y Taylor (1977) establecieron que los factores que determinaban la vitalidad lingüística se dividían en tres bloques: el estatus, relacionado con el prestigio de la lengua y de sus hablantes; la demografía, que engloba el número de hablantes – y por extensión la probabilidad de que continúe la transmisión intergeneracional; y finalmente apoyo institucional en el proceso de normalización lingüística, es decir, el nivel y la calidad de la visibilidad de la lengua en el espacio público. La tendencia es, pues, que en sociedades en las que una lengua y sus hablantes tienen un buen posicionamiento social, se produce transmisión lingüística intergeneracional y se visibiliza la lengua en el ámbito público, las actitudes lingüísticas hacia la misma son más favorables. De este modo, un estudio de actitudes lingüísticas no sólo nos da información diagnóstica, sino que también nos sirve como evaluación de medidas de fomento de la vitalidad lingüística.

Dicho esto, es importante tener en cuenta que cuando investigamos las actitudes lingüísticas, especialmente en ámbitos de adquisición lingüística, se habla de dos orientaciones: una instrumental y otra integrativa (Gardner, 1985b, 1991, 2001; Ryan y Deci, 2000; Deci, Koestner y Ryan, 2001; Lasagabaster, 2002; Masgoret y Gardner, 2003). Veamos en qué se fundamenta cada una y algunas limitaciones:

Las actitudes instrumentales se basan en un enfoque más individualista de la concepción de las lenguas, en la que el individuo se comporta adoptando una perspectiva completamente utilitarista: evalúa el posible beneficio

económico que le pueden aportar, el reconocimiento social asociado a las mismas, etc. Por ejemplo, es frecuente encontrarnos con personas que se posicionan favorablemente ante la enseñanza del inglés en la escuela porque consideran que el dominio de esta lengua será determinante a la hora de encontrar trabajo, que en el imaginario colectivo suele ser mejor que otros trabajos en los que no se exigen conocimientos de lenguas extranjeras.

Por otro lado, las actitudes integrativas encajarían en una visión más social, más colectiva de las lenguas. Se da mayor importancia a la cultura en la que se desarrolla esa lengua, a la riqueza que aportaría el poder relacionarnos con sus hablantes, etc. Se trata de un enfoque estrechamente relacionado con el sentimiento de cercanía o pertenencia a un grupo humano. Un ejemplo claro podría ser el una persona que acude a clases de euskera fuera de Euskadi, en las populares euskal-etxea (hogar vasco), tanto para socializarse como para conocer mejor la cultura vasca, forme parte o no de la diáspora, porque piensa que le enriquece culturalmente y le abre nuevos horizontes humanísticos.

Aunque las actitudes lingüísticas entendidas como instrumentales e integrativas se utilizan con bastante frecuencia en este ámbito de investigación (Baker, 1992; Sakuragi, 2006; Wright y Scullion, 2007; Ndhlovu, 2010), es conveniente mencionar que esta concepción ha recibido en el pasado una serie de críticas por problemas con su validez metodológica (Gardner, Lalonde y Moorcroft, 1987) y la falta de sistematicidad en algunos de los estudios realizados (Gardner y Lambert, 1972). Aún así, Baker (1992) subraya que siempre y cuando entendamos la diferenciación entre instrumental e integrativo como conceptual y no como empírica, no tienen por qué surgir problemas metodológicos en esta línea.

Aunque se ha estudiado la relación de estos dos enfoques de las actitudes lingüísticas y el aprendizaje de lenguas, observando que, en general, el enfoque integrativo parece conducir al éxito en el dominio lingüístico con más garantías (Gardner 2001), Baker (1992) destaca algunas ideas a tener en cuenta antes de llegar a conclusiones sobre esta relación, compiladas a partir de la revisión de trabajos de otros autores:

- No podemos saber con certeza, como ocurre en cualquier correlación, qué es causa y qué es efecto. Aunque las actitudes integrativas podrían ser el resultado de un proceso de aprendizaje exitoso, lo que generalmente se asume es que son éstas actitudes las que favorecen un mayor progreso hacia el dominio lingüístico, y así parece venir constatado por algunos estudios (Gardner, 1985a).
- Las actitudes integrativas están en ocasiones tan vinculadas a la socialización, que su relación con el proceso de aprendizaje puede ser muy débil, incluso inexistente.
- Podemos enfrentarnos a un conflicto de categorización. Lo que para algunos autores sería una motivación instrumental, para otros es integrativa. Por ejemplo, mientras que Burstall, Jamieson, Cohen y Hargreaves (1974) estudiaron el viajar al extranjero como valor integrativo, Lukmani (1972) lo había codificado anteriormente como instrumental. Ambos pueden tener razón, ya que el contexto de cada estudio justificaría las diferentes interpretaciones. Es fundamental, pues, tener en cuenta el marco sociohistórico del estudio a la hora de diseñar nuestra metodología.
- Aunque estos dos enfoques se aplican muy frecuentemente en el diseño de investigaciones sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, no son tan frecuentes en estudios sobre la recuperación y el mantenimiento de lenguas minoritarias.

- Ambas orientaciones no tienen por qué ser excluyentes. Por ejemplo, una persona puede estar aprendiendo una lengua con la pretensión de integrarse en un grupo humano determinado, que a su vez le aportará cierto estatus social o beneficio económico (Siguán y Mackey, 1987).

Revisada la definición y las críticas realizadas a los dos enfoques, consideramos que para evitar problemas metodológicos, es preferible utilizarlos como un apoyo conceptual y no como constructos con validez empírica.

Así, las actitudes lingüísticas favorables no sólo tienen repercusiones en procesos de mantenimiento o recuperación lingüística (Gardner, Lalonde y McPherson, 1985), sino que están estrechamente relacionados con el aprendizaje de lenguas (Gardner, Moorcroft y Metford, 1989; Janés 2006). Diversos estudios han evidenciado la relación de las actitudes integrativas e instrumentales con la competencia lingüística (Dewaele, 2005; Dörnyei y Clément, 2001; Gardner, 2001; Huguet y Madariaga, 2005), así como con el mismo proceso de aprendizaje de lenguas (Bernaus, Moore y Cordeiro, 2007; Dörnyei y Csizér, 2002; González-Riaño y Huguet, 2004; Lasagabaster, 2003; Masgoret y Gardner, 2003).

En esta línea, el modelo socio-educacional de Gardner (1985b), todavía muy reputado en la actualidad, describe 4 componentes que influyen en el aprendizaje de lenguas:

1) El primero es el contexto social y cultural en el que se encuentra la persona, es decir el conjunto de creencias que existen a nuestro alrededor sobre las lenguas y sus hablantes. Por ejemplo, las creencias sobre la importancia de alfabetizarse, o no, en una lengua minoritaria en situaciones de diglosia.

2) El siguiente bloque o fase concerniría a las características individuales de cada persona, donde se subrayan cuatro como principales: la inteligencia, la aptitud lingüística, la actitud o motivación y la ansiedad situacional. En este grupo, vemos como algunas variables son más estables (inteligencia), mientras que otras pueden ser más fluctuantes (actitudes).
3) La tercera fase del modelo consistiría en el contexto de aprendizaje, que puede ser de dos tipos: el formal, que se da en un aula siguiendo una determinada programación y una metodología concreta, y el informal, que consiste en el contacto con la lengua fuera de la escuela, considerando que se produce un aprendizaje indirecto.
4) Como resultado final de la influencia que estas variables han ido ejerciendo las unas a las otras, siguiendo el orden marcado por el modelo, se obtienen dos resultados. Por un lado, un resultado lingüístico que sería el dominio de las lenguas con las que estamos en contacto. Por otro lado, un resultado no lingüístico, que consistiría en cambios, o mantenimiento, de los valores, las actitudes, las creencias, etc. sobre la lengua y su entorno (hablantes, cultura).

1.7. Conclusiones

En las páginas anteriores se ha mostrado toda una línea teórica, ejemplificada a través de investigaciones concretas en distintos contextos, que demuestran cómo en el aprendizaje de lenguas las actitudes lingüísticas juegan un papel decisivo de cara a éxito o fracaso de tal proceso educativo. Se puede afirmar, en este sentido, que difícilmente una lengua se puede estudiar y adquirir eficazmente en ausencia de unas actitudes positivas por parte de los aprendices.

Es preciso subrayar, por otra parte, que en contextos de minorización lingüística las actitudes constituyen un elemento fundamental para determinar la vitalidad lingüística de una determinada comunidad y para, en su caso, actuar planificadamente en la promoción del cambio actitudinal necesario para que los procesos de reversión lingüística sean factibles.

2. La Diversidad Lingüística en un Mundo Globalizado

Como subrayan los especialistas de la mundialización (por ejemplo Ramonet, 2015) vivimos en un mundo globalizado e inevitablemente interconectado. Paradójicamente, a pesar de lo anterior, se trata de un mundo diverso en el que se hablan aproximadamente unas 7000 lenguas (Ethnologue, 2017), muchas de las cuales coexisten en un mismo espacio social, contribuyendo a lo que conocemos como sociedad multilingüe. Sin embargo, la diversidad lingüística no está en absoluto equilibrada demográficamente. Según la revista Ethnologue (2017), tan solo un pequeño porcentaje de estas lenguas (0,1%) es hablado por gran parte de la población mundial. Es el caso del chino mandarín, el castellano, el inglés y otras cinco lenguas, que cuentan con más de 100 millones de hablantes estimados. En el reverso de la moneda, nos encontramos con que la mayoría de las lenguas que existen hoy en día son habladas por comunidades bastante reducidas en comparación con las del primer grupo. Según esta misma fuente, aproximadamente el 80% de las lenguas que hoy se usan no superan los 100000 hablantes.

2.1. El contacto de lenguas

Es importante comprender que las situaciones de contacto lingüístico son naturalmente dinámicas, es decir, es muy frecuente que se produzcan cambios en los comportamientos lingüísticos de los diferentes grupos que

coexisten. (Edwards 2010). En esta línea, la desaparición de las lenguas menos habladas que se encuentran en situaciones de contacto con lenguas fuertes es hoy en día una realidad. La investigación sociolingüística lleva décadas advirtiendo que entre el 50% y el 90% de las lenguas desaparecerán a lo largo del presente siglo si no se actúa (Krauss 1992, Simmonds &Lewis, 2013). No obstante, el hecho de que las comunidades lingüísticas sean mayores o menores no es en sí un dato que nos pueda dar información sobre su vitalidad. Necesitamos observarlas en su contexto histórico, político y económico para poder hacer predicciones más rigurosas sobre el futuro que les espera.

La principal causa de la pérdida de vitalidad de las lenguas, como acabamos de mencionar en el párrafo precedente, es la relación que se establece entre las comunidades lingüísticas como consecuencia de su coexistencia en una sociedad multilingüe. El desplazamiento cultural, la urbanización y la globalización son los factores que principalmente favorecen el contacto entre grupos lingüísticos. Dicha convivencia no tiene por qué ser armónica. De hecho, a lo largo de la historia hemos visto como en situaciones de contacto de lenguas, una de ellas, la que es hablada por el grupo social políticamente dominante y culturalmente hegemónico, ocupa los espacios de mayor prestigio, asociados tradicionalmente a la promoción social (política, religión, educación, literatura, etc.) mientras que la lengua del grupo que carece de poder político se reserva para espacios más íntimos como el entorno familiar y las actividades cotidianas. Esta situación de complementariedad en usos lingüísticos, que conocemos como diglosia, no representa un estado permanente, sino dinámico, en el cual la lengua de la comunidad subalterna va perdiendo gradualmente más espacio social en detrimento de la lengua de prestigio, la que abarca el poder político, la hegemónica, que se va fortaleciendo.

El debilitamiento o pérdida lingüística por razones de dominio cultural y político no es un hecho novedoso. De hecho, podemos observar ejemplos claros desde la época colonial, hace más de cinco siglos. Actualmente, algunos investigadores como Block (2008) describen otro tipo de amenaza lingüística aparecida tras el fenómeno de la globalización: la concepción de la lengua como mercancía. Siendo la globalización económica una vía libre para el intercambio de bienes de todo tipo a lo largo de los cinco continentes, con un objetivo claro de enriquecimiento económico, la capacidad para establecer la comunicación entre diferentes comunidades que no hablan la misma lengua es un requisito indispensable para que ese intercambio se produzca. De manera que, el dominio de ciertas lenguas, y no otras, se consolida aún más como una competencia o habilidad indispensable para formar parte del sistema, y por lo tanto enriquecerse a costa de él.

Cuando pretendemos revertir procesos de desaparición lingüística, es importante saber determinar cuándo una lengua se encuentra amenazada. Hemos dicho que las comunidades que carecen de poder político y están fuera de esa hegemonía cultural identifican la lengua dominante como medio exclusivo de promoción social y por lo tanto se da una preferencia por la misma en las esferas sociales públicas. En este sentido, cuando esa decisión lingüística empieza a ocurrir en el entorno más íntimo, es decir, la familia, llegando a interrumpir la transmisión intergeneracional de la lengua, podemos hablar de que ésta se encuentra en peligro o amenazada (Fishman 1990, 1991).

Existen, en esta línea, propuestas para la clasificación de las lenguas según su vitalidad. Uno de los marcos de referencia más utilizados para establecer diagnóstico en este sentido es el que propone la UNESCO (2003), que podemos observar en la siguiente tabla:

Marco de Vitalidad y Amenaza Lingüística de la UNESCO	
Grado de peligro	**Transmisión intergeneracional**
A salvo	Todas las generaciones hablan la lengua y no existe interrupción en la transmisión.
Vulnerable	La mayor parte de los niños y niñas hablan la lengua, pero puede que se restrinja a ciertos ámbitos.
En claro peligro	La lengua ya no se aprende como materna en el hogar.
En grave peligro	Sólo las personas mayores hablan la lengua; es posible que las de mediana edad la entiendan, pero no la hablan entre sí ni se la transmiten a sus hijos.
En peligro crítico	Solo las personas mayores hablan la lengua, pero la usan sólo en determinados contextos y con baja frecuencia.
Extinta	No quedan hablantes.

Figura 3: Niveles de amenaza lingüística según la UNESCO.

Como podemos observar en la tabla, existen varios grados de amenaza lingüística que vienen dados por una serie de factores, siendo el de mayor importancia el que acabamos de nombrar, la transmisión generacional, es decir, la conservación de una lengua como la de uso principal en el hogar. Sin embargo, no debemos olvidar que esa transmisión generacional no es en sí un factor aislado, sino que se ve a su vez influenciado por otro tipo de variables que ya hemos comentado previamente y que se encuentran directamente relacionadas con el dominio lingüístico y el apoyo interno y externo que recibe la lengua: existencia de documentación lingüística, uso de la lengua en el ámbito público, apoyo institucional, incluyendo el reconocimiento de un estatus jurídico – normalmente oficialidad del idioma

–, actitudes hacia la lengua, hacia la comunidad de hablantes y hacia su aprendizaje.

Cuando nos encontramos ante una situación de amenaza lingüística fruto de la coexistencia de dos o más grupos de hablantes, podemos plantearnos intervenir para paliar esa situación de riesgo de desaparición de una de las lenguas. Sin embargo, esa intervención no es un proceso sencillo y requiere un abordaje muy riguroso, en el que se estudian y comprenden las realidades que conviven y se intenta minimizar las tensiones entre grupos.

2.2. La amenaza lingüística

Si nos disponemos a abordar una situación de tensión lingüística, además, es porque entendemos que los grupos lingüísticos que conviven tienen una serie de derechos en lo que al uso de su lengua se refiere, y que estos pueden estar incumpliéndose. Tal y como considera la UNESCO (1996) en su *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*, el objetivo debe ser asegurar que a todas las comunidades lingüísticas se les garantiza el uso de sus lenguas en cualquier espacio.

De acuerdo con Edwards (2010), frente a las tensiones lingüísticas que surgen en situaciones de coexistencia de lenguas, existen varios tipos de posicionamientos: En primer lugar, se puede optar por no intervenir de ninguna forma, permitiendo que se dé una especie de libre albedrío que conducirá a un cambio lingüístico a favor de la lengua dominante. Sobre la desaparición lingüística existen diferentes posturas en cuanto al nivel de gravedad que ello supone. Sin embargo, la tónica en la mayoría de los estados modernos, especialmente en Europa Occidental, es asumir un discurso favorable a la diversidad lingüística y a la protección de las lenguas minoritarias, especialmente las regionales, no solo por su total funcionalidad

como herramienta comunicativa, sino que también por el valor cultural e identitario que conllevan.

De hecho, existe una discusión sobre la mesa alrededor de la cuestión del mantenimiento lingüístico íntimamente relacionada con la justicia y el derecho de las personas a utilizar su propia lengua, que presenta diferentes dimensiones:

- Derechos lingüísticos: se debe garantizar a la ciudadanía el poder participar de manera completa en la vida pública y por lo tanto estar en igualdad de derechos con el resto de grupos lingüísticos. Esto no siempre es así. Mientras que la UE es altamente favorable a la promoción de estos derechos, otros países no los garantizan. Es cierto que algunas situaciones, debido a las tipologías lingüísticas, son más de más gravedad que otras.
- Identidad: por un lado, existen visiones esencialistas que entienden la lengua como la base sobre la que se construye una identidad, y por lo tanto la desaparición de la primera indica también la eliminación de la segunda (Fishman, 1989). Por otra parte, en los últimos años han surgido nuevas perspectivas más postmodernas, según las cuales la identidad es mucho más compleja y va más allá de la filiación a un grupo lingüístico, es decir, no es naturalmente homogénea, ni tampoco es invariable en el tiempo (Omoniyi y White, 2006). De hecho, tal y como exponen Grinevald y Bert (2011), existen varios tipos de hablantes de acuerdo con el dominio que tienen de la lengua, la exposición que tienen a la misma, sus actitudes lingüísticas y su autoconcepto como hablantes.
- La lengua como patrimonio: otro de los posicionamientos en la defensa de la conservación lingüística es el que contempla las lenguas

> como portadoras de conocimiento sobre el microcosmos de sus hablantes. Harrison (2007) argumenta en su trabajo sobre la desaparición lingüística que, cuando se culmina la pérdida de una lengua amenazada, se pierde también información valiosísima sobre el comportamiento humano, sobre la historia de las civilizaciones y sobre la forma de entender el mundo que desarrolla cada comunidad de acuerdo con su realidad más próxima. En palabras del mismo Harrison (2007:20), la desaparición de una lengua nos condena a una "amnesia cultural (…) y a la incapacidad de vivir en paz entre lo diverso".

Existen, pues, varias formas de intervenir el conflicto lingüístico. Por un lado, tendríamos la defensa directa de la lengua que se encuentra en desventaja, dando prioridad a su conservación y vitalidad en espacios clave como el entorno familiar, la escuela o el trabajo. Por otro lado estaría el dar una dimensión local y normalizar la lengua fuerte, estrategia utilizada especialmente en contextos postcoloniales como el de la India, donde la variante de inglés hablada en el país, con rasgos dialectales extremadamente marcados, se ha convertido en la lengua del estado. Finalmente, existe la opción de tratar de dirigir la situación hacia un bilingüismo equilibrado, posiblemente diglósico. El propio Edwards (2010) señala que en ocasiones los tres tipos de intervención se dan de manera simultánea. Si bien, es importante entender que una intervención mal planificada puede ser perjudicial para nuestros objetivos, presumiblemente relacionados con el mantenimiento o recuperación de una lengua amenazada, un perjuicio que puede ser incluso mayor que el que pueda ocasionar la no-intervención. Los errores de planificación suelen surgir a partir de una desconexión, que puede ser voluntaria o involuntaria, entre la información sobre el contexto donde se aplicarían las medidas y las medidas en sí.

En esta línea, existen una serie de criterios para pensar la intervención que tenga como objetivo la revitalización o el mantenimiento lingüístico:

Es necesario saber afrontar la amenaza desde tres perspectivas (Edwards, 2010): la de la urbanización, es decir, el cambio demográfico hacia zonas urbanas donde las lenguas coexisten y donde pueden organizarse bajo jerarquías de poder; la modernización de la sociedad, a la que la lengua debe adaptarse constantemente, por ejemplo a través de la visibilidad en internet, el espacio de comunicación más importante que existe hoy en día; y por último, que la lengua supere uno de los mitos de la sociedad globalizada: la movilidad internacional como clave del éxito tanto laboral como estudiantil.

También es necesario plantearse dónde intervenir. Siguiendo con Edwards (2010), resulta más que conveniente clasificar por relevancia los diferentes contextos en los que transcurre la vida de una persona para saber dónde será más significativa la incidencia de una posible recuperación lingüística.

> *Si bien es difícil ser categórico aquí, es posible identificar – para una determinada variedad, en un determinado momento, en un determinado contexto – lo que se conoce como espacios de necesidad. Estos espacios están relacionados con los aspectos fundamentales de la vida de las personas, de modo que se puede hablar de contextos como el familiar, el escolar y el lugar de trabajo. Por otro lado, espacios en los que la participación es voluntaria, o esporádica, o idiosincrática, tienen probablemente menor importancia para la estabilidad lingüística* (Edwards, 2010:27).

Asumiendo, pues, que el mantenimiento y/o recuperación lingüística se fragua en espacios de participación comunes a toda la ciudadanía, podemos hacer una serie de consideraciones acerca de cuál es la posibilidad de

influencia de una posible intervención en cada uno de los tres. En primer lugar, el contexto familiar es posiblemente la más complicada. Siendo conscientes de que es donde se produce la transmisión intergeneracional, que es la base de la supervivencia de una lengua, también debemos asumir las complicaciones para la intervención directa. Sin embargo, de la misma manera que esa transmisión de la lengua producida en el entorno familiar se interrumpe debido a factores externos mencionados anteriormente, también podemos fomentarla a través de esos mismos factores. Es decir, que los objetivos de una intervención deberían pasar por crear un entorno en el que las lenguas se perciban como funcionales o útiles – no sólo económicamente, sino también fortaleciendo aspectos culturales o identitarios, muy importantes en el caso de las lenguas minoritarias o regionales – de manera que las familias perciban la lengua de manera positiva y por lo tanto decidan continuar con la transmisión intergeneracional. En el segundo de los contextos que menciona Edwards (2010), la escuela, el margen de maniobra es mucho mayor. Aunque más adelante en este mismo capítulo profundizaremos en la relevancia de la intervención lingüística en el ámbito educativo, cabe decir que se trata de un contexto fundamental debido a la amplitud de su repercusión, dado que cualquier persona pasa por la escuela durante una etapa más o menos larga de su vida (los espacios de participación comunes que mencionábamos al principio de este párrafo), pero además, esa influencia es aún más importante teniendo en cuenta que el paso por la escuela se produce en las etapas más tempranas de la vida, momento en el que el ser humano establece los fundamentos de su cosmovisión, y donde, por lo tanto, se comenzará a percibir y a valorar las lenguas, más allá del proceso de aprendizaje lingüístico. El tercer y último espacio que Edwards (2010) considera fundamental es el laboral. La intervención en este ámbito es claramente asumible en el caso del empleo

público a través de estrategias como la capacitación lingüística, que en bastantes contextos lingüísticos de España supone un requisito, y cuyo objetivo sería garantizar el uso de cualquiera de las lenguas propias – normalmente cooficiales – en esos espacios. Sin embargo, el margen de intervención en la empresa privada es mucho menor y es frecuente que se base en subvenciones públicas para el uso de la lengua minoritaria. En cualquier caso, en España la intervención lingüística en el entorno laboral suele concebirse como una manera de garantizar el uso de la lengua de preferencia del hablante y visbilizarlas, más allá del establecimiento de relaciones sociales, mediante rotulaciones, y no en establecerla como lengua de uso común entre el personal de las instituciones o empresas.

2.3 Definiciones de política y planificación lingüística

La intervención sobre la diversidad lingüística no es, en absoluto, un fenómeno novedoso, como demuestran los trabajos pioneros sobre el catalán de Aracil (1966) o Vallverdú, (1973), y, en el contexto en el que se enmarca el presente trabajo, González-Riaño (2002). A lo largo de la historia se han llevado a cabo acciones sobre la diversidad lingüística que han llevado a resultados muy dispares, desde la aparición de nuevas lenguas y variedades, hasta la desaparición de otras. Esas acciones pueden consistir simplemente en los usos e ideologías que los hablantes adoptan respecto a cada lengua, o ir un paso más allá y venir determinadas por instituciones en forma de normas o leyes. Hoy en día, a este tipo de intervención se le llama política lingüística, que Ninyoles define de la siguiente manera:

> *Al hablar de política lingüística, nos podemos referir, en un sentido muy amplio, a cualquier tipo de acción deliberadamente adoptada entre diversas alternativas públicas relativas a la lengua. Podemos*

> *denotar, asimismo, los procesos a través de los cuales se crea o se resuelve un conflicto lingüístico. Podemos finalmente referirnos al estudio mismo de ese proceso* (Ninyoles, 1989:75).

Muchas son las definiciones de política lingüística que podemos encontrar en numerosos trabajos académicos. Sin embargo, resulta interesante leer el trabajo de Johnson (2013), en el que sintetiza estas cinco visiones:

- Kaplan y Baldauf (1997) la definen como un conjunto de acciones ideado y puesto en práctica por los gobiernos, que abarcan tanto el plano legislativo como el de la planificación de medidas concretas, de cara a conseguir una serie de objetivos concretos.
- Schiffman (1996) por su parte entiende la política lingüística, no sólo como aquello que está plasmado sobre el papel, sino como algo que también engloba las actitudes, las creencias y los mitos que forman parte del constructo cultural relacionado con el lenguaje.
- Spolsky (2004) perfila más todavía esa división de componentes para describir las que para él serían las tres dimensiones de la política lingüística: la elección lingüística individual, las creencias sobre el lenguaje entendidas como ideología lingüística y finalmente la intervención en los patrones de uso lingüístico.
- McCarthy (2011) toma la línea multidimensional de Schiffman y Spolsky pero destaca las prácticas de la sociedad y las ideologías lingüísticas por encima de la acción gubernamental.
- Tollefson (1991) da una visión radicalmente distinta. Fundamentándose en los autores más influyentes de la teoría crítica, como Habermas, Giddens o Focault, entiende la política lingüística como un mecanismo de poder, para el poder. Es decir, se trataría de una herramienta mediante la cual podemos ubicar socialmente a las

personas de acuerdo con el grupo lingüístico al que pertenecen, con el único objetivo de solidificar la hegemonía previamente existente de uno de los grupos.

Otras autoras, como Sallabank (2011), diferencian la política lingüística de otro concepto, la planificación lingüística, aludiendo que mientras la primera engloba la posición, los principios, la toma de decisiones y el establecimiento de unos objetivos finales e ideales de la gestión de la diversidad lingüística, la segunda se refiere al tipo de acciones concretas que se diseñan para copar esos objetivos previamente establecidos. No obstante, cabe recalcar que las políticas lingüísticas no tienen por qué plantearse siempre unos objetivos normalizadores para las lenguas que se encuentran en contacto, como las de Euskadi o Galicia, sino que pueden tener un objetivo asimilista como las del Francia, donde se promueve el uso del francés por encima del resto de lenguas habladas en el estado.

Es esta última definición, la de Sallabank (2011), la que más nos convence a la hora de considerar la política y la planificación lingüística en el presente trabajo. Así, entendemos la política lingüística como la fundamentación ideológica de unos objetivos sociolingüísticos, para cuya consecución se pensarán medidas concretas que constituirán la planificación lingüística.

2.4. Limitaciones de la planificación lingüística

Es conveniente a la hora de desarrollar una investigación como la presente, el conocer cuáles han sido en el pasado las limitaciones de la planificación lingüística. Es evidente que este tipo de acciones no son automáticamente exitosas por el mero hecho de aplicarse, y así se ha podido comprobar en algunos casos que, aunque bienintencionados, no contaron a la hora del diseño de las medidas y de la predicción de resultados con la fundamentación

empírica suficiente (May, 2005). Blommaert (1996) ya advertía sobre el más que presumible fracaso hacia el que se dirige una planificación lingüística diseñada sin tomar en consideración el desarrollo sociopolítico del contexto en el que se pretende aplicar. Tal y como lo explica Lewis:

> *Cualquier planificación centrada en las lenguas, especialmente en el sistema educativo debe tener en cuenta la actitud de aquellas personas a las que probablemente afectará. A largo plazo, ninguna planificación tendrá éxito si no cumple con una de estas tres cuestiones: elaboración conforme a las actitudes de aquellos a los que implica; persuasión de quien muestre actitudes negativas sobre la idoneidad de la medida; o la voluntad de eliminación de las causas del desacuerdo. En cualquier caso el conocimiento de las actitudes es fundamental para la formulación de una planificación, así como para su satisfactoria aplicación* (Lewis, 1981:262).

Por lo tanto, para minimizar la probabilidad de fracasar, el diseño e implementación de la planificación lingüística siempre ha de ser posterior a un estudio sociolingüístico profundo y riguroso del contexto al cual van dirigidas. Es necesario, además, que estas medidas de puesta en práctica de las políticas lingüísticas contemplen mecanismos de seguimiento, revisión y/o, en su caso, reorientación y ajuste de sus líneas de actuación.

2.5. La planificación de la adquisición de las lenguas

La planificación de la adquisición de las lenguas en la escuela es necesaria en contextos de diversidad lingüística, especialmente cuando alguna de las lenguas que están en contacto es políticamente dominante, ya que tiende a, como hemos dicho anteriormente, ocupar todos los espacios hasta provocar que la lengua más débil se encuentre amenazada o en desuso. En este

sentido, la globalización, junto con la hegemonía estadounidense, y los consecuentes procesos de internacionalización tanto de empresas como de universidades han disparado la popularidad del inglés como lengua de comunicación. Después de décadas de dominio francés, el inglés se impuso como lengua franca y sigue siendo a día de hoy la lengua extranjera por excelencia de enseñanza, no solo en países miembros de la UE, sino también en muchas otras partes del mundo.

Dado que este trabajo se enmarca en un sistema educativo perteneciente a la UE, entendemos que es adecuado plasmar una serie de reflexiones sobre el desarrollo de políticas lingüísticas y de planificación de la adquisición por parte de esta administración. En primer lugar, la UE destaca por ser un organismo que no duda en valorar la riqueza lingüística que aporta la participación de países tan diversos, y por ello siempre ha destacado como uno de sus objetivos la protección lingüística de las lenguas nacionales y minoritarias de los estados miembros. Este posicionamiento fue el que llevó a los dichos estados a valorar la incorporación de las lenguas de ámbito regional en sus sistemas educativos a lo largo de los años 80 y 90, dada la ferviente popularidad del inglés, que se abría paso rápidamente hacía la cúspide de una sólida jerarquía lingüística que sigue vigente a día de hoy. En este sentido, aunque existen varios modelos de enseñanza bilingüe, el más popular y al que se le atribuye un mayor éxito en la formación de individuos plurilingües es el denominado AICLE (acrónimo de Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lenguas Extranjeras). Este modelo es el que comúnmente se conoce como inmersión lingüística. Consiste en que el aprendizaje lingüístico se dé también en asignaturas no lingüísticas a través del uso de la lengua para impartir todo tipo de contenidos.

Si bien, aunque el inglés sigue siendo considerado indiscutiblemente la lengua franca, es cierto que la incorporación de las lenguas regionales y/o minoritarias en las enseñanzas básicas y medias ha tenido una repercusión positiva en la vitalidad de las mismas (Lasagabaster y Huguet, 2007), al menos en las dimensiones de alfabetización y competencia lingüística, a las que afecta de manera directa, especialmente cuando esta inclusión se lleva a cabo dentro de un modelo de inmersión como el descrito en el párrafo anterior, y no sólo como asignatura lingüística.

2.6. La formación de profesorado en realidades multilingües

Para que el profesorado sea capaz de enfrentarse a una situación de multilingüismo en el aula, que no sólo supone gestionar y enseñar las lenguas maternas del alumnado autóctono, sino que además implica la enseñanza de al menos una lengua de proyección internacional, debe recibir una completa formación tanto lingüística como sociolingüística. Como explica Wiley (2008) es necesario formar a los futuros docentes en las lenguas o variedades a las que está expuesto el alumnado para que sean capaces de alfabetizar correctamente en todas ellas, y al mismo tiempo dando una perspectiva más social que les haga capaces de entender y deconstruir los discursos lingüísticos hegemónicos que crean prejuicios sobre las lenguas entre la población, y acaban poniendo en riesgo la vitalidad lingüística de alguna de ellas. Ante el desafío que plantea la internacionalización a nivel lingüístico, Corson (2001) propone que dentro de esa formación haya una parte de conciencia lingüística crítica, que, según él, puede pasar por exponer casos que con éxito han combinado los aprendizajes de una lengua internacional con una o dos autóctonas.

Numerosos autores han dado definiciones de conciencia lingüística que van de concepciones más generales a otras más perfiladas y específicas. Una que resulta aclaratoria para un primer contacto es la que da James (1999) y es que se trata no sólo del conocimiento lingüístico y metalingüístico, sino también de la capacidad de comprender y practicar la transmisión de este conocimiento y que además permite a las personas entender cómo funciona una lengua, no sólo como sistema, sino que también en la sociedad. Hélot (2008), por su parte, plantea la conciencia lingüística como todo un enfoque de enseñanza de lenguas, e incluso va más allá y afirma que es una manera de facilitar la difícil coexistencia de lenguas internacionales y minoritarias en el mismo sistema educativo. De acuerdo con esta autora, el enfoque desde la conciencia lingüística es fundamental por centrarse en el respaldo al multilingüismo, tanto comunitario como a nivel personal, a través de la educación en el respeto a la diversidad. Dabéne (1989) describe tres esferas fundamentales para que esto funcione: una metalingüística, que tiene que ver con el propio conocimiento de las lenguas; otra afectiva, que está relacionada con las actitudes del alumnado hacia las lenguas, sus hablantes y sus culturas; y una última sociocultural, que consiste en la predisposición de los individuos a socializarse como seres plurilingües. Se trata de una forma de evitar la tradicional confrontación lingüística que normalmente ha dejado fuera de los sistemas educativos a las lenguas menos fuertes.

Los efectos de las enseñanzas lingüísticas bajo este enfoque han demostrado tener efectos positivos tanto en las actitudes como en las aptitudes del alumnado (Candelier, 2003a, 2003b), que no sólo aumentaba la motivación para aprender las lenguas ya presentes en el aula, sino que esa motivación se extendía a lenguas minoritarias o a lenguas de la población inmigrante. Además, se comprobó también que el contexto no influía en los efectos de la enseñanza mediante este enfoque, ya que los estudios de Candelier se

llevaron a cabo en diferentes lugares del mundo, obteniéndose resultados similares. También se observó que el tipo de metodologías utilizadas no modificaba significativamente los resultados. Asimismo, la investigación concluyó que este tipo de enfoques contribuyen a que el alumnado contemple las lenguas como una forma tanto de expresión como de acceso y, por ende, enriquecimiento cultural. Finalmente, Candelier (2008b) sentenció que las actitudes positivas hacia el proceso de aprendizaje de lenguas no se construyen a base de discursos moralistas, sino implicando al alumnado en las tareas y fomentando la reflexión activa.

Aunque la mayor parte de la investigación llevada a cabo sobre conciencia lingüística se realiza en el contexto de Educación Primaria, García (2008) señala la importancia de plantearse cómo se forma a futuros docentes en esta perspectiva. Para ella no existe una respuesta universal a esta pregunta, y afirma que se debe reflexionar sobre el tipo de conciencia que se quiere transmitir, multilingüe, centrada en la diversidad, y/o sociolingüística, reflexionando sobre las consecuencias sociales de las situaciones de contacto de lenguas; cuál es el perfil de futuro docente al que va dirigida esa formación: monolingüe, bilingüe o plurilingüe; y en qué entorno lingüístico se encuentra: todos los alumnos son bilingües, algunos son monolingües, algunos no hablan ninguna de las lenguas presentes en la escuela, etc.

Para García (2008) así como para otros autores (Janks y Locke, 2008; Norton, 2008) la metodología que mejor se adapta a este enfoque es la pedagogía crítica. La pedagogía crítica permite fomentar la reflexión sobre situaciones de desigualdad, encajando aquí los casos de contacto lingüístico y de minorización, así como los de enseñanza de lenguas internacionales.

Respecto a las titulaciones universitarias dirigidas a formar a futuros maestros y maestras, existen asignaturas de Didáctica de la Lengua que

capacitan, en el sentido más práctico, al alumnado para enseñar lenguas en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Guasch, Milian y Ribas (2003), así como Seguí (2003) reflexionan sobre la naturaleza y las especificidades de esta materia, pudiendo extraer algunas ideas que, a nuestro parecer, resultan clave para enfocar la asignatura.

En primer lugar, debemos considerar que la didáctica es una materia que cuenta con sus propias dinámicas, diferentes del resto, ya que no se centra simplemente en los contenidos en sí, que ya existen asignaturas exclusivamente lingüísticas, sino en cómo transmitirlos. Para ello es necesario entender su importancia y su valor y saber cómo motivar al alumnado para que ellos también lo entiendan así. Además, es fundamental que se imparta sin separarse del contexto en el que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje, dándole un carácter interactivo con la realidad que a su vez fortalece los vínculos entre teoría y práctica. Actualmente, pues, se debería dar un enfoque que sitúe las enseñanzas en un contexto globalizado, que resitúa las lenguas socialmente al crear nuevas jerarquías de acuerdo con fortalezas de mercado, con las consecuencias que ello implica, vistas al principio de este mismo capítulo. Para Seguí (2003), es importante que el aprendizaje se lleve a cabo en un marco de situación global y que se trate la lengua como contenido y como vehículo de reflexión. Finalmente, entienden que cuando se imparten materias de didáctica a los futuros maestros, se debe intentar que haya una confluencia entre 3 dimensiones: la científica, la actitudinal – creencias, valores, negociación, autocrítica – y la práctica, es decir, la implementación de los conocimientos adquiridos en el aula.

2.7. Modelos de planificación de la adquisición de lenguas en las comunidades autónomas bilingües de España

Pasando de un horizonte general a otro más específico, podemos hablar ahora de los modelos educativos multilingües que existen en España, lo que nos ayudará a contextualizar nuestro estudio, al entender cómo se gestionan los contextos lingüísticos de otras regiones del Estado. En primer lugar, sintetizaremos esta contextualización en el cuadro de la siguiente página, donde se pueden observar las lenguas propias de cada comunidad autónoma, su estatus y el tipo de modelo lingüístico en el que se imparten:

Modelos lingüísticos en comunidades bilingües y multilingües del Estado español

CA	Lengua Propia	Cooficialidad	ILMin en Lprop alta	ILMin en Lprop baja	AsignOb	Solo AsigOp
Aragón*	Aragonés	No				x
	Catalán	No				x
Asturies	Asturiano	No				x
Baleares	Catalán	Sí	x		x	
Cataluña	Catalán	Sí	x		x	
	Aranés*	Sí	x		x	
Euskadi	Euskera	Sí	x		x	
Galicia	Gallego	Sí	x		x	
Navarra*	Euskera	Sí	x	x	x	x
C.Valenciana*	Catalán	Sí		x	x	x

Figura 4: Modelos lingüísticos en comunidades bilingües y multilingües del Estado español.

La tabla muestra un resumen de la distribución de modelos lingüísticos por autonomías y lenguas en el Estado Español. En ella, se ve representada la presencia de las diferentes lenguas minoritarias del Estado español en cada sistema educativo de acuerdo al nivel de inmersión lingüística y a la existencia, o no, de una asignatura de la lengua. Cada una de las filas referentes al tipo de modelo lingüístico, a partir de la 3ª, representa lo siguiente: inmersión lingüística en la lengua minoritaria contemplada para la mayoría del alumnado, salvo algunas excepciones; inmersión lingüística en la lengua minoritaria totalmente optativa; asignatura de lengua minoritaria y

su literatura obligatoria; asignatura de lengua minoritaria y su literatura optativa. Las autonomías y lengua marcadas con un (*) se rigen por zonas lingüísticas, distribuidas de acuerdo con factores socio-históricos y sociolingüísticos.

Si observamos el cuadro podemos identificar claramente dos bloques: uno es el de las lenguas propias cooficiales, en el cual se garantiza el aprendizaje de la lengua por parte de todo el alumnado (excepto en la Comunidad Valenciana y en Navarra, que cuentan con algunas excepciones que veremos a continuación); en el otro bloque, la lengua propia no está reconocida como cooficial. En estos casos, la enseñanza está también garantizada, es decir, se ofrece para el que la elija, aunque, debido a la situación de optatividad, es frecuente pasar por el sistema educativo sin recibir formación en estas lenguas.

En Navarra y en la Comunidad Valenciana se dan dos realidades sociolingüísticas peculiares, ya que se trata de regiones divididas en zonas lingüísticas. Navarra, por su parte, cuenta con tres, distribuidas de norte a sur: la vascófona, la mixta, y la no vascófona. Los modelos lingüísticos varían en cada una de estas áreas, tratándose de una inmersión para todo el alumnado, similar a la vasca, en la zona vascófona, inmersión optativa en la zona mixta y la posibilidad de cursar la asignatura de lengua y literatura vasca si se desea en la zona castellanoparlante. Asimismo, en la Comunidad Valenciana se identifican una serie de comarcas situadas en el interior de las provincias de Castellón, Valencia y Alicante, y al sur de esta última, como *comarcas de predominio castellanoparlante*. En estas comarcas se puede implementar el modelo lingüístico estándar para toda la región si se desea, al igual que en el resto de la comunidad, aunque en este caso el alumnado puede elegir estar exento de ser evaluado en la asignatura de catalán.

A continuación sintetizaremos en sus líneas básicas la presencia de las lenguas minoritarias del Estado Español en los diferentes sistemas educativos de las comunidades autónomas en los que están presentes:

2.7.1. El euskera en Euskadi

El euskera es una de las dos lenguas cooficiales de Euskadi, siendo la otra el castellano. Su enseñanza en todas las etapas de la educación está asentada desde hace décadas. El modelo lingüístico de Euskadi se fundamenta en la adquisición de una excelente competencia lingüística en las dos lenguas cooficiales por parte de todo el alumnado, y por ello la asignatura de euskera forma parte del currículum escolar en todas las etapas no universitarias. Además, el modelo vasco de inmersión lingüística en euskera, seguido por gran mayoría de centros públicos tanto de educación infantil y primaria como de Secundaria y Bachillerato, incluye un alto porcentaje de asignaturas que son impartidas en esta lengua. Esto ha dado como resultado una notable mejora en el número de vascos y vascas alfabetizados en euskera registrado en las útimas dos décadas (Lasagabaster, 2003, 2007).

Respecto a la formación de profesorado, en la Universidad del País Vasco, los grados en Educación Infantil y Educación Primaria ofrecen asignaturas optativas de euskera. Si bien, en la mayoría de las asignaturas el alumnado se desdobla en varios grupos en función de la lengua vehicular, castellano o euskera. Dentro de las menciones ofertadas, existe una, titulada Diversidad Lingüística en la Escuela, que ofrece contenidos sobre las lenguas y la sociedad en Euskadi. También ofrecen una mención sobre Tratamiento Integrado de Lenguas y otra sobre Educación Intercultural.

Finalmente, existe un requisito lingüístico en el acceso a la función docente que puede ser de dos tipos: la acreditación del euskera como lengua de

relación (con alumnos, otros profesores, padres y madres), o el euskera como lengua de relación y trabajo (se pueden impartir clases de y en euskera), y que corresponden a los niveles B2 y C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (de ahora en adelante, MCERL) respectivamente. También existe un título que acredita un nivel de euskera intermedio entre los dos mencionados.

2.7.2. El euskera en Nafarroa

El caso de la Comunidad Foral de Navarra es sociolingüísticamente complejo. Nafarroa cuenta con dos lenguas cooficiales, el euskera y el castellano. Sin embargo, en el caso del euskera, el dominio sociolingüístico no es equiparable a las fronteras administrativas. Esto no debe ser considerado una peculiaridad, ya que sucede constantemente. Si bien, lo que resulta llamativo es que se reconozcan legalmente tres zonas lingüísticas distintas según el uso de euskera: la zona vascófona, al norte, la zona mixta, en el centro de la región, que incluye su capital, Iruña, y, finalmente, la denominada zona no vascófona, el territotio más meridional. Los modelos lingüísticos que se implementan en Navarra son similares a los de Euskadi (A, B, D), a los que se suma un cuarto modelo del que el euskera está completamente ausente, el modelo G. Dicho esto, la distribución de modelos en cada zona lingüística tampoco es equiparable. Por un lado, el modelo A, es decir, enseñanza en castellano con el euskera como asignatura, se ofrece en las tres zonas; el modelo B, el de inmersión parcial en las dos lenguas cooficiales, con una asignatura lingüística de cada una de ellas, se

ofrece tan solo en las zonas vascófona y mixta; el modelo D, la inmersión total en euskera, con el castellano únicamente como asignatura lingüística, se ofrecía hasta 2016 también en las dos zonas más septentrionales, mientras que la zona no vascófona quedaba excluida, lo que ha cambiado en el último año, ofreciéndose también en las escuelas e institutos de esta zona; finalmente, el modelo G sólo existe para la zona no vascófona.

Además de la posibilidad de formarse como maestros en Euskadi en los programas mencionados en el epígrafe precedente, la Universidad Pública de Navarra ofrece también esta especialización. En su caso, se rigen por un sistema en el cual todo el alumnado está en contacto de alguna manera con las dos lenguas cooficiales, eligiendo una como vehicular y estudiando la otra a través de la materia lingüística pertinente.

En Navarra, al igual que en otras comunidades, existe el concepto de perfil lingüístico, según el cual el profesorado ha de acreditar un determinado dominio de la lengua minoritaria. Sin embargo, en esta comunidad, a causa de la diversidad lingüística que hemos descrito anteriormente, no todas las plazas docentes que la administración convoca requieren el mismo perfil lingüístico. Por lo tanto, es posible ejercer la profesión de maestro sin acreditar conocimientos de euskera.

2.7.3. El aranés en Catalunya

El caso del Valle de Arán es único en el estado por la cantidad de lenguas oficiales que incorpora – tres – y sin embargo sorprende observar que el modelo plurilingüe implementado en la zona funciona satisfactoriamente. El Aranés se declaró cooficial en Catalunya en el año 2006, cuando se produjo una modificación del Estatuto de Autonomía. Con ello, se estableció el modelo lingüístico que rige ahora mismo la escuela aranesa: el aranés es la lengua vehicular en los centros educativos de todo el territorio, al mismo tiempo que se garantiza el aprendizaje de catalán y de castellano, las otras dos lenguas cooficiales en la zona. Además, a medida que se avanza en las etapas escolares, se van introduciendo dos lenguas extranjeras, el inglés y el francés.

Para asegurar el buen funcionamiento de este modelo lingüístico, la capacitación docente para enseñar lengua aranesa y en lengua aranesa en Educación Primaria corre a cargo del Consejo Gereral de Aran. Esta administración organiza los cursos con los que se forma a los docentes que comienzan a ejercer en las escuelas e institutos de su competencia, a los que se les exige un nivel mínimo de C1 en la lengua propia.

2.7.4. El catalán en Catalunya

La situación del catalán en Catalunya es la más similar a la vasca. Catalunya tiene, como hemos mencionado en el epígrafe anterior, tres lenguas cooficiales. Si bien, a diferencia del aranés, el catalán se estudia en todo el territorio. La lengua catalana se imparte como asignatura curricular en unas condiciones similares al castellano y además el sistema se rige por un modelo de inmersión lingüística

en el cual la lengua propia es vehicular y se utiliza en prácticamente la totalidad de las asignaturas no lingüísticas durante todas las etapas educativas. La tasa de alfabetización en catalán es, por tanto, muy elevada.

El catalán está muy presente en la formación del profesorado de cualquiera de las etapas educativas. En el tratamiento del multilingüismo que plantean las universidades de esta comunidad autónoma para la formación de maestros se integran el castellano, el catalán y una lengua extranjera, que suele ser el inglés. El enfoque hacia el plurilingüismo es evidente, ya que algunas facultades ni siquiera ofrecen las asignaturas lingüísticas clásicas, en las que se estudia cada lengua por separado, de manera que ofrecen materias en las que se trata la enseñanza y el aprendizaje de las diferentes lenguas de manera coordinada y contextualizada de acuerdo con la realidad sociolingüística del territorio.

Finalmente, aquellos titulados y tituladas que quieren acceder a la función docente en Catalunya, deben acreditar un nivel de *suficiencia* (C1) de catalán. Este requisito se pide, no solo para realizar el concurso oposición que da acceso a las plazas definitivas de funcionario del cuerpo de docentes, sino también para ingresar en las bolsas de trabajo y ejercer como profesores interinos antes de poseer una plaza como titulares.

2.7.5. El catalán en Illes Balears

Illes Balears cuenta con un sistema de escolarización en catalán similar al que existe en Catalunya. La lengua es cooficial, junto con el castellano, y se concibe como herramienta vertebradora de la enseñanza, no sólo garantizando su aprendizaje como materia, sino atribuyéndole también el papel de lengua vehicular. De hecho, el Estatuto de la comunidad establece que el catalán debe ser la lengua de uso preferente en el sistema educativo.

En el sistema educativo balear se le da un tratamiento global a las lenguas curriculares, siendo éstas las dos cooficiales junto con una lengua extranjera, normalmente el inglés. La carga lectiva impartida en catalán en Balears ha de ser, por decreto, como mínimo del 50% de las horas. Tan solo en Educación Secundaria se especifican qué materias deben impartirse en esta lengua, mientras que en el resto de etapas, la elección corre a cargo de cada centro.

En cuanto a la formación de maestros, la Univeristat de les Illes Balears ofrece un Grado en Educación Primaria en el que las materias tanto de Lengua Española como de Lengua Catalana forman parte de la formación básica. Además, para cada una de los dos lenguas cooficiales existe una materia de didáctica específica. Finalmente, los estudiantes de este Grado cursan una sola asignatura de Literatura en la que se incluye aquella producida en catalán, así como contenidos de Literatura Universal.

Finalmente, para acceder a formar parte del cuerpo de docentes de Illes Balears (excepto para la enseñanza de catalán), es necesario, además de acreditar nivel lingüístico, haber obtenido un certificado de capacitación para la enseñanza en catalán expedido por la Consejería de Educación de la comunidad. Se trata de un curso cuyos contenidos engloban el conocimiento

lingüístico, sociolingüístico y didáctico de la lengua catalana en la zona, fundamental para el desarrollo correcto del sistema de inmersión lingüística.

2.7.6. El catalán en el País Valencià

La situación del catalán (también denominado aquí valenciano) en el País Valencià es algo distinta. Aunque es lengua cooficial, la ley que regula su uso introduce la clasificación de las comarcas de acuerdo con su predominio lingüístico, de forma más o menos similar a lo que ocurre en Nafarroa. Así, se le otorga al alumnado de las comarcas de predominio castellanoparlante el derecho a no asumir las medidas de planificación de la adquisición de catalán que la Generalitat pueda plantear para la protección de la lengua propia. Esto se traduce en que el alumnado escolarizado en dichas comarcas queda, si lo desea, exento de ser evaluado en la asignatura de valenciano. Además de la asignatura lingüística, en la Comunidad Valenciana existe, al igual que en Catalunya y Baleares, la posibilidad de estudiar todas las asignaturas en la lengua propia. Si bien, esta opción es claramente menos popular que en las otras dos regiones catalanoparlantes del estado, y una gran parte del alumnado se decanta por estudiar mayormente en castellano.

En algunas universidades valencianas, no todas, existen especialidades de enseñanza de catalán para docentes de Educación Infantil y Primaria. Además, para las personas que no optan por dicha especialidad, existe igualmente la posibilidad de cursar una asignatura de Lengua Catalana, aunque suele ofertarse como materia a elegir frente a Lengua Castellana. Respecto a los contenidos de los Grados relacionados con la didáctica de las diferentes lenguas del currículum escolar, en universidades como la de València se imparten integrándolos en una misma materia, que incluye contenido sobre la realidad sociolingüística del País Valencià. Además, en algunas universidades, como la de Castellón (Universitat Jaume I) ya se

exige a los futuros maestros que acrediten un nivel de competencia lingüística de C1 en la lengua propia, según el MCERL, para poder obtener el título de Grado.

Pasando al ámbito laboral de la enseñanza, se exige a cualquier persona que quiera comenzar a ejercer como docente en los cuerpos de profesorado del País Valencià, el llamado Certificat de Capacitació per a l'Ensenyament en Valencià (excepto para profesorado de catalán), que habilita para impartir asignaturas no lingüísticas en la lengua propia, un título similar al descrito en el epígrafe anterior para Illes Balears, pensado para la implementación de modelos plurilingües de inmersión lingüística (también lo hay de inglés). Para la obtención de este certificado es necesario acreditar, como mínimo, un nivel C1 de catalán.

2.7.7. El catalán en Aragón

El catalán es la lengua propia de la zona aragonesa limítrofe con Catalunya. Aunque el catalán es una lengua que goza de una buena vitalidad, en Aragón se encuentra en una situación de clara minorización, ya que no es cooficial ni se habla en todo el territorio, dificultando una regulación eficaz para su uso y enseñanza. Aún así, alrededor de 5000 alumnos lo estudian en Educación Primaria.

El catalán está presente como materia optativa en Eduación Primaria y puede ser también lengua vehicular en las comarcas en las que es lengua tradicional. Para ser maestro o maestra de catalán en Aragón, tan solo es necesario acreditar un nivel de C1 en esta lengua, de acuerdo con el MCERL.

2.7.8. El aragonés en Aragón

El aragonés es la lengua propia de las zonas del Pirineo oscense, donde no es lengua cooficial. Se trata, posiblemente, del caso más severo de amenaza lingüística que existe actualmente en España.

El aragonés se estudia en Educación Primaria como asignatura optativa por aproximadamente medio millar de alumnos, aunque puede ser también lengua vehicular durante esta etapa, así como en Educación Infantil, si así lo determina el proyecto lingüístico del centro. Para impartir clases de aragonés, la Universidad de Zaragoza oferta un módulo propio para quienes ya poseen un título que les permite ejercer como docentes. Este módulo especializa a los aspirantes a enseñar aragonés en contenidos lingüísticos, literarios y sociolingüísticos.

2.7.9. El gallego en Galiza

El Gallego es cooficial en Galiza. La educación lingüística en esta comunidad autónoma viene regulada por un decreto aprobado en 2010 con el que se redujo, por un lado, el número de horas lectivas o materias impartidas en gallego a lo largo de las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, teniendo que ser en cualquier caso igual al número de horas impartidas en castellano, y, por otro lado, se retiró también la especificidad de las materias a impartir en esta lengua en Primaria y Secundaria, que pasarían a ser elección del centro, a excepción de aquellas áreas relacionadas con las ciencias sociales y naturales, que deberían impartirse en la lengua propia.

Las tres universidades públicas de Galicia ofrecen Grados de preparación de maestros y maestras para la Educación Primaria. En los grados se ofrecen contenidos sobre plurilingüismo en los que se da un peso importante al

gallego como patrimonio. Además, en algunas de ellas, el estudio de la lengua propia es común para todo el alumnado, junto con el castellano, y también se ofrecen materias de didáctica de la lengua como obligatorias.

Obtenida la titulación, el profesorado que aspire a formar parte del cuerpo de docentes en Galicia, necesita acreditar conocimientos de Gallego para ejercer sus funciones. De lo contrario, debe realizar una prueba de nivel de esta lengua para poder acceder a una plaza en el cuerpo de profesorado de Educación Primaria.

2.8. Conclusiones

En los apartados precedentes se han estudiado las implicaciones derivadas de la diversidad y el contacto de lenguas en un mismo ámbito territorial. La solución aplicada para situar socialmente a las lenguas y a sus usuarios en un plano de justicia e igualdad lingüística pasa inevitablemente por la puesta en práctica de políticas de planificación y dignificación lingüísticas que tienen siempre un carácter institucional y un ámbito de aplicación preferente como es el educativo. En este sentido, se evidencia la necesidad de que el profesorado disponga de planes de formación lingüística ajustados a cada realidad sociolingüística concreta. El ejemplo de la puesta en práctica de tal planificación en las diferentes comunidades autónomas españolas evidencia tal ajuste contextual.

3. El contexto de la Lengua Asturiana

Parece pertinente, para entender mejor nuestro ámbito de investigación, desarrollar un marco socio-histórico y sociolingüístico de la lengua asturiana. Conocer el estado de la cuestión, como en cualquier otro estudio de ésta y otras disciplinas de las ciencias sociales, es condición *sine qua non* a la hora de diseñar la metodología más adecuada y analizar e interpretar nuestros datos de la forma más rigurosa posible.

3.1 Descripción general

Asturies es una de las 17 comunidades autónomas reconocidas en la Constitución Española. Situada en el noroeste de la Península Ibérica, a orillas del Mar Cantábrico, actualmente cuenta con una población de 1.034.960 habitantes (INE, 2017), la mayoría de los cuales se ubican en el centro de la región repartidos entre las tres grandes ciudades (Uviéu, Xixón y Avilés) y los grandes municipios que conforman las Cuencas Mineras (Llangréu, Mieres, La Pola Llaviana, La Pola, etc.).

Figura 5: Situación de Asturies en el Estado Español.

Asturies es una de las regiones bilingües que encontramos en el Estado Español, siendo su lengua autóctona el asturiano o lengua asturiana (*llingua asturiana*), cuyo dominio, que podemos ver en la imagen inferior con mas detalle, se extiende también a parte de las provincias de León y Zamora (González-Riaño y García-Arias, 2008, 2011). También se habla en Miranda de Duero, Portugal, donde su variante local, el mirandés, es cooficial. Además, en el área colindante con Galicia se da una peculiaridad lingüística, ya que la lengua propia es una variedad de transición entre el gallego y el asturiano, comúnmente conocida como eo-naviego o gallego-asturiano. El asturiano es hablado como lengua materna por entre 100.000 y 150.000 hablantes. Se trata de una aproximación, estimada en base a una serie de estudios sociolingüíticos llevados a cabo a lo largo de las últimas décadas, ya que no existe un censo oficial que ofrezca este tipo de datos (García-Gil, 2008; Moseley, 2010). La mayoría de los hablantes de asturiano como L1 pertenecen al Principado de Asturias. Respecto a los hablantes de Asturiano como L2, se calcula que la cifra oscila entre los 300.000 y los 450.000 (García Gil, 2008). Sin embargo, el asturiano ha sido declarado *Lengua*

Firmemente en Peligro por la UNESCO, lo cual quiere decir que los niños y niñas están dejando de aprender el asturiano como lengua materna.

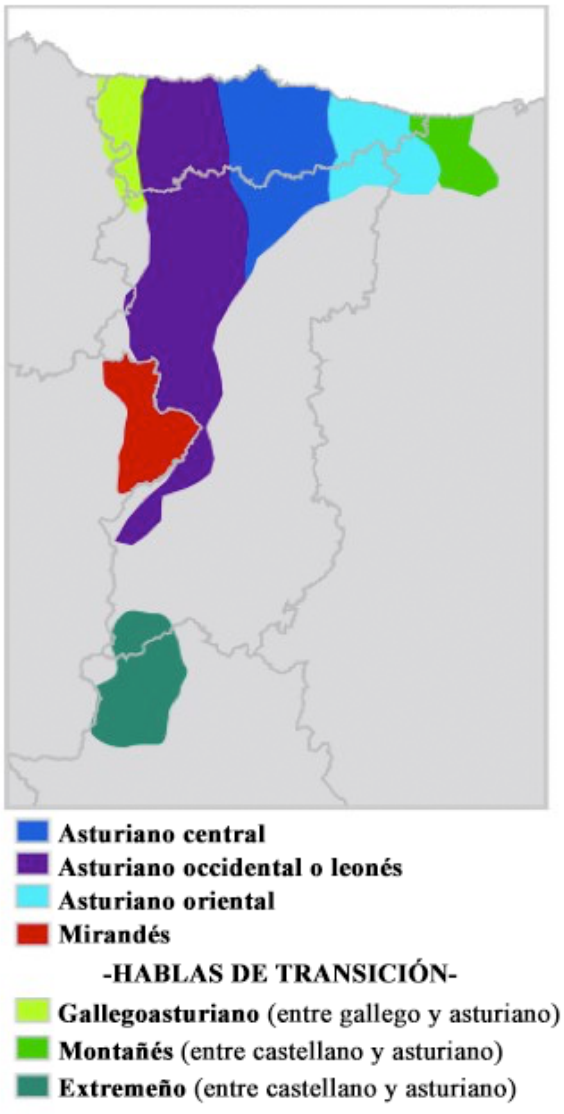

Figura 6: Mapa dialectal de la lengua asturiana.

3.2. Contextualización socio-histórica del bilingüismo en Asturies

Los primeros textos en asturiano de los que se tiene constancia datan del s.XII, tiempos del Reino Asturleonés. Allí era entonces la lengua mayoritaria y de prestigio. Sin embargo, con la adhesión al Reino de Castilla en el s. XIV, el asturiano pasó a ser una lengua minorizada en situación de diglosia

con el castellano, algo que sigue vigente en la actualidad. Esto no impidió que a lo largo de los siglos XVI y XVII se desarrollara una identidad asturianista con la cual comenzaría una fructífera tradición literaria que hoy en día sigue vigente. Aún así, no fue hasta el s. XVIII cuando llegarían las primeras iniciativas normalizadoras de la mano de Gaspar Melchor de Jovellanos. Un siglo después, con la llegada de la industrialización en el s. XIX se produciría una migración masiva desde las zonas rurales a las grandes ciudades, en el centro del Principado, donde, como hemos comentado anteriormente, la situación lingüística era claramente diglósica (Cano, 2007). Sin embargo, a principios del s. XX las instituciones reconocieron el bilingüismo del Principado e incluso llegaron a considerar el estatus de cooficialidad para el asturiano, bajo un marco diglósico, que fue denegado alegando que se trataba de un dialecto hablado tan solo por las gentes del mundo rural (García-Arias, 1975). Con la llegada del dictador Francisco Franco al poder, vino también la persecución de las lenguas minoritarias en todo el Estado español. De esta manera, durante más de 30 años no hubo avances sino retrocesos en la cuestión del reconocimiento, no solo en Asturies sino en el resto del país.

Durante los últimos años del franquismo comienzan a tomar protagonismo campañas a favor de la lengua asturiana, así como una demanda de su presencia en el sistema educativo. También se produce un renacimiento cultural y literario, conocido como el *Surdimientu*.

En 1980, ya en democracia, se funda la *Academia de la Llingua Asturiana (*de ahora en adelante, ALLA*)*, encargada de la normalización y estandarización lingüística mediante publicaciones como la *Gramática de la Llingua Asturiana*, las *Normes Ortográfiques*, el *Diccionariu de la Llingua*

Asturiana, entre otras obras, así como de la edición de literatura, ensayo y publicaciones académicas relacionadas con la lengua y la cultura de Asturies.

En esta época comienzan a realizarse los primeros estudios sociolingüísticos en el ámbito educativo asturiano, que muestran unas actitudes favorables a la normalización y una valoración positiva de la presencia del asturiano en las escuelas, además de un número considerable de hablantes de la lengua que podía ser la base de la posible recuperación lingüística que sí se iba a dar en otros contextos bilingües dentro de España (García-Arias, 1975; Rodríguez Hevia y González Quevedo, 1986; SOEV – Asturias, 1989). Sin embargo, durante la década de los 80, cuando el resto de comunidades bilingües en España otorgaban la cooficialidad a sus lenguas autóctonas, facilitando enormemente la aprobación y aplicación de medidas normalizadoras, Asturies se limitó a declarar la protección, promoción y voluntariedad de su aprendizaje.

3.3. La lengua asturiana en la actualidad

Resulta evidente, como hemos visto a lo largo de la sección anterior de este trabajo, que en todo proceso de normalización lingüística es necesario elaborar una planificación e implementar unas políticas que, no solo permitan, sino que garanticen el aprendizaje y el uso de las lenguas sobre las que se legisla. Este tipo de medidas se plantean especialmente para regular la presencia de las lenguas en tres ámbitos que son clave en procesos de normalización: la administración pública, los medios de comunicación y el sistema educativo. La visibilidad en estos espacios es – además de necesaria para la normalización por su relación con el prestigio, las actitudes y las oportunidades de uso – ilustradora de la vitalidad de una lengua. No sólo son ámbitos de acción, sino que son también entornos que es necesario observar

para realizar un diagnóstico sobre las necesidades sociolingüísticas de cara a un proceso de normalización. Por lo tanto, es importante para contextualizar sociolingüísticamente la lengua asturiana en la actualidad, que revisemos el tipo de presencia que ostenta en estos tres espacios.

3.3.1. Estatus legal del asturiano

El Estatuto de Autonomía del Principado de Asturias recoge lo siguiente en cuanto a las lenguas de la región (Ley Orgánica 7/1981, de 30 de diciembre):

- El bable gozará de protección. Se promoverá su uso, su difusión en los medios de comunicación y su enseñanza, respetando las variantes locales y la voluntariedad de su aprendizaje.

- Una ley del Principado regulará la protección, uso y promoción del bable.

En dicha ley (Ley 1/1998, de 23 de Marzo, de Uso y Promoción del Bable/Asturiano) se establece que la lengua asturiana es la lengua tradicional de Asturies, así como también el gallego-asturiano, y se determinan las competencias asumidas por el propio Gobierno del Principado así como aquéllas atribuidas a otras instituciones en temas de protección, difusión y garantías en cuanto a su uso. A continuación presentamos una síntesis de sus capítulos:

Capítulo I: Disposiciones Generales. Se establece que la lengua tradicional de Asturies es el asturiano, así como el gallego-asturiano en el ámbito territorial del Navia-Eo.

Capítulo II: Del uso del bable/asturiano. Se especifican los usos a nivel administrativo por parte de todos los empleados públicos, publicaciones, convenios para la promoción de su uso, constitución de un órgano de traducción y competencias de los ayuntamientos.

Capítulo III: De la enseñanza. Se establece que el Principado es el encargado de proteger y promover la lengua dentro del sistema educativo, que su aprendizaje es voluntario y cuáles son las titulaciones necesarias para ejercer como docente de asturiano.

Capítulo IV: De los medios de comunicación y de la producción editorial y audiovisual. Las administraciones se responsabilizan de defender la promoción del bable/asturiano en los medios, el Principado es el encargado de contribuir a su difusión y se establece la existencia de subvenciones con estos fines.

Capítulo V: De la toponimia. La denominación oficial ha de ser la tradicional, y en caso que ésta sea en castellano, podrá ser bilingüe, y corresponde al Consejo de Gobierno determinarla.

Capítulo VI: De los órganos consultivos. Se establecen los órganos asesores de la Administración en cuanto a seguimiento y elaboración de planes o políticas lingüísticas, y son: Universidad de Oviedo, Academia de la Llingua, Junta de Toponimia del Principado de Asturias, Real Instituto de Estudios Asturianos.

3.3.2. Administración pública y organizaciones de promoción lingüística no gubernamentales

El ámbito administrativo y gubernamental es probablemente aquél en el que más invisible es el asturiano. Actualmente el Presidente del Principado no utiliza el asturiano jamás. De hecho, no es una lengua de uso común entre los políticos en general. Si bien, es cierto que en la presente legislatura algunos diputados autonómicos la han utilizado en el parlamento regional.

Lo cierto es que aunque el partido que ha sido durante años hegemónico en Asturies, la FSA-PSOE, ha implementado unas políticas lingüísticas poco firmes y ha evitado darle al asturiano un reconocimiento equiparable al del castellano, en los últimos meses está dando un giro de 180 grados en este aspecto. Esa nueva apertura hacia la diversidad lingüística tuvo probablemente su hito más relevante en su último congreso, donde un 80% de la militancia respaldó la inclusión de la cooficialidad lingüística en el programa electoral, enfrentándose a los posicionamientos tradicionales de su directiva.

A nivel municipal, la visibilidad del asturiano es algo mayor, aunque depende mucho de cada corporación. Algunos concejos regulan el uso del asturiano mediante ordenanzas municipales. Además, en existe una red de oficinas de política lingüística que se dedican a elaborar campañas de normalización a lo largo de todo el territorio. Aunque estas oficinas dependen de la dirección general de política lingüística, cuya competencia es autonómica, tienen una repercusión local importante.

Finalmente, existen una serie de colectivos de sociedad civil organizada que también actúan como grupos de presión para exigir el cumplimiento de

derechos lingüísticos. Además, algunas de estas asociaciones también realizan campañas de promoción lingüística.

3.3.3. Medios de comunicación

La presencia del asturiano en los medios de comunicación es realmente escasa, llegando en ocasiones a la ausencia total. En cuanto a la televisión, la oferta de programación en lengua asturiana por parte de la *Radiotelevisión del Principáu d'Asturies* es bastante menor que en lengua castellana, aunque se trata de programas de gran aceptación por parte de la audiencia. De entre dichos contenidos, cabe destacar *Camín*, una serie-documental de corte etno-musicológico, de producción propia y realizada con una rigurosidad que podría calificarse de académica; la serie infantil *Los Bolechas*, una producción gallega que ha sido doblada al asturiano y que constituye el único ejemplo de programación infantil en dicha lengua; y algunos largometrajes cinematográficos que han sido recientemente doblados al asturiano y emitidos en la televisión pública. Lamentablemente, y favoreciendo la diglosia, la lengua asturiana se suele reservar para un tipo de programación relacionada con el mundo rural y tradicional, siendo constantemente folklorizada, y queda apartada de programas de actualidad como el telediario, a diferencia de otras cadenas autonómicas de regiones bilingües (Bellido y Monferrer, 2015). El valor instrumental de la lengua queda, pues, reducido a la mínima expresión. Si bien, a lo largo del último año se han puesto en marcha iniciativas audiovisuales privadas como Alderiques d'Asturies, que emite en televisión. Pasando al medio radiofónico, Radio Sele constituye un caso ilustrativo de cómo ha sido el proceso de normalización en el ámbito mediático asturiano. En funcionamiento desde hace más de tres décadas, ha sido durante años el único medio no escrito que emitía sus contenidos íntegramente en asturiano, potenciándose así el uso de

la lengua asturiana en debates y entrevistas de contenido generalista. Sin embargo, el propio Gobierno asturiano le retiró la licencia para emitir, licencia que fue devuelta más tarde después de que un tribunal emitiera una sentencia favorable a la emisora. En cuanto a la presencia en los periódicos en papel, siguiendo la línea de la televisión, se reduce también a la publicación de algunos artículos en prensa local, casi siempre subvencionados por el gobierno autonómico, sin contar con secciones ni publicaciones íntegramente en asturiano.

Es importante reconocer, en este sentido la oportunidad que supone el libre acceso a internet a la hora de difundir contenidos en lenguas minoritarias y por lo tanto influir positivamente en el proceso tanto de revitalización lingüística como de normalización. De hecho, las iniciativas audiovisuales generalistas, culturales y musicales en lengua asturiana que actualmente están acaparando una visibilidad mediática considerable en el Principado han fraguado sus inicios en este medio. Es el caso tanto de Alderiques d'Asturies como de otros proyectos, como el del músico Rodrigo Cuevas, quien fusionando la tonada asturiana – los cantares folclóricos de Asturies – y otras músicas tradicionales con los sonidos electrónicos más actuales, ha obtenido unos niveles relativamente altos de popularidad, trascendiendo incluso las fronteras asturianas. Ya hemos mencionado en la sección anterior que la modernización lingüística es también fundamental a la hora de afrontar un entorno tan hostil para las lenguas menos fuertes como es el de la globalización, y, dadas las iniciativas existentes, podemos decir que en el contexto asturiano parece que se camina en esa dirección.

3.3.4. Contexto Educativo

Dentro del Estado Español, la inclusión de las lenguas minoritarias en el sistema educativo fue una de las medidas más notables que se tomaron de cara a los procesos de normalización y recuperación que, con distinta intensidad, se produjeron en Galicia, Euskadi, Navarra, Cataluña, la Comunidad Valenciana, el Valle de Arán, Asturies y la Franja Oriental de Aragón. La recuperación lingüística que tuvo lugar en las cinco primeras regiones ha sido evidente (Lasagabaster y Huguet, 2007), y fue gracias a una serie de medidas de gran efectividad que tomaron los Gobiernos Regionales en su momento: la inclusión de la lengua en el sistema educativo, no sólo como asignatura, sino también como lengua vehicular en todas sus fases, la difusión de la misma en los medios de comunicación tanto audiovisuales como escritos y la promoción de la lengua en el ámbito público, lo cual a día de hoy es un hecho constatable. De forma generalizada, las instituciones académicas de cada lengua se encargaron principalmente de la normativización, estandarización y dignificación, además de actuar en otros aspectos culturales y académicos de divulgación.

Sin embargo, en Asturies las medidas de normalización tomaron un camino distinto. La presencia de la lengua asturiana en el sistema educativo fue, y sigue siendo, un reflejo de la poderosa diglosia existente en la región. En las escuelas asturianas existe un solo modelo lingüístico, cuya lengua vehicular es oficialmente el castellano, y en ocasiones el inglés como parte de los programas de inmersión que se aplican en Asturies. La lengua asturiana está presente como una asignatura optativa en Primaria, períodos en que los estudiantes deben elegir si quieren cursar lengua o cultura asturiana y cuenta con una carga horaria de 1:30 horas semanales. En Secundaria y Bachillerato existe la posibilidad de elegirla como optativa de entre una amplia oferta de

asignaturas, entre las que se encuentran matemáticas, historia del arte, biología o economía. Finalmente, en las Pruebas de Acceso a la Universidad no existe un examen de lengua asturiana.

En los siguientes cuadros se cuantifican la situación de la enseñanza de asturiano y gallego-asturiano en la escuela pública y concertada, teniendo en cuenta el número de centros, el alumnado y profesorado participantes en las diferentes etapas del sistema educativo:

Educación Primaria – Enseñanza Pública						
Curso	**Centros**	**Centros con Llingua Ast.**		**Alumnos**	**Alumnos con Llingua Ast**	
		Nº	**%**		**Nº**	**%**
2017/2018	230	226	98,26 %	34176	17.082	49,98%
2016/2017	231	227	98,26%	34243	17.411	50,84%
2015/2016	235	231	98,29%	33.973	17.531	51,60%
2014/2015	236	231	97,88%	33.384	17.685	52,97%

Figura 7: Centros que imparten Lengua y Literatura Asturiana y alumnos que la cursan en Educación Primaria.

Como podemos observar en la tabla superior, casi todos los Centros Públicos de Educación Primaria imparten la asignatura de Lengua Asturiana y Literatura, en los cuales aproximadamente el 50% del alumnado se encuentra matriculado. Si bien, en los últimos tres años se ha registrado un ligero descenso en el porcentaje de alumnado que cursa la asignatura. La disminución en el número de centros que imparten la materia corresponde al cierre de algunos de ellos.

Educación Secundaria Obligatoria – Enseñanza Pública						
Curso	**Centros**	**Centros con Llingua Ast.**		**Alumnos**	**Alumnos con Llingua Ast**	
		Nº	**%**		**Nº**	**%**
2017/2018	84	75	89,28%	21.525	3.065	14,23%
2016/2017	84	74	88,09%	20.969	2.971	14,17%
2015/2016	84	75	89,28%	20.961	2.765	13.19%
2014/2015	84	73	86,90%	20.901	2.833	13,55%

Figura 8: Centros que imparten Lengua y Literatura Asturiana y alumnos que la cursan en Educación Secundaria.

Bachillerato – Enseñanza Pública						
Curso	**Centros**	**Centros con Llingua Ast.**		**Alumnos**	**Alumnos con Llingua Ast**	
		Nº	**%**		**Nº**	**%**
2017/2018	70	48	68,57%	9.543	336	3,52%
2016/2017	70	50	71,42%	9.529	331	3,47%
2015/2016	70	39	55,71%	9.475	320	3,37%
2014/2015	70	16	22,85%	9.313	264	2,83%

Figura 9: Centros que imparten Lengua y Literatura Asturiana y alumnos que la cursan en Bachillerato.

En contraste con el ligero descenso de matriculados en Educación Primaria, tanto en Educación Secundaria como en Bachillerato se ha producido un aumento, que al igual que en el caso anterior no resulta demasiado significativo. Uno de los factores que quizás ha podido incidir en este aumento es la reducción de horas semanales de la materia, de 4 a 1, como consecuencia de la aplicación de la LOMCE.

Educación Primaria – Enseñanza Pública						
Curso	**Centros (sobre el total de Asturias)**	**Centros con Gallego-Ast. (sobre el total de Asturias)**		Alumnos	**Alumnos con Gallego-Ast.**	
		Nº	**%**		**Nº**	**%**
2017/2018	230	17	7,39%	1.129	463	41%
2016/2017	231	17	7,35%	1.134	500	44,09%
2015/2016	235	17	7,23%	1.147	514	44,81%
2014/2015	236	17	7,20%	1.113	451	40,52%

Figura 10: Centros que imparten Gallego–Asturiano y alumnos que lo cursan en Educación Primaria.

Educación Secundaria Obligatoria – Enseñanza Pública						
Curso	**Centros (sobre el total de Asturias)**	**Centros con Gallego-Ast. (sobre el total de Asturias)**		**Alumnos**	**Alumnos con Gallego-Ast.**	
		Nº	**%**		**Nº**	**%**
2017/2018	84	4	4,76%	854	74	8,66%
2016/2017	84	5	5,95%	857	64	7,46%
2015/2016	84	4	4,76%	871	94	10,79%
2014/2015	84	4	4,76%	875	105	12,00%

Figura 11: Centros que imparten Gallego–Asturiano y alumnos que lo cursan en Educación Secundaria.

Antes de comentar las tablas con los datos sobre los centros y alumnos que cursan la asignatura de Gallego-Asturiano, es preciso remarcar el hecho de que el número de centros que aparece indicado es el total para toda Asturies, y que la cifra correspondiente a centros con Gallego-Asturiano supone realmente un 94,11% del total en la zona lingüística. Tan solo uno de los centros de Primaria, localizado en Ibias, imparte la materia de Lengua y Literatura Asturiana en lugar de Gallego-Asturiano, como le correspondería de acuerdo con la realidad lingüística de la zona. En el caso de esta zona lingüística, observamos cómo mientras el porcentaje de alumnado que cursa Gallego-Asturiano en Primaria se mantiene relativamente estable, con algunos picos en años anteriores, en Secundaria no ocurre lo mismo y ese porcentaje ha descendido significativamente en los últimos tres años. No obstante, se ha registrado un ligero aumento en el presente curso académico.

Educación Primaria – Enseñanza Concertada						
Curso	**Nº Centros**	**Centros con Llingua Ast.**	**%**	**Nº Alumnos**	**Alumnos con Llingua Ast**	**%**
2017/2018	53	43	81,13%	13.319	1.884	14,14%
2016/2017	56	37	69,81%	13.261	1.717	12,94%
2015/2016	54	26	48,14%	13.272	1.540	11,60%
2014/2015	54	27	50,00%	13.300	1.348	10,13%

Figura 12: Centros que imparten Lengua y Literatura Asturiana y alumnos que la cursan en Educación Primaria en la Escuela Concertada.

Educación Secundaria Obligatoria – Enseñanza Concertada						
Curso	**Centros**	**Centros con Llingua Ast.**		**Alumnos**	**Alumnos con Llingua Ast.**	
		Nº	**%**		**Nº**	**%**
2017/2018	55	28	50,90%	10.073	483	4,79%
2016/2017	55	20	36,36%	9.982	315	3,15%
2015/2016	56	12	21,42%	9.984	210	2,10%
2014/2015	56	10	17,85%	9.865	257	2,60%

Figura 13: Centros que imparten Lengua y Literatura Asturiana y alumnos que la cursan en Educación Secundaria en la Escuela Concertada.

Las cifras de escolarización en Lengua Asturiana y Literatura en la enseñanza concertada han experimentado un aumento de diferente magnitud en cuanto a número de centros que imparten la asignatura y alumnado matriculado en ella. Mientras que en el caso de los centros esta cifra ha crecido enormemente, llegando incluso a duplicarse en el caso de Educación Secundaria, cuando observamos la cantidad de alumnado que cursa la materia vemos como este aumento es menos clamoroso, aunque igualmente perceptible. Podemos decir que, aunque muy poco a poco, la lengua asturiana se va normalizando en la enseñanza concertada.

Respecto a los datos sobre el número de profesores que imparten Lengua Asturiana y Literatura o Gallego-Asturiano, conviene observar las dos tablas que aparecen a continuación:

		PROFESORADO PRIMARIA – PÚBLICA						
		Funcionarios Interinos				Funcionarios de carrera		
		Media jornada	Jornada completa	Itinerantes	Profesorado que imparte alguna hora LAL	Imparte la totalidad de horas LAL del centro	Imparte algunas horas de LAL	TOTAL
2017/2018	Asturiano	118	57	24	17	14	20	251
	Gallego-asturiano	8	3	3	0	0	0	14

Figura 14: Profesorado que imparte Lengua y Literatura Asturiana o Gallego–Asturiano en Educación Primaria.

		PROFESORADO ESO Y BACHILLERATO – PÚBLICA						
		Funcionarios Interinos				Funcionarios de carrera		
		Media jornada	Jornada completa	Itinerantes	Profesorado que imparte alguna hora LAL	Imparte la totalidad de horas LAL del centro	Imparte algunas horas de LAL	TOTAL
2017/2018	Asturianu	45	29	0	0	0	2	76
	Gallego-asturianu	5	0	0	0	0	0	5

Figura 15: Profesorado que imparte Lengua y Literatura Asturiana o Gallego–Asturiano en Educación Secundaria y Bachillerato.

De las dos tablas precedentes, sin duda nos llama la atención que la impartición de la materia de Lengua Asturiana o Gallego-Asturiano corra a cargo, casi en la totalidad de los casos, de funcionarios interinos. Además, en el caso de los funcionarios de carrera que se encargan de enseñar la lengua propia, se trata normalmente de profesorado que lo asume cuando las horas

lectivas de la materia de la cual es titular no llegan al mínimo establecido para su jornada laboral.

Respecto a las enseñanzas superiores, la Universidad de Oviedo oferta asignaturas optativas de filología asturiana que constituyen desde hace poco más de un lustro el Minor en Lengua Asturiana, disponible como una mención complementaria de los diferentes grados en Estudios Ingleses, Franceses, Hispánicos y Románicos. Si bien, no existe un grado en Filología Asturiana como tal, pese a que ha habido varios intentos para establecerlo que han sido rechazados por el Consejo de Universidades (Viejo, 2004). Asimismo, en la Facultad de Formación del Profesorado se imparten sendas especializaciones de enseñanza de la lengua asturiana, una en el Grado en Maestro de Primaria que es, como veremos más adelante, optativa, y otra para profesores de Secundaria, también optativa, correspondiente al Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación profesional. Pero esto no siempre ha sido así.

Hasta hace unos años, ante la necesidad por parte de colegios e institutos de incorporar a sus plantillas profesorado de asturiano y la ausencia de una filología o formación universitaria específica para instruir a este tipo de educadores, la institución encargada de esta formación era la Academia de la Llingua Asturiana. Sin embargo, las demandas de la implantación de estos estudios en la universidad fueron en aumento. Eventualmente, en la Universidad de Oviedo se establecieron dos títulos propios, sin validez fuera del Principado, de Especialista y Experto en Lengua Asturiana, que permitían la enseñanza de la lengua en Primaria y Secundaria, respectivamente. A día de hoy, existe una especialidad de lengua asturiana en el Máster Universitario de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. Sin embargo,

el número de estudiantes que decide emprender una carrera en esta especialidad no es muy alto, dada la constante precariedad de aquél que se dedique a la enseñanza de asturiano en escuelas e institutos. La especialidad docente de asturiano no está reconocida en el currículum, y por tanto no existe un acceso a la función docente mediante un proceso de selección como al que se enfrentan los aspirantes a otras especializaciones, ni tampoco la estabilidad funcionarial, ya que el profesorado de llingua siempre está abocado a la interinidad. Además, el hecho de que sea una asignatura voluntaria en Primaria y Secundaria hace que no siempre sea posible constituir un grupo de alumnos. Lo mismo ocurre con la asignatura de Bachillerato. Se trata de una optativa que compite con otras asignaturas como informática o matemáticas, consideradas tradicionalmente "más importantes" y que por tanto tienen más afluencia de estudiantes. Esto significa que no sólo los profesores de asturiano se encuentran en una situación laboral difícil, sino que además algunos alumnos potenciales de asturiano no pueden cursar la asignatura cuando no se puede constituir un grupo, bien por falta de alumnos, bien por falta de profesores (Viejo Fernández, 2004).

3.4. Estudios sociolingüísticos relativos a la lengua asturiana

Llera Ramo (1994) realizó el primer gran estudio sociolingüístico en Asturies: *Los asturianos y la lengua asturiana. Estudio sociolingüístico para Asturies*, que se repitió 10 años después (Llera Ramo y San Martín Antuña, 2002), y que también se ha llevado a cabo de nuevo en 2017, aunque sin haberse llegado a publicar mientras se escriben estas líneas. No obstante, después de comentar los resultados al completo de la investigación de 2002,

se procederá a exponer el breve avance de datos al que hemos podido acceder de esa última edición de 2017 todavía inédita.

En la encuesta sociolingüística de 2002, los participantes respondieron a un cuestionario de respuestas cerradas en el cual se recogían datos acerca de contexto sociopolítico de la lengua, la identidad lingüística de los asturianos, espacio social de la lengua asturiana, los usos, hábitos y consumos lingüísticos, actitudes y las demandas lingüísticas.

El objetivo de la investigación era analizar esta información para que posteriormente fuese de utilidad a la hora de planificar e implementar de forma adecuada una política lingüística de acuerdo con la Ley de Uso y Promoción del Bable/Asturiano.

La edición más reciente (2002) publicada se estructura principalmente en tres partes:

- La introducción, en la que se exponen los objetivos y se explica la metodología de la investigación.
- La segunda parte, y la más extensa, consiste en la exposición de los resultados del cuestionario y en el análisis de los mismos. Además, incluye una comparativa con los resultados del primer estudio, llevado a cabo en 1994. Esta parte se subdivide en cinco capítulos, tantos como secciones tiene el cuestionario.
- La última parte del trabajo está dedicada a una reflexión global sobre los resultados obtenidos en cada capítulo de la segunda parte.

El primero de estos capítulos se centra en el contexto sociopolítico de la lengua y en él se expone que la opinión pública asturiana se mostraba, en su mayoría, "pesimista" hacia la situación lingüística. En el segundo capítulo se exponen los resultados sobre la identidad lingüística de los asturianos, que en su mayoría (80%) consideraban la lengua asturiana como la tradicional de Asturies, aunque la población estaba más dividida en cuanto a la consideración del asturiano como una sola lengua o como conjunto de diferentes hablas. En el tercer capítulo se analiza el espacio social de la lengua asturiana, en el cual se expone su clara minorización respecto al castellano: los niveles de alfabetización se habían estancado, siendo en aquel momento los más bajos del Estado en cuanto a lenguas minoritarias. Aún así, decían Llera y San Martín, seguía siendo posible la recuperación lingüística. Además, 8 de cada 10 asturianos demandaban un trato mejor hacia la lengua asturiana, tal y como sucedía en el resto de comunidades bilingües en las que la lengua minoritaria es cooficial con el castellano. El cuarto capítulo está dedicado a los usos, hábitos y consumos lingüísticos, y en él se exponen resultados que los autores calificaron como "muy negativos": tan sólo entre 2 y 4 de cada 10 asturianos utilizaban la lengua autóctona de manera frecuente, siendo el ámbito público el que menos presencia de asturiano presentaba. La reducción tanto del espacio social, como de la transmisión generacional fueron los datos que más preocupaban a la hora de plantear una posible recuperación. El quinto y último capítulo se centra en las actitudes y las demandas lingüísticas de la población y expone que la mayoría de los encuestados, pese a que mostraban actitudes positivas hacia el asturiano, presentaban "síntomas de cansancio, resignación y frustración" al sentir que sus demandas de normalización eran sistemáticamente ignoradas. Tres cuartas partes de la muestra abogaban por que se tomasen todas las medidas de protección posibles para evitar la desaparición del asturiano. También se

demandaba más presencia del asturiano en los medios, y de forma más regular (cabe mencionar que en aquel momento todavía no existía la RTPA). En este capítulo se exponen también las demandas educativas de la población asturiana en aquel momento, que se habían mantenido positivas a lo largo de la década anterior. En este sentido, un 90% de la población demandaba la presencia del asturiano como asignatura en Educación Secundaria y casi la mitad de los asturianos (46,4%) deseaban una enseñanza obligatoria bilingüe en la cual las dos lenguas, castellana y asturiana, conviviesen como lenguas vehiculares.

La tercera y última parte contiene las conclusiones del estudio, es decir, las implicaciones en materia de política lingüística que los autores sugerían a partir de los resultados obtenidos. Consiste en una recapitulación de los resultados de cada una de las secciones, con una retrospectiva hacia los resultados obtenidos en el primer estudio (1994), y también se incluyen una serie de recomendaciones y propuestas de actuación pensadas para contribuir al diseño de una política lingüística lo más efectiva posible de cara a la promoción de la lengua asturiana dentro de un bilingüismo no diglósico. Las más destacadas son las siguientes:

- Dada la clara identidad bilingüe que mostraban los asturianos, existía una base más que suficiente para la aplicación de políticas de prestigiación y normalización social. Llera y San Martín recomendaban también que se tuvieran en cuenta las variantes dialectales para evitar el extrañamiento y fomentar la cohesión lingüística.

- Pese a la reducción del número de hablantes maternos de asturiano a lo largo de la década previa, los autores consideraban

que todavía existían los suficientes para poder recuperar la lengua y creían que sólo sería posible mediante políticas que promoviesen la transición generacional. Sin embargo, puntualizaron, para que dichas medidas resultasen satisfactorias, era indispensable "acometer las causas que motivan la no transmisión" (2002:324), que eran, principalmente, el bajo prestigio social del asturiano y la inutilidad en su uso que percibían los hablantes de la lengua.

- Ante el bajo nivel de uso del asturiano en situaciones formales, que además había registrado un descenso a la mitad a lo largo de la década previa, Llera y San Martín proponían una potenciación de su uso y la aplicación de políticas de prestigiación en ámbitos como la educación, los medios de comunicación, los negocios o la política. Sólo así, decían los autores, se disminuiría la presión social que surgía en las situaciones formales y la sensación de que el uso del castellano suponía ventajas para el ciudadano y cuyo resultado es el uso prácticamente exclusivo de dicha lengua.

- El ritmo de desarrollo de destrezas lingüísticas se había ralentizado, aunque seguía en aumento. Sin embargo, la tasa de alfabetización en asturiano continuaba siendo relativamente baja, sobre todo si se comparaba con los índices de comprensión y producción oral en la lengua. Para Llera y San Martín, una adecuada presencia de la lengua asturiana en todas las fases del sistema educativo, incluida la universitaria, así como la puesta en marcha de planes de alfabetización de adultos, supondría una mejora en estos datos.

Como hemos mencionado anteriormente, por su relevancia a la hora de entender el contexto sociolingüístico actual de Asturies, pese a que sólo hemos podido acceder a un breve avance de datos, es necesario comentar los resultados de la última gran encuesta sociolingüística llevada a cabo por el Euskobarómetro y, de nuevo coordinada por Llera Ramo en 2017. Dicho estudio, que se realiza siguiendo la misma metodología y con objetivos y estructura similares a su antecesor, revela lo siguiente:

En primer lugar que los asturianos identifican mayoritariamente como lengua propia de la región la lengua asturiana (un 65%), si bien, el porcentaje ha descendido en más de 10 puntos respecto a la encuesta anterior. Al ser preguntados sobre si consideran esta lengua equiparable al resto de lenguas del estado, pese a que la mayoría responde afirmativamente (53%), hay una tendencia creciente a rechazar esta idea (43% con un aumento de hasta 20 puntos), fundamentada sobre todo en la carencia de un estatus de cooficialidad (56%), y no en prejuicios lingüísticos, que han desaparecido en aproximadamente 8 de cada 10 encuestados. De hecho, hasta un 80% de la muestra opina que el asturiano debería contar con la misma consideración que el resto de lenguas regionales.

En el segundo de los bloques hallamos información acerca de las destrezas lingüísticas y la alfabetización en asturiano. Esta parte de la encuesta nos revela que ha aumentado significativamente el conocimiento de la lengua asturiana en los últimos 35 años. En 1983, el porcentaje de asturianos que tenían algún tipo de habilidad en el idioma era del 40%, mientras que actualmente ha ascendido al 90%. Además, este ascenso se ha dado sobre todo en las competencias de lectoescritura, ya que el número de hablantes pasivos se mantiene, lo que revela que se está dando un proceso de alfabetización altamente exitoso. Sin embargo, aunque casi la mitad admiten

haber experimentado de manera cercana la enseñanza de asturiano, bien sea en primera persona o por que alguien próximo lo haya hecho, más de 6 de cada 10 dice sentir extrañamiento alto o medio ante dicha experiencia, proporción que además ha aumentado en los últimos 15 años hasta 17 puntos.

Respecto a los hábitos lingüísticos en Asturies, los resultados revelan un avance claro de la percepción del uso del asturiano tanto en general como a nivel individual, registrándose un aumento de la preferencia por el asturiano a la hora de establecer relaciones sociales tanto con la esfera más cercana como con otras que no lo son tanto. Si bien, la exclusividad del castellano sigue teniendo bastante fuerza, aunque siempre se sitúa por debajo de la mitad, siendo claramente inferior en los círculos de mayor confianza, es decir, la familia y las amistades. Los datos también revelan una clara recuperación tanto de la transmisión lingüística intergeneracional, que aumenta significativamente, como de las expectativas de supervivencia de la lengua, pasando del estado mayoritario de apatía y desencanto del 2002 a una clara mayoría que opina que el asturiano no desaparecerá, con mayor o menos seguridad.

En el cuarto bloque se analizan las actitudes lingüísticas de los encuestados. Llera Ramo descubre en este análisis una clara división a la hora de identificar la lengua propia de Asturies, entre los que opinan que ésta es el asturiano (36%) y los que creen que es el castellano (29%), y con una tendencia claramente descendente se ha observado que un 34% considera que Asturies es una región naturalmente bilingüe. En esta línea, hasta un 51% está dispuesto a que sus hijos aprendan asturiano, aunque este porcentaje ha registrado un descenso de más de 10 puntos respecto a 2002, y, aunque los que no muestran esta predisposición no llegan a ser 2 de cada 10, esta opción ha aumentado en 5 puntos, una tendencia moderadamente preocupante. En

cuanto al seguimiento de medios de comunicación en asturiano, un 43% indica que lo hace, mayoritariamente la televisión, de los cuales un 86% afirma hacerlo con interés. Además, a casi 6 de cada 10 les gustaría que se ampliara el abanico genérico de contenidos en asturiano.

El quinto y último bloque corresponde a las percepciones sobre las políticas lingüísticas llevadas a cabo en Asturies. Respecto a la percepción de la política lingüística autonómica, hay una mayoría clara que la cuestiona de una forma u otra (64%), aunque se trata de una proporción que se encuentra en descenso, hasta 17 puntos respecto a la encuesta anterior. En el otro extremo, los que se conforman sólo suman el 17% del total, mientras que cerca de uno de cada cuatro no muestra una opinión al respecto, cifra que tiende a aumentar de manera clara. Al ser preguntados por la normalización, cerca de 6 de cada 10 encuestados dicen estar de acuerdo, aunque con perspectivas distintas: aunque la mayoría no objeta nada al respecto, algunos dan importancia a la preservación de las variables diatópicas y otros rechazan una normalización que suponga el uso de una variante que les parezca artificial. En cuanto al nivel de intervención que las políticas lingüísticas deberían tener en Asturies, se da un equilibrio casi exacto entre los participantes que opinan que se debe seguir avanzando en la promoción de alfabetización y uso, y los que por otro lado opinan que se debe dejar libre albedrío a las tendencias sociolingüísticas. Entrando en el plano de las políticas educativas, más del 90% de los encuestados apoya la impartición de una asignatura de lengua asturiana, si bien, sólo el 21% del total opina que debería ser como cualquier otra asignatura y, por tanto, perder la voluntariedad en la que se sustenta actualmente, frente a un 70% de encuestados que creen que debe seguir siendo optativa. Sin embargo, al ser preguntados sobre si el asturiano debería tener presencia como lengua vehicular en las aulas, más de la mitad de la muestra se muestra de acuerdo.

Para terminar, sobre si el asturiano debiera ser lengua cooficial con el castellano, tan solo 2 de cada 10 se oponen rotundamente y más de la mitad lo apoya explícitamente.

Aunque actualmente todavía no tengamos las conclusiones de Llera Ramo a nuestro alcance, sí podemos aventurarnos y plasmar una breve reflexión a la luz de los datos revelados en la encuesta de 2017. Los asturianos se identifican claramente con la lengua asturiana, la alfabetización ha aumentado, lo cual supone una valoración positiva de la planificación de la adquisición, sin embargo la experimentación de extrañamiento en este proceso puede indicar que la normalización del asturiano en el contexto educativo avanza más rápido que el proceso general, que implica las administraciones públicas, los medios y otras esferas no privadas, ya que es posible que venga producida por la poca visibilidad de la variedad estándar. Esto, por lo tanto, podría indicar que la situación de diglosia en Asturies sigue sin solucionarse. Los hábitos lingüísticos son un reflejo de los bloques anteriores, ya que demuestran que el asturiano está muy presente en las relaciones sociales más cercanas y que va cediendo espacio ante el castellano a medida que el vínculo personal es menor. Aún así hay una percepción optimista sobre el devenir de la lengua, que podría indicar una predisposición a políticas de promoción lingüística más efectivas.

Otra investigación relevante es la de Pascual Díez, Mori, González-Riaño, Fueyo Gutierrez y Atienza Merino (2003), quienes realizaron un estudio que guarda ciertos paralelismos con el presente en cuanto a objeto de estudio y metodología. Se trata de una investigación centrada en actitudes lingüísticas hacia cuatro lenguas distintas, dos autóctonas y dos extranjeras (asturiano, castellano, inglés y francés). La metodología utilizada para el análisis de las actitudes fue de tipo cualitativo, siendo los objetivos principales la

"caracterización cualitativa de las líneas argumentales que sostienen las actitudes extremas y la búsqueda de las causas o incidentes que los actores consideran como antecedente personal de tales actitudes" (Pascual, Mori, González-Riaño, Fueyo y Atienza, 2003, p. 101), y la propuesta de líneas de planificación y de actuación didáctica. La recogida de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario que constaba de tres partes: la primera mostraba la posición actitudinal del sujeto en una de las lenguas; en la segunda parte se recogía información acerca de su línea argumental de justificación; y finalmente en la tercera parte se pedía al sujeto que describiera un "incidente crítico" desde el cual era consciente de mostrar dichas actitudes. El análisis de los datos se llevó a cabo mediante triangulación de investigadores, tanto en la codificación como en el análisis, para lo cual se utilizó el programa *Atlas/ti*. En dicho análisis la información se clasificó como "argumentos" e "incidente crítico", que a su vez se dividieron en varios subtipos:

- Argumentos: lingüísticos, culturales, sociológicos, de derecho, económicos, afectivos, etnocéntricos y políticos.

- Incidente crítico: vivencias familiares, conciencia social y democrática, vivencias escolares y educativas, vivencias lingüísticas y reacción, vivencias multiculturales, reacción frente a procesos de normalización, vivencias y/o necesidades socio-profesionales, vivencias culturales y/o de ocio.

La muestra sobre la cual se realizó el estudio estaba compuesta por 99 sujetos adultos, siendo en su mayoría titulados universitarios ajenos al ámbito docente. Los sujetos estaban distribuidos en las cuatro lenguas, siendo el grupo más numeroso el de asturiano, y en cada grupo lingüístico la

distribución entre los que se mostraban a favor y en contra era más o menos equitativa.

Los resultados que tienen mayor relevancia para el presente estudio son aquéllos relativos a la lengua asturiana. A continuación realizaremos una breve síntesis de los mismos:

1. Los ejes del discurso de los sujetos giraron mayormente en torno a los conceptos como la entidad lingüística, el nivel de uso de la lengua y la normalización social, y teniendo en cuenta la anticipación de algunas de las posiciones contrarias, se observó que los sujetos eran conocedores de la existencia del debate lingüístico en Asturies, también manifestado en la presencia de argumentos culturales y sociológicos, ausentes para el resto de las lenguas del estudio.

2. En cuanto a los argumentos a favor, se registró una fuerte presencia de elementos cognitivos en torno a la lengua (función cultural, estatus) que pueden tener relación con la ideología (patrimonio cultural, cosmovisión, identidad asturiana), y también se observaron elementos de tipo emocional (alusiones a la lengua materna o a la lengua familiar).

3. Respecto a la argumentación en contra, se recogieron elementos de tipo similar: cognitivos, ideológicos y emocionales, que obviamente fueron empleados de manera inversa. Sin embargo apenas hubo argumentación afectiva.

4. En cuanto a los incidentes críticos, de nuevo hubo paralelismos en la tipología entre el grupo favorable y el contrario, así como una

ausencia de relación con el resto de las lenguas: vivencias familiares, educativas, socio-culturales y experiencias coercitivas de represión o imposición. Sin embargo no se mencionó el proceso de normalización.

5. Dentro del análisis del incidente crítico, se observó que tanto para las actitudes a favor y en contra del asturiano – así como para aquéllas contrarias al castellano – la presencia de la lengua asturiana en el ámbito escolar era un factor relevante y se aludió a situaciones de represión e imposición lingüística. También se observó conciencia acerca de la diferente situación de las lenguas asturiana y castellana dentro del sistema educativo.

De entre los estudios llevados a cabo en el ámbito educativo, siendo éste el contexto en el que se desarrolla nuestra investigación, cabe destacar los mencionados a continuación:

En primer lugar, Rodríguez-Hevia y González-Quevedo (1986) recopilaron datos sobre actitudes lingüísticas, mediante un cuestionario sociolingüístico, en una muestra de 330 alumnos de enseñanzas medias del concejo de San Martín del Rey Aurelio, perteneciente a las cuencas mineras y situado a 30 km de la capital asturiana. El cuestionario mostró que el 93% de la muestra empleaba una mezcla de asturiano y castellano, que el 78% declaraba que expresarse en asturiano "no es hablar mal", superando así el estigma lingüístico, y que el 70% de los encuestados exigía su presencia en el sistema educativo.

El primer gran estudio de actitudes lingüísticas hacia la lengua asturiana en el contexto educativo lo realizó en 1989 el Servicio de Orientación Educativa y Vocacional (SOEV). En él se llevó a cabo una comparativa entre los datos

recogidos en colegios en los que se impartía lengua asturiana con los recogidos en centros en los que no contaban con dicha asignatura. Los resultados fueron muy reveladores: la mayoría de los alumnos de ambos tipos de centros mostraba actitudes favorables. Sin embargo, en los centros en los que se impartía asturiano el porcentaje de actitudes favorables hacia esta lengua ascendía a más del 90%, mientras que en los centros en los que la lengua minoritaria no estaba presente, este porcentaje se quedaba en algo más de la mitad. Respecto a los profesores, el estudio reveló que en más de la mitad de los encuestados las actitudes eran favorables tanto hacia la enseñanza de la lengua autóctona como hacia el aprendizaje por parte del profesorado. Las actitudes fueron más favorables en los centros con asturiano. Finalmente, en este estudio se encuestó también a padres de alumnos. Los resultados nos desvelaron que en todos los centros la mayoría de los padres pensaba que el asturiano era igual o más importante que el gallego, el catalán y el euskera, siendo más favorable la actitud hacia el asturiano de los padres de alumnos de centros en los que se impartía esta lengua (90%), que en los que no se impartía (80%). Además, este estudio reveló que el futuro preferido por la población asturiana era el del bilingüismo, una opción posible ya que más de la mitad de los alumnos habían desarrollado cierta destreza en la lengua. Por otro lado, el estudio también mostró la preferencia por el uso del castellano en situaciones más formales, mientras que el asturiano se reservaba para ámbitos familiares.

En otro estudio llevado a cabo con alumnos de Secundaria, concretamente de 2º de ESO, González-Riaño y Huguet (2001) observaron que quienes asistían a clases de asturiano mostraban unas actitudes más favorables tanto hacia la lengua asturiana como hacia el castellano, que aquéllos que no lo hacían, que sólo mostraban actitudes menos favorables hacia el asturiano. El estudio hizo visible la tolerancia que se adquiere a través de una educación bilingüe. Más

tarde, en 2004, replicaron este estudio añadiendo un análisis de los usos lingüísticos y volvieron a observar la correlación entre actitudes lingüísticas positivas y asistencia a clases de asturiano, y que además el alumnado que se consideraba bilingüe tenía una consideración más positiva de ambas lenguas. Por otra parte, también registraron una fuerte conducta de uso diglósica que prácticamente borraba al asturiano de contextos extrafamiliares.

Posteriormente, estos mismos autores llevaron a cabo un estudio comparativo de actitudes lingüísticas de alumnado de 2º de ESO en contextos de minorización que, además del asturiano, incluía el contexto aragonés (González-Riaño y Huguet, 2002). En él, comparaban las actitudes lingüísticas que el alumnado de 2º de ESO mostraba hacia el castellano y las lenguas propias. Dicho estudio reveló que las actitudes eran positivas hacia ambas lenguas, siendo el castellano la lengua más apreciada. No obstante, los autores observaron en Asturies un mayor equilibrio entre las percepciones de ambas lenguas, equilibrio que achacan a la existencia de una política lingüística a nivel autonómico, a diferencia del caso aragonés respecto a la lengua catalana. Este estudio volvió a reflejar la correlación significativa entre asistir a clases de la lengua minoritaria y mostrar mejores actitudes lingüísticas hacia las mismas, señalando otra vez la importancia de incluir estas lenguas en el currículum de cara a un proceso de revitalización. De nuevo, se observó que los bilingües, así como los hablantes patrimoniales de las lenguas autóctonas, eran los que mejores actitudes lingüísticas mostraban. Más tarde, Huguet (2006) lleva a cabo un estudio similar en Asturiae y la Franja de Aragón, en el que observa de nuevo una correlación significativa entre la lengua materna y la asistencia a clases de L2 en estos contextos, y las actitudes lingüísticas. Similarmente a los resultados obtenidos en otros estudios, los estudiantes que hablaban asturiano o catalán en casa eran quienes mejores actitudes presentaban hacia estas lenguas, y de la misma

forma, quienes tenían contacto con las mismas por estar matriculados en las respectivas asignaturas, también se mostraban más favorables.

Es importante mencionar otro estudio parcialmente similar al presente en cuanto a objeto de estudio, muestra y metodología, esta vez en términos cuantitativos. En 2005, González-Riaño realizó un estudio sociolingüístico con alumnos de la Diplomatura en Magisterio – de varias especialidades en la Universidad de Oviedo – cuyos objetivos eran conocer los niveles de uso de asturiano y castellano, la valoración que se hacía del asturiano desde una perspectiva educativa y analizar las actitudes lingüísticas hacia el asturiano y el castellano. Finalmente, se realizaban propuestas de mejora en cuanto a la formación del alumnado de Magisterio en la Universidad de Oviedo.

El método de recogida de datos consistió en una cuestionario de respuestas cerradas que constaba de cinco partes: datos identificativos del sujeto; uso de las dos lenguas en diferentes contextos y registros (familiar y local, educativo y consumos culturales); valoración de la importancia educativa del asturiano (conocimiento de los profesores, valoración de la lengua materna de los alumnos por parte del centro, relación entre estatus de oficialidad y situación dentro del sistema educativo); actitudes lingüísticas hacia el asturiano y el castellano (estudio, utilidad, dificultad, etc.); y profesión de los padres.

Los resultados revelaron el enorme desequilibrio en favor del castellano en cuanto al uso de la lengua, plasmado también por Llera-Ramo y San Martín (2002), entre otros. González-Riaño observó que, aunque la lengua de uso mayoritario de los participantes era el castellano, hasta un 82% de la muestra admitía el empleo de asturiano "en algún momento". Sin embargo, los que utilizaban la lengua autóctona habitualmente constituían menos del 10% de la muestra. De nuevo, se observó una correlación entre el uso comunicativo del

asturiano y el haber recibido formación en dicha lengua. Preguntados por sus opiniones, el 62% de los encuestados pensaba que los profesores debían tener conocimientos en asturiano, el 94% expresaba que se debería valorar la lengua materna de los alumnos en la escuela, el 74% daba una importancia cultural al asturiano y el 73% veía la oficialidad como una manera de regular su presencia escolar.

Louzao y González-Riaño (2009) realizaron un estudio sobre las actitudes interculturales de alumnado inmigrante y autóctono que cursaba el 1er, 2º y 3er ciclo de Primaria, en el que comprobaron que dichas actitudes eran favorables y que sentaban la base de una mejora en la programación de tareas que tuvieran como objetivo seguir trabajando la competencia intercultural del alumnado de Primaria en Asturies.

González-Riaño y Armesto-Fernández (2012) llevaron a cabo una investigación sobre la satisfacción del profesorado de lengua asturiana de todas las etapas educativas no universitarias, desde educación infantil hasta Bachillerato, en diferentes aspectos de su labor educadora. El análisis de las respuestas al cuestionario utilizado reveló que la satisfacción general en cuestiones afectivas era positiva, mientras que desde una perspectiva más burocrática era negativa; respecto a la vida en el centro, se hacía una valoración positiva, aunque algo inferior en cuanto a la relación con los padres y a la participación en la gestión interna; las cuestiones académico-curriculares eran las que mayor insatisfacción producían, señalando los participantes la necesidad de mejorar en aspectos como la formación recibida por ellos mismos para especializarse, los recursos didácticos disponibles, el propio currículum y el número de horas semanales dedicadas a la impartición de la asignatura; se reclamaba también la equiparación laboral del docente de asturiano con la del resto de compañeros de profesión, implicando la creación

de la especialidad, la regulación del acceso a plazas mediante oposición, y la estabilidad en cuanto a los destinos; finalmente, tanto la práctica en el aula como el rendimiento del alumnado se valoraba de forma positiva.

González-Riaño, Hevia y Fernández-Costales (2013) estudiaron la realidad sociolingüística escolar en el último curso de Primaria en centros de la zona más occidental de Asturies, con la peculiaridad lingüística de que se trata de la zona de habla gallego-asturiana, variedad de transición mencionada en el primer epígrafe del presente capítulo. Aunque los autores observaron un nivel, considerado "aceptable" de uso lingüístico de la lengua propia, señalan que su uso se reducía sobre todo a entornos de informalidad, especialmente con la familia. Por otra parte, las actitudes mostradas fueron, en general, favorables. De nuevo, las variables que correlacionaron con la actitud fueron la lengua familiar y la asistencia a clases, de gallego-asturiano en este caso.

Hevia y González-Riaño (2014) realizaron una encuesta actitudinal sobre el valor educativo y cultural de la enseñanza de asturiano a 148 gestores de centros de Primaria de Asturies. La encuesta reveló un fuerte reconocimiento del valor cultural del asturiano por parte de estos gestores, especialmente por aquellos que tenían conocimientos de asturiano. Además, también valoraban muy positivamente su enseñanza, siendo los que mejor la consideraban aquellos que llevaban más tiempo en ejercicio y los que poseían el título de Experto en Llingua Asturiana. El estudió también reveló que los informantes se mostraban muy de acuerdo con la normalización lingüística, de nuevo con valores significativamente superiores para quienes habían obtenido el título de profesor de asturiano. Finalmente, se observó un gran consenso a favor de la equiparación de la situación profesional de los docentes de asturiano con el resto de profesorado.

Además del alumnado universitario de Grado, en la universidad de Oviedo existen enseñanzas lingüísticas para adultos, siendo populares los cursos de español para extranjeros que se imparten desde hace décadas. Mori y Prieto (2015) estudió las percepciones sobre el asturiano por parte del alumnado extranjero con el objetivo de mejorar el tratamiento de la diversidad lingüística en los planes de estudios de los cursos de español como lengua extranjera en la Universidad de Oviedo. En el estudio, Mori y Prieto observaron que casi el total de la muestra conocía la existencia del asturiano como lengua propia de Asturies, siendo conscientes, por tanto, de la situación de contacto de lenguas en la región, pero que, sin embargo, no mostraban competencia sociocultural ni intercultural, es decir, desconocían el trasfondo de la realidad lingüística del propio contexto de aprendizaje. Mori y Prieto concluyen señalando que sería más que recomendable incorporar contenidos relacionados con estas competencias en la programación de los cursos de lenguas propias de la institución, para así ofrecer una formación más completa, trascendiendo lo meramente lingüístico, y contextualizada, incluyendo las conductas lingüísticas que se producen en Asturies.

Y por último, recientemente, Hevia y González-Riaño (2017) estudiaron los hábitos y las actitudes lingüísticas de alumnado extranjero y autóctono de último curso de Educación Primaria en Asturies. La información, recogida mediante un cuestionario, reveló que el castellano sigue teniendo mucha ventaja en cuanto a usos lingüísticos, dando continuidad a resultados obtenidos anteriormente (González-Riaño y Huguet, 2004), y que, como era de esperar, el alumnado autóctono utiliza más el asturiano que quienes son originarios de otros países, que no lo usan en el entorno familiar. En cuanto a las actitudes lingüísticas, los autores de esta investigación hallaron que en el caso de ambas lenguas son positivas, aunque lo eran más en el caso del castellano. Finalmente, se observó que aquellos alumnos que hubieran nacido

en Asturies, y/o fueran hablantes maternos de asturiano y/o que recibieran clases de asturiano, eran los que más utilizaban la lengua, y los que mostraban mejores actitudes lingüísticas hacia la misma.

3.5. Conclusiones

Asturies es una comunidad bilingüe española que, contrariamente a lo que sucede en el resto de comunidades con lengua propia (Balears, Catalunya, Euskadi, Galiza, Nafarroa, País Valencià, y hasta la Vall d'Aran) no tiene oficializada su lengua, tal como se prevé en el artículo 3.2 de la Constitución Española. El marco jurídico del asturiano (Ley de Uso del Asturiano, 1998), sin embargo, contempla formas de planificación lingüística que toman el ámbito social y educativo como referentes. Así, la presencia escolar del asturiano tiene una notable incidencia en la etapa de la Educación Primaria y en los centros públicos. Paralelamente a las medidas relacionadas con la política lingüística, en Asturies se ha desarrollado una interesante línea de investigación relacionada con los aspectos sociolingüísticos y socioeducativos del asturiano que ilustran e informan la presente investigación

2. Marco Empírico

4. Objetivos de la investigación

Tal como hemos adelantado en la introducción del presente informe de investigación, nuestro estudio es de carácter sociolingüístico y socioeducativo e integra planteamientos propios de la investigación educativa utilizando métodos y técnicas, como veremos, tanto cualitativas como cuantitativas.

La finalidad genérica de la investigación se centra en conocer los niveles de uso del asturiano de los futuros docentes de Educación Primaria que cursan sus estudios en la universidad pública asturiana durante el curso académico 2014/2015, valorando paralelamente sus actitudes hacia esta lengua y sus concepciones acerca de su importancia educativa.

Como también se ha indicado, los estudios sociolingüísticos sobre el uso, valoración y actitudes lingüísticas nos permiten realizar una estimación acerca de la vitalidad de las lenguas y son necesarios para evaluar el funcionamiento de las políticas lingüísticas, así como para realizar modificaciones en las mismas o proponer nuevas medidas en caso de que fuera necesario. También se ha subrayado que uno de los ámbitos en los cuales resulta fundamental la intervención a la hora de elaborar planes de mantenimiento de una lengua minoritaria es el educativo. De ahí que nuestro estudio se centre en este contexto privilegiado, para conocer las líneas argumentales y las expectativas de los futuros docentes en relación a la problemática señalada.

La presente investigación se plantea, de acuerdo con las consideraciones anteriores y teniendo en cuenta el marco teórico de referencia, para dar cuenta de los siguientes **objetivos**:

1. Conocer los niveles de uso de la lengua asturiana en diferentes contextos por parte de los estudiantes de 4º curso del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo, del año académico 2014/2015.

2. Analizar las actitudes lingüísticas hacia el asturiano y el castellano que muestran los sujetos participantes en la investigación.

3. Conocer cómo valoran los futuros maestros la importancia de la lengua asturiana desde una perspectiva educativa y socio-cultural.

4. Estudiar cómo interpretan estos estudiantes sus propias actitudes y a través de qué discursos y argumentos.

5. Contrastar los posicionamientos del alumnado con opiniones ofrecidas por expertos.

6. A la luz de los resultados obtenidos en (i), (ii), (iii), (iv) y (v), elaborar un planteamiento de líneas de mejora en la formación del alumnado de Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo.

Esta investigación se plantea, por otra parte y de modo complementario, como una aportación que quiere ser relevante, actualizada y científica para la sociolingüística asturiana y hecha desde fuera de Asturies.

5. Metodología

Para cumplir con los objetivos establecidos, se procedió a realizar cuatro estudios parciales relacionados con las respectivas técnicas de recogida de información. Tal opción metodológica se fundamenta en nuestro interés por intentar aportar credibilidad y relevancia a nuestro estudio y por la necesidad de establecer unas conclusiones y recomendaciones ajustadas a la problemática objeto de investigación.

Las fases de la investigación se podrían sintetizar, muy someramente, de la siguiente manera:

- Fase 1 (primer y segundo año). Se llevó a cabo una revisión bibliográfica sobre estudios sociolingüísticos de carácter teórico y otros relacionados con las lenguas minoritarias y minorizadas en general y con el asturiano en particular, tanto aquéllos realizados en un contexto educativo como otros en los que se analizaron otros ámbitos. Se han privilegiado, lógicamente, los estudios directamente relacionados con las actitudes lingüísticas.

  Se procedió, asimismo, a diseñar y validar los instrumentos de recogida de información de carácter cuantitativo - cuestionario sociolingüístico - y finalmente se procedió a la recogida de datos en relación con los alumnos de 4º curso del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo.

- Fase 2 (tercer año). Durante este periodo, se ha trabajado sistemáticamente en los procesos relacionados con la organización, análisis e interpretación de los datos cuantitativos, teniendo en cuenta su relación con los objetivos previamente planteados en la planificación.

  También se procedió, previa consulta bibliográfica y asesoramiento externo, al diseño, validación, planteamiento y recogida de datos cualitativos para su posterior análisis. En esta fase, se realizó una estancia académica de dos meses en la Universidad de Lleida para intercambiar planteamientos y discutir opciones metodológicas y de análisis directamente relacionadas con nuestro estudio.

- Fase 3 (cuarto año). La fase final de nuestra investigación se centró en la organización, análisis e interpretación de los datos cualitativos derivados de la puesta en práctica del grupo de discusión y de las entrevistas efectuadas a distintos informantes clave.

La fase se completa con una primera redacción del informe de investigación, discutida posteriormente con el director de la tesis para formular una redacción corregida y definitiva en la que se incluye el establecimiento de conclusiones que resuelven las cuestiones planteadas y la propuesta de líneas de mejora para el ámbito considerado.

En el cuadro adjunto se ofrece una síntesis en la que se relacionan objetivos, técnicas de recogida de información y la justificación de la opción metodológica considerada:

SÍNTESIS DE PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS		
Objetivos agrupados	**Técnicas de recogida de información**	**Justificación**
1. Conocer los niveles de uso, las actitudes lingüísticas y la valoración socioeducativa de la enseñanza del asturiano por parte del alumnado del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo.	**Cuestionario sociolingüístico de conciencia y actitudes lingüísticas.**	Conocer de forma estructurada, descriptiva y sintética informaciones derivadas de una muestra amplia de sujetos.
2. Analizar cómo interpretan estos estudiantes sus actitudes y a través de qué discursos y argumentos.	**Grupo de discusión.**	Analizar y valorar los argumentos con los cuales los participantes en el estudio justifican sus actitudes y el posible origen de las mismas.
3. Contrastar los resultados obtenidos con las opiniones de expertos, analizar el Plan de Estudios y plantear líneas de mejora en la formación del alumnado del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo.	**Entrevistas en profundidad a informantes-clave.** **Análisis documental.** **Triangulación metodológica**	Plantear análisis de contenidos, verificar y contrastar posiciones alternativas y elaborar, en su caso, un plan de mejora de la estructura curricular de los estudios de Grado de Maestro de Educación Primaria, partiendo de las conclusiones ofrecidas por el estudio.

Figura 16: Síntesis de planteamientos metodológicos.

5.1. Instrumentos de recogida de datos según los objetivos previstos

Tal como acabamos de señalar en el cuadro anterior, los instrumentos básicos que hemos tenido en cuenta a la hora de hacer el acopio de datos han sido, respectivamente, el cuestionario, el grupo de discusión, las entrevistas con informantes clave y el análisis documental.

Procederemos, pues, en las páginas que siguen, a profundizar en las características de los mismos, relacionándolos con los correspondientes objetivos.

5.1.1. Cuestionario (objetivos 1, 2, 3)

El cuestionario es uno de los instrumentos más requeridos para la recogida de información en el contexto educativo, y más cuando se trata de estudios de carácter sociolingüístico, tal y como viene recogido en trabajos metodológicos como el de Hernández-Campoy y Almeida (2005). Se estructura teniendo en cuenta una selección de preguntas o ítems referidos a una temática específica sobre la que se desea recopilar datos. Teniendo en cuenta este conjunto estructurado de cuestiones podemos obtener información acerca de las posiciones de amplias poblaciones a partir de los resultados obtenidos en muestras representativas y aleatorias (Torrado, 2004).

Así, nuestro instrumento de recogida de datos para esta parte del estudio consistió en un cuestionario sociolingüístico de respuestas cerradas, escrito en castellano. La utilización de este tipo de instrumento nos permitía, como se ha dicho, recoger información de una muestra muy extensa en un período de tiempo muy reducido.

Dicho instrumento constaba de siete partes. En la primera se recogía información general de carácter personal y sociolingüístico sobre los participantes: sexo, edad, procedencia del participante y de los progenitores, lengua materna, contacto previo con la lengua asturiana en el contexto escolar y mención del Grado en Maestro de Primaria que cursan. En la segunda parte, a la que llamamos Bloque 1, se obtenía información sobre los usos lingüísticos de los participantes en diferentes contextos de mayor y menor formalidad. La tercera parte del cuestionario, el Bloque 2, consistía en 20 afirmaciones sobre el asturiano y el castellano que los participantes debían puntuar en función de si estaban más o menos de acuerdo utilizando una escala de Likert de 5 puntos. La cuarta, correspondiente al Bloque 3, era en forma similar a la anterior, es decir, una serie de ítems puntuables mediante una escala de Likert de 5 puntos, difiriendo en el contenido ya que en este caso constaba de 15 afirmaciones sobre el valor socioeducativo de la lengua asturiana. Tanto el Bloque 2 como el Bloque 3 contaban con algunos ítems formulados en positivo y otros formulados en negativo, que aparecían de manera intercalada para evitar automatismos en las respuestas por parte de los participantes. Tras el Bloque 3 se incluyó un espacio en blanco en el cual los participantes podían expresar libremente cualquier idea que considerasen de interés para la investigación. A continuación debían rellenar un pequeño recuadro en el que señalaban cuál era el estatus socioeconómico de sus padres y madres, así como concretar cuáles eran sus profesiones. Finalmente, se incluyó un apartado que tenía como objetivo recoger datos de contacto de los participantes que voluntariamente se fueran a prestar a seguir participando en la siguiente fase de la investigación, es decir, el grupo de discusión.

Para asegurar la ***validez de nuestro instrumento***, a la hora de diseñarlo se tomó como modelo el utilizado en Lasagabaster y Huguet (2007), a su vez basado en Baker (1992), el cual ha sido utilizado con éxito en numerosos

estudios de actitudes. Asimismo, la versión adaptada al contexto asturiano expresamente para este trabajo superó satisfactoriamente varios procesos de validación. El primero de estos procesos fue la validación de jueces (Torrado, 2004), es decir, fue revisada por parte de una serie personas expertas en la materia, quienes evaluaron la idoneidad de los contenidos y la estructura de la encuesta; en cuanto se obtuvieron y aplicaron las recomendaciones recibidas, se procedió a realizar la segunda etapa de nuestro proceso de validez: dos pruebas piloto de nuestro cuestionario. Estas dos pruebas tenían como objetivo comprobar la fiabilidad de la herramienta, concretamente su estabilidad, calculando tanto el coeficiente de Pearson como el coeficiente de Spearman, y la consistencia interna, mediante el cálculo del alfa de Cronbach.

Para evaluar la estabilidad de las respuestas en el cuestionario repetido en dos ocasiones a las mismas personas con un lapso de tiempo de tres semanas se calculó el coeficiente de correlación de Spearman. Se utilizó este coeficiente debido al reducido tamaño muestral alcanzado en la segunda ocasión en la que los participantes realizaban el cuestionario (n=14). No obstante, también fue calculado el coeficiente de correlación de Pearson para comprobar si existían diferencias sustanciales entre ambos coeficientes, cosa que, como veremos a continuación no ocurrió.

Para evaluar la consistencia interna del cuestionario, se utilizó el procedimiento alfa de Cronbach. La aplicación de este coeficiente de cálculo se recomienda para ítems con dos o más categorías de valores, como era el caso de las afirmaciones que componían nuestro cuestionario. Utilizamos esta prueba para comprobar el nivel de interrelación, dentro de cada cuestionario, que existía entre las respuestas a los ítems formulados en positivo, por una parte, y entre aquellas correspondientes a afirmaciones formuladas en

negativo, por otra. El valor que consideramos finalmente fue una media de estos dos valores.

En el proceso de validación trabajamos con una muestra similar a la definitiva, compuesta por alumnado de 2º año del mismo grado y de la misma universidad a la que pertenecían nuestros participantes. Codificados los resultados de las dos pruebas piloto, se procedió a calcular los estadísticos mencionados en las líneas anteriores, obteniendo para todos ellos unos resultados favorables. Así, nuestro coeficiente de Spearman fue de 0,6942, y para el de Pearson obtuvimos un valor muy similar, de 0,7114. El resultado al aplicar el estadístico Alfa de Cronbach fue de 0,77. En la elaboración del instrumento también se tuvieron en cuenta aspectos relativos a la funcionalidad, como que pudiera completarse en la mayor brevedad posible y que fuera visualmente agradable. Así, las pruebas piloto también nos permitieron comprobar que el cuestionario se podía completar en unos 10-15 minutos sin dificultades. Finalmente, se identificaron algunas cuestiones en las cuales hacía falta realizar alguna mejora, como por ejemplo añadir la opción "sin mención" en la pregunta 7, en la que se les pregunta a los participantes por la mención cursada dentro del Grado.

En cuanto a los ***procedimientos de recogida de datos***, tras haber obtenido los respectivos permisos desde el Decanato de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, el procedimiento de implementación definitiva del cuestionario se llevó a cabo en enero de 2015 durante el inicio de una reunión informativa de la asignatura Prácticum III, de carácter obligatorio para todo el alumnado de 4º curso del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo. Al ser una reunión importante para el curso y de carácter presencial, intuíamos la posibilidad de acceder a una muestra representativa de la población en una sola sesión. Y así

fue. Además, tal y como ocurrió en el proceso de validación, los participantes completaron la encuesta en aproximadamente 20 minutos.

Por lo que hace referencia a las ***variables consideradas***, éstas han sido las habituales en este tipo de estudios:

- Sexo

  Esta variable nos permitía diferenciar el sexo de los participantes entre:

  - Hombres
  - Mujeres

- Edad

  La edad se recogía como variable continua. Los participantes simplemente debían indicarla con el valor numérico de su edad en años.

- Origen

  Los participantes indican su localidad de origen. Hemos incluido esta variable ya que implica contacto lingüístico y se trata de un factor que suele influir significativamente en las percepciones lingüísticas de la población.

- Origen de los padres

  Los participantes señalaban la localidad de origen de sus padres.

- Lengua materna

  La lengua habitual o lenguas habituales en la familia han resultado ser significativas en la formación de actitudes lingüísticas. Los

participantes podían elegir cuál era su lengua materna marcando las siguientes opciones:

  - Asturiano
  - Castellano
  - Las dos
  - Otras (donde se les da un espacio para indicar cuál)

- Escolarización previa en asturiano en Primaria, Secundaria o Bachillerato

  Los participantes debían indicar si alguna vez habían estado matriculados o no de la asignatura de lengua asturiana en cualquiera de las etapas de educación previas a los estudios universitarios. Esta variable ha demostrado tener una alta significación en cuanto a la correlación con las actitudes lingüísticas y la valoración socioeducativa de la enseñanza de asturiano, por lo tanto incluirla en el cuestionario era fundamental. Los participantes pueden indicarlo mediante los valores:

  - Sí
  - No

- Mención del Grado en Maestro que se ha cursado

  La variable mención nos indicaba la rama de especialidad del alumnado que participaba en la encuesta. ésta podía ser:

  - Educación especial
  - Educación física
  - Educación musical
  - Lengua asturiana
  - Lengua extranjera: inglés

- Lengua extranjera: francés
- Sin Mención

La especialización de los maestros y maestras suele tener efectos en las actitudes de los estudiantes de grado, como se ha podido comprobar en estudios realizados anteriormente.

- Estatus Socio Profesional de los padres

La variable estatus socio profesional de los padres se dividía en diferentes categorías de acuerdo con el tipo de profesión ejercido por los padres y las madres. Las categorías eran las siguientes:

- Gerente, director o propietario de empresa con más de 25 trabajadores.
- Profesión para la que se requiere la titulación universitaria de grado superior (abogado/a, arquitecto/a, químico/a, ingeniero/a, médico/a, profesor/a, economista, etc.).
- Profesión para la que se requiere la titulación universitaria de grado medio (profesor/a de Primaria, ingeniero/a técnico/a, ATS, etc.) o cuadro medio de empresa sin titulación superior (jefe comercial, jefe de producción, jefe de administración, etc.).
- Propietario/a de empresa o comercio de menos de 25 trabajadores, auxiliar de clínica, administrativo/a, representante comercial, etc.
- Obrero/a especializado/a o trabajador/a del sector servicios (minero, mecánico/a, conductor/a, policía, fontanero/a, camarero/a, albañil, electricista, etc.), agricultor o ganadero).
- Peón, temporero/a, vigilante, etc.
- Labores del hogar.

- Otros (el participante especifica).

Como ya hemos descrito en la contextualización sociolingüística de Asturies, el estatus socioeconómico es una variable que siempre se tiene en cuenta en este tipo de estudios, aunque no siempre se halla una correlación con las actitudes.

- Uso de castellano y asturiano

La primera de nuestras variables principales es el uso de las lenguas. Los participantes, pues, debían indicar marcando en la tabla de usos lingüísticos del cuestionario (descrito con detalle más adelante) la lengua que utilizaban en cada uno de los siguientes contextos: familia, amigos personales, personas mayores del entorno cercano, compañeros de universidad, profesores, y lengua principal de consumo de lectura, escritura y medios de comunicación. Para ello, se les daban 5 opciones distintas: asturiano, castellano, ambas por igual, más asturiano o más castellano. A partir de esta tabla se han estudiado tanto los hábitos lingüísticos en cada una de las situaciones, así como el uso acontextual de ambas lenguas. Para el primer caso, uso de acuerdo con contextos, se han calculado las tablas de frecuencia para ambas lenguas según el contexto. Para calcular el uso acontextual, se recodificaron los usos en cada contexto, dando valores de +1 si el participante indicaba que hablaba exclusivamente castellano, 0 en casos de bilingüismo y -1 en caso que marcara la opción de exclusivamente asturiano. Después calculamos la media aritmética de todos los contextos para cada participante, obteniendo un número entre +1 y -1 que nos indica sus hábitos lingüísticos independientemente del contexto. Así, obtener un valor de +1 indicaría la ausencia de asturiano, de la misma forma que obtener -

1 significaría la ausencia de castellano, mientras que cualquier valor intermedio nos muestra un comportamiento bilingüe sin concretar preferencia por ninguna de las dos lenguas.

- Actitudes lingüísticas

  En el estudio se han investigado las actitudes mostradas hacia el castellano y hacia el asturiano. Las actitudes se han medido como una variable continua a través de las puntuaciones que los participantes otorgaban a una serie de afirmaciones generales sobre las lenguas a través de escalas de Likert de 5 puntos, donde 1 era el valor más negativo y 5 el más positivo. Así, además de observar las puntuaciones concretas de cada ítem, hemos calculado una puntuación final para las actitudes, que consistía en la suma de los valores con los que se puntuó cada ítem. De este modo, la puntuación mínima era de 0 para las actitudes hacia ambas lenguas, mientras que las máximas eran de 54 en el caso de las actitudes hacia el asturiano y de 40 en el caso de las actitudes hacia el castellano. Esta diferencia en las puntuaciones máximas se debía a que existían más ítems puntuables sobre el asturiano que sobre el castellano, de modo que para comparar ambas variables, en su momento decidimos recodificar los valores para observarlos en una escala de 0 a 10, y así facilitar la lectura de datos y su posterior análisis.

- Valoración de la importancia socio-educativa (asturiano)

  La tercera de las variables centrales en el estudio es la de valoración de la importancia socio-educativa del asturiano, es decir, la opinión que tienen los participantes sobre la enseñanza de

esta lengua minoritaria en las etapas iniciales de la educación. El sistema utilizado para medir esta variable es similar al establecido para estudiar las actitudes, es decir, se ha considerado una variable continua y los participantes en la encuesta valoraban una serie de enunciados acerca de la enseñanza de asturiano expresando acuerdo o desacuerdo a través de una escala de Likert de 5 puntos. La puntuación final después de sumar las obtenidas en cada ítem, iba desde una mínima de 0 puntos, mientras que la máxima ascendía a 60 puntos. Del mismo modo que con la variable anterior, para estudiar la valoración socioeducativa en contraste con las a actitudes, hemos recodificado los valores de la suma de puntuaciones en una escala de 0 a 10.

Por lo que respecta al ***tratamiento estadístico de los datos***, la herramienta de procesamiento estadístico utilizada ha sido el programa *Statistical Package for the Social Sciences*, versión 21. Además de los respectivos análisis de frecuencias, los estadísticos con los que se han calculado las correlaciones han sido el análisis de varianza (ANOVA) y la regresión lineal.

Consideradas las variables de suma de puntuaciones como variables cuantitativas que permiten calcular promedios, se ha utilizado el ANOVA de un factor para contrastar si existían diferencias en estos promedios según los grupos determinados por variables cualitativas con dos o más categorías. El ANOVA es un test estadístico en el que se estima el estadístico F de Snedecor. Se trata de una prueba bastante robusta que se puede utilizar, y de hecho en este tipo de estudios es muy habitual su utilización. Hemos considerado el nivel de significación

habitual de 0,05 para descartar la hipótesis nula de no diferencia entre las medias.

En la misma línea, es decir, tomando las variables de suma de puntuaciones como variables cuantitativas, se ha utilizado la regresión para analizar su correlación con la edad, variable también cuantitativa. En este caso la edad se ha considerado como variable explicativa o independiente. De este modo, se han calculado los coeficientes de regresión. Los niveles de significación han sido los mismos que hemos considerado para el ANOVA.

Además, como veremos más adelante, los resultados obtenidos a partir del análisis del cuestionario serán sometidos a triangulación con aquellos obtenidos mediante metodologías cualitativas.

Por lo que hace referencia a los ***participantes del estudio***, sus características fueron las siguientes:

- **Población**: 192 alumnos de 4º curso del Grado en Maestro de Primaria de la Universidad de Oviedo.
- **Muestra**: 156 participantes.
- **Selección de los participantes**: elegimos para nuestra muestra a alumnado de 4º curso de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo ya que éstos habían cursado prácticamente todas las asignaturas de la titulación en el momento en el que se realizó la encuesta y por lo tanto tienen una idea mucho más completa del Plan de Estudios de Grado, de la cobertura o no de sus necesidades y las cuestiones que consideran que deberían cambiarse o incorporarse. La selección

de los participantes se llevó a cabo mediante un muestreo no probabilístico e intencional.

- **Caracterización de la muestra**:

  Origen: la muestra participante proviene mayoritariamente de Asturies, como se observa en el siguiente gráfico.

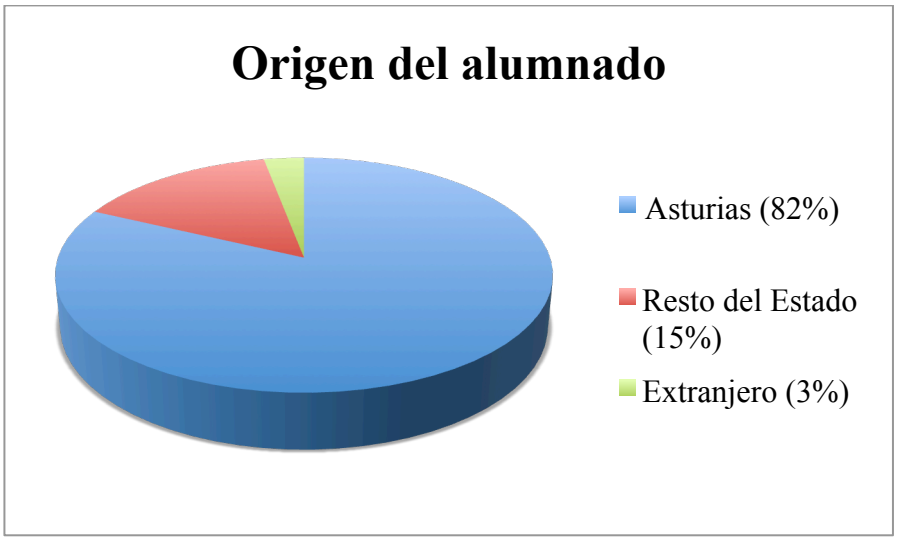

Figura 17: Lugar de origen de los participantes.

Sexo: más de la mitad de los participantes son mujeres (61,5%), como es habitual en estudios de magisterio.

Figura 18: Sexo de los participantes.

Edad: con una media de edad de 22,60 años, y siendo el valor más repetido el 21, nuestros participantes se encuentran, en efecto, en el rango de edad esperable para alumnado de 4º curso de Grado. Por otro lado, la edad mínima era de 20 años, mientras que la máxima ascendía a 34.

Asistencia previa a clases de asturiano: como podemos observar en el gráfico, hasta un 34% de la muestra admite haber recibido clases de asturiano durante las etapas de Primaria o Secundaria.

Figura 19: Asistencia previa a clases de asturiano.

Lengua Materna: nos encontramos ante una muestra claramente multilingüe en la que hay un 8% de participantes que se declaran hablantes maternos de asturiano, mientras que hasta un 22% se identifica como bilingüe. Una gran mayoría de los encuestados, casi el 70%, afirma que su lengua materna es el castellano.

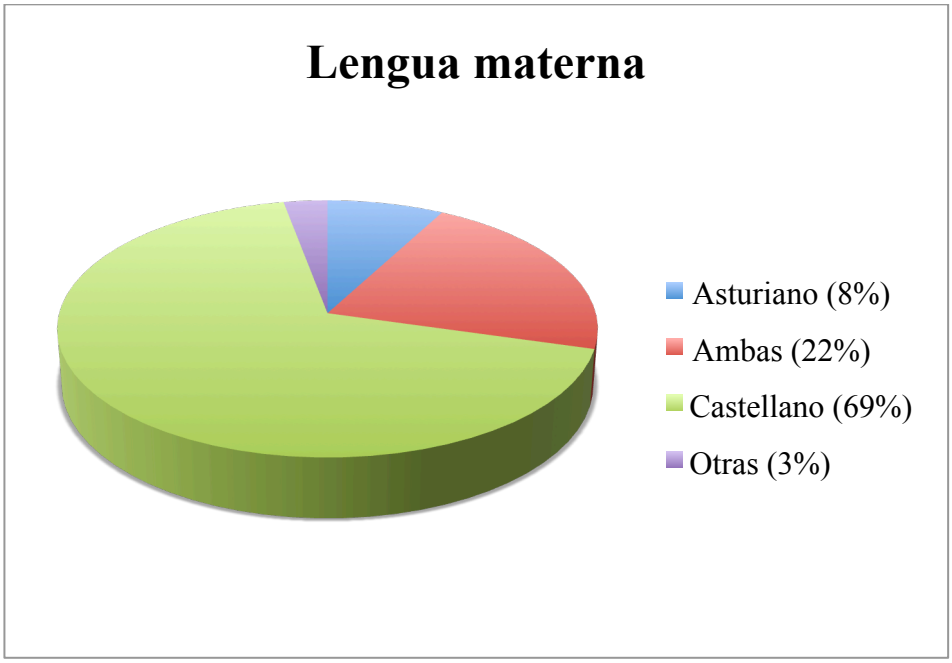

Figura 20: Lengua materna de los participantes.

Mención cursada: de las especialidades para el Grado en Maestro de Educación Primaria que oferta la Universidad de Oviedo, nuestros participantes se distribuyen de la siguente forma:

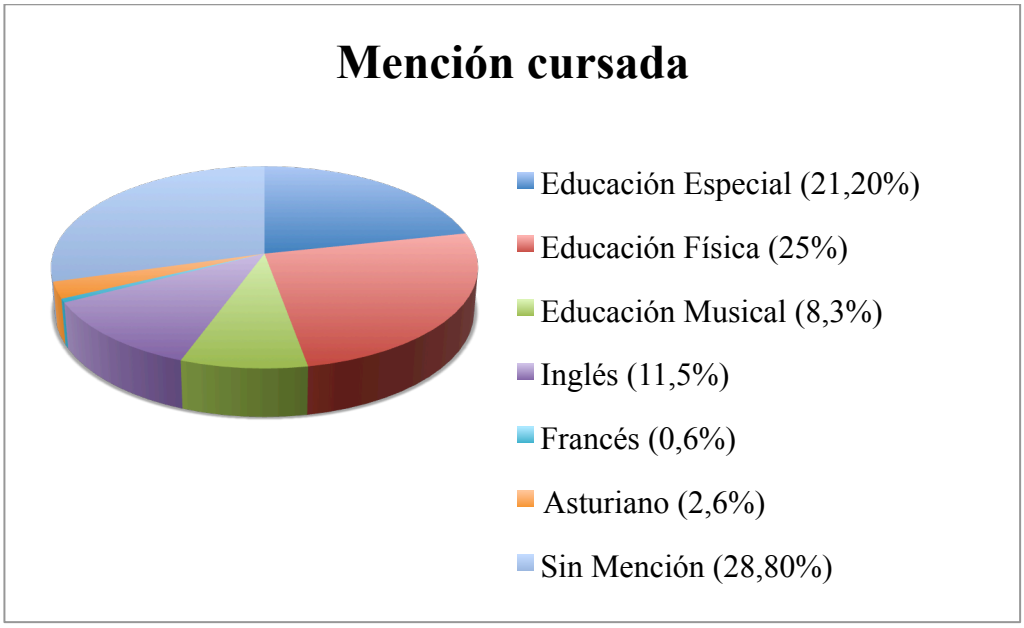

Figura 21: Mención del Grado en Maestro cursada por los participantes.

Estatus socioeconómico de los padres: estamos ante una muestra de origen claramente trabajador, en la que más de la

mitad de los padres y las madres ejercen profesiones relacionadas con la industria – algo común en Asturies – la construcción, los servicios o las labores del hogar. Por otro lado observamos un segundo grupo algo más reducido que englobaría a pequeños propietarios, auxiliares o personas que ostentan una diplomatura. Finalmente, el grupo más reducido es el que corresponde con un estatus socioeconómico más alto, es decir, con grandes propietarios y titulados universitarios.

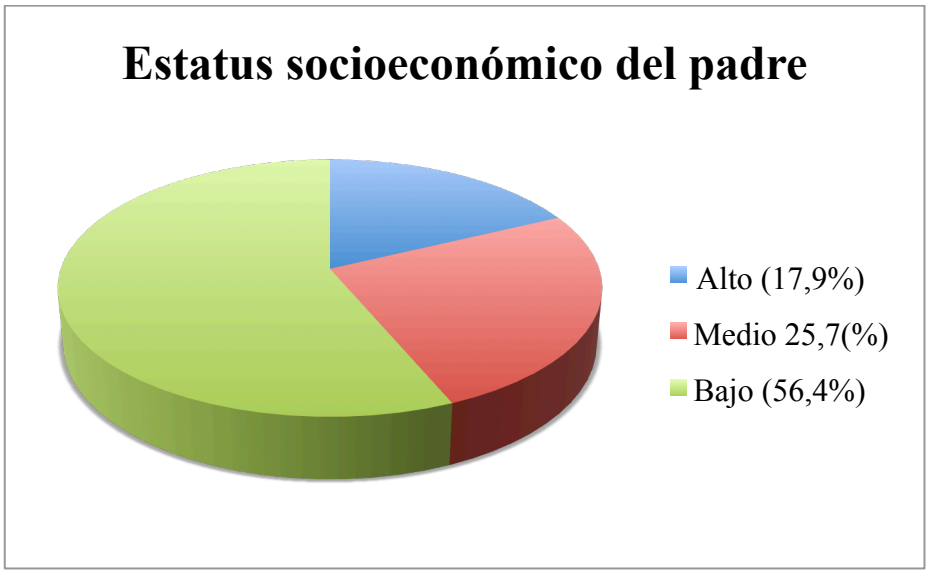

Figura 22: Estatus socioeconómico del padre.

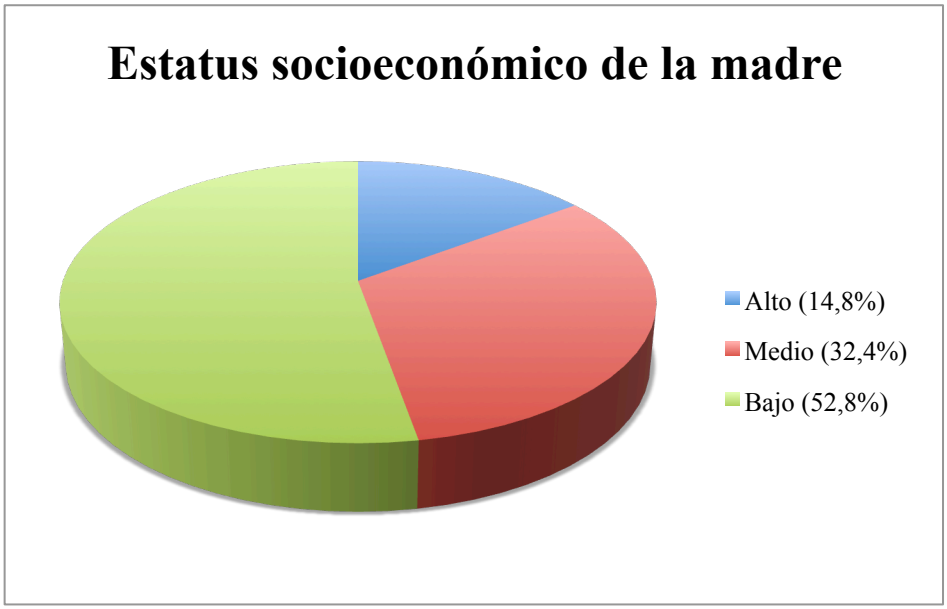

Figura 23: Estatus socioeconómico de la madre.

5.1.2. Grupo de Discusión (objetivo 4)

El grupo de discusión constituye una dinámica desde luego interesante para los objetivos de la presente investigación, ya que si bien un cuestionario sirve para revelarnos cuáles son las actitudes de nuestros sujetos, una técnica colectiva e interactiva como esta nos permite confrontar discursos de manera que estos cambian u originan otros nuevos (Callejo, 2001; Ibáñez, 2003; Massot, *et al.*, 2004). Por lo tanto, el grupo de discusión nos abre la puerta a estudiar con mucha mayor profundidad las actitudes lingüísticas, porque más allá de describirla, nos puede mostrar a qué tipo de factores son más susceptibles.

Como queda dicho, en esta segunda fase de la investigación, los datos a analizar se recopilaron llevando a cabo un grupo de discusión dinamizado mediante preguntas elaboradas a partir de ítems del cuestionario. Estas preguntas pasaron por un proceso de operacionalización que consistió en la previa realización de entrevistas semiestructuradas a los eventuales participantes del grupo.

En cuanto a la ***validez del instrumento*****,** se ha tenido en cuenta que los procesos de validación de instrumentos para la investigación cualitativa son menos complejos pero más sutiles que aquellos utilizados para la investigación cuantitativa. De hecho, de acuerdo con Callejo (2001) el grupo de discusión cuenta con "validez pragmática", es decir, con un éxito demostrado en numerosas disciplinas sociales y humanísticas que avalan su buen funcionamiento. Por otro lado, el mismo autor señala la posibilidad de darle al instrumento mayor validez a través de la triangulación metodológica. Nuestro estudio se acoge también a esta segunda opción, ya que combinamos metodologías cuantitativas y cualitativas.

Por lo que se refiere al ***tratamiento de los datos*** recopilados, una vez realizada la transcripción de toda la discusión, se procedió a extraer las partes del discurso de mayor relevancia para elaborar un relato, primero para cada una de las cuestiones planteadas durante la discusión, y posteriormente otro final que reflejase el conjunto de los posicionamientos de los participantes.

En relación a los ***participantes***, sus principales características se reflejan a continuación:

- Muestra: En el grupo de discusión participaron 5 personas: 3 hombres y 2 mujeres, pertenecientes a la muestra del primer estudio. A la hora de utilizar sus aportaciones, como veremos en el apartado de organización y análisis de los datos, hemos atribuido a cada componente una etiqueta diferenciadora: GD1, GD2, GD3, GD4, GD5.
- Tipo de muestreo: de nuevo empleamos un muestreo no probabilístico, en este caso de tipo casual ya que los participantes fueron voluntarios que mostraron predisposición a seguir participando en la investigación durante la realización de la encuesta. El número de participantes era bastante reducido, pero se adaptó a nuestros objetivos. De acuerdo con Krueger (1991) en casos en los que la discusión se produce alrededor de una cuestión para la que se necesita cierto nivel de experiencia, conviene organizar lo que el autor denomina mini-grupos formados por perfiles de especialidad. En nuestro caso, podemos ubicar nuestro método en esta categoría, ya que hablábamos de la normalización del asturiano en la escuela y de cómo mejorar la formación del profesorado, y lo llevamos a cabo con estudiantes que se encontraban a punto de culminar esa formación. Respecto a la

variación de opiniones, nuestros participantes conformaban un grupo homogéneo en el sentido de mostrarse favorable a la lengua asturiana, pero con suficiente heterogeneidad como para que surgieran contrastes y negociaciones en casi todas las cuestiones planteadas: aunque todos estaban de acuerdo con normalizar el asturiano, no todos tenían la misma idea sobre cómo sería una normalización idónea en el ámbito educativo.

Los ámbitos de interés fijados para nuestro grupo de discusión fueron los siguientes:

- Consideración de la lengua materna del alumnado en las escuelas asturianas.
- Expectativas en relación con una plena implantación curricular de la lengua asturiana en el sistema educativo.
- Posibilidades de que el asturiano fuera lengua vehicular de la enseñanza en algunas de las áreas del currículum en Educación Primaria.
- Modificaciones necesarias en el Plan de Estudios del Grados en Maestro de la Universidad de Oviedo en relación con la cuestión lingüística.
- Necesidad o no de una equiparación del asturiano con el resto de lenguas oficiales del Estado.

5.1.3. Entrevistas con informantes clave (objetivo 5)

Tras obtener información procedente del alumnado del Grado en Maestro de Educación Primaria, y antes de proponer esas líneas de mejora para su formación, consideramos conveniente que los resultados obtenidos en el

primer y segundo estudio fueran contrastados con otros obtenidos a partir de diferentes fuentes de información y mediante diferentes procedimientos empíricos, para así dar mayor validez a las conclusiones sobre las que se formularían esas nuevas propuestas formativas.

Para ello diseñamos un nuevo procedimiento que consistía en la realización de una serie de entrevistas a informantes clave. Entendemos por tales, aquellos procedimientos en los que se indaga acerca de los conocimientos, percepciones, sensaciones, etc. de personas que por su implicación y experiencia en el ámbito de estudio nos pueden ofrecer una completa perspectiva *emic* (Pike, 1954) del foco del estudio.

Los datos de esta fase de la investigación se recogieron a partir de las citadas entrevistas, de manera que nos permitían recopilar información sobre las actitudes y opiniones acerca de la enseñanza de asturiano provenientes de una serie de informantes privilegiados. Las entrevistas así consideradas seguían un guión basado en los resultados del análisis de los datos recogidos en el grupo de discusión, es decir, la información que queríamos contrastar con estas otras fuentes. Este guión estaba formado por preguntas abiertas que permitían la expresión de los matices que cada informante veía conveniente.

Por lo que hace referencia al ***tratamiento de los datos***, al igual que en el apartado anterior, se han realizado cinco relatos, correspondientes a cada una de las preguntas de la entrevista, que incorporan las experiencias de los informantes. Finalmente se ha elaborado un relato general que será el que se utilizará para establecer las conclusiones pertinentes de este apartado.

En relación con los ***participantes***, en esta técnica se han considerado 10 sujetos. Para la selección de los mismos de nuevo se utilizó la técnica de muestreo no probabilístico e intencional. En este caso buscábamos a personas

con un conocimiento sociolingüístico profundo de la lengua asturiana desde varios ámbitos, fundamentalmente por lo que respecta a su presencia escolar.

Los ámbitos de los que provenían nuestros informantes eran los siguientes (algunos de los informantes encajan en más de una categoría):

- Enseñanza:
  - Docentes de asturiano en la Facultad de Formación del Profesorado
  - Maestros de Educación Infantil y Primaria, en ejercicio o retirados
  - Profesorado de Llingua Asturiana en Educación Secundaria
- Política:
  - Miembros de partidos políticos que incluyeron en las últimas elecciones autonómicas cuestiones relacionadas con la normalización del asturiano
  - Miembros de sindicatos que defienden la normalización lingüística en la educación
  - Ex-director general de Política Lingüística
- Medios de comunicación:
  - Trabajadores de medios de comunicación que usan normalmente el asturiano
- Sociedad Civil:
  - Miembros de asociaciones no gubernamentales dedicadas a la normalización

Las información que queríamos obtener a partir de este instrumento tenía que ver con:

- Informaciones acerca de la situación curricular del asturiano en la Educación Primaria.
- Informaciones acerca de la formación de profesorado de Educación Primaria en la Universidad de Oviedo.
- Informaciones acerca de las implicaciones administrativas del tratamiento de las necesidades expuestas en los dos apartados precedentes.

Al igual que en el estudio descrito en el edpígrafe previo, cada aportación extraída de las entrevistas está identificada con un código, de acuerdo con el o la informante de la que proviene: IC1, IC2, IC3, IC4, IC5, IC6, IC7, IC8, IC9, IC10.

5.1.4. Análisis Documental (objetivo 6)

El sexto y último de nuestros objetivos se relaciona con la propuesta de líneas de mejora en el Plan de Estudios de Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo, formuladas a partir de las conclusiones obtenidas en los tres estudios realizados previamente. Sin embargo, estas medidas debían proponerse en base a un Plan de Estudios ya existente, así que el sexto de nuestros objetivos implicaba analizar en profundidad dicho documento para después diseñar esas líneas de mejora. De acuerdo con autores como Del Rincón, Latorre, Arnal y Sans (1995), Bisquerra (2004), o Ruiz-Olabuénaga (2012), el análisis documental puede suponer un aporte a la concreción del objeto de estudio, en nuestro caso la formación de profesorado de Educación Primaria en la Universidad de Oviedo, ya que completa, contrasta y valida los datos obtenidos mediante otras metodologías y/o fuentes de información. De acuerdo con Bisquerra (2004), el análisis documental se lleva a cabo en dos etapas diferenciadas: una primera en la cual se realiza una

lectura en profundidad del documento buscando tendencias, patrones, convergencias y contradicciones con los datos que ya hemos obtenido anteriormente y finalmente otra lectura cruzada, comparativa, que contribuye a concretar nuestra síntesis discursiva final.

El documento que hemos tomado como ***objeto del análisis*** ha sido el Plan de Estudios del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo, ya que nos proporciona una fuente idónea de información al permitirnos observar las posibles coincidencias o contradicciones de los testimonios de nuestros informantes, dando por lo tanto mayor validez al estudio. Además, resulta fundamental para nuestra investigación, junto con la información obtenida a partir tanto de alumnado como de expertos, ya que, como hemos dicho se trata del texto en el que se aplicarían, en su caso, las conclusiones de nuestra investigación.

El ***tipo de análisis*** del documento que hemos llevado a cabo ha consistido, pues, en una lectura en profundidad del documento objeto de estudio para contrastar la información contenida en el mismo con los datos obtenidos a partir del grupo de discusión y de las entrevistas con informantes clave. Finalmente se obtiene una redacción en la que se describen los hallazgos de esa lectura observando coincidencias o contradicciones con los discursos generados en los estudios previos.

6. Organización y análisis de los datos. Conclusiones parciales.

A continuación plantearemos una visión pormenorizada de los resultados de la investigación atendiendo a las distintas técnicas de recogida de información. Al final de cada una de ellas, estableceremos las correspondientes conclusiones parciales que, sumadas e integradas, constituirán un epígrafe aparte que hemos denominado "síntesis de conclusiones".

6.1. Estudio 1: cuestionario sociolingüístico

Como veremos, a la hora de organizar y analizar los resultados obtenidos en los diferentes procedimientos, el orden que seguiremos será de acuerdo con los objetivos establecidos para la investigación en el anterior capítulo.

6.1.1. Uso de las lenguas

Como ya hemos explicado en la descripción del instrumento, en nuestro cuestionario se recogía información sobre los hábitos lingüísticos de los participantes en diversos contextos de mayor y menor formalidad. En la siguiente tabla se muestra un resumen de los resultados, en porcentaje, obtenidos en este bloque del cuestionario:

Contextos/ Uso Lengua (%)	Siempre asturiano	Más asturiano que castellano	Ambas por igual	Más castellano que asturiano	Siempre castellano
Familia	3,2	6,4	10,9	32,1	47,4
Collacios	1,9	3,2	7,7	30,8	55,8
Amigos	1,9	5,1	12,2	29,5	51,3
Mayores	1,3	5,8	9,6	30,8	51,9
Llectura	0	0,6	5,1	20,5	73,1
Medios	0,6	2,6	9	28,2	59,6
Escribir	0	3,8	6,4	19,2	70,5
Profesores Universidad	0	0,6	3,8	17,3	78,2

Figura 24: Uso de las lenguas según el contexto.

Como podemos observar en la tabla, las cuatro primeras filas, que engloban la lengua usada en la familia, con los compañeros de clase, con los amigos y con las personas mayores, corresponden a los contextos de menor formalidad; mientras que las cuatro últimas filas, en las que se hace referencia a la lengua que usamos habitualmente al leer, al consumir medios de comunicación, al escribir y al dirigirse a profesores de la Facultad, es decir, a contextos de mayor formalidad o correspondientes a una esfera más pública. Asimismo, las columnas nos muestran la lengua o lenguas que se utilizan en cada uno de los contextos mencionados: asturiano, ambas con predominio de asturiano, ambas por igual, ambas con predominio de castellano y castellano.

Si nos fijamos en las cuatro primeras filas, podemos observar cómo en contextos de baja formalidad alrededor de la mitad de los participantes asegura utilizar en algún momento el asturiano, llegando a ser más del 50% los que lo hacen en el contexto familiar, mientras la otra mitad se expresa única y exclusivamente en castellano. Si observamos los contextos más formales, correspondientes a las cuatro filas inferiores, podemos ver cómo la exclusividad del castellano aumenta, especialmente en cuanto a lectura, escritura y conversaciones con el profesorado de la universidad. Aunque en el caso de los medios el porcentaje sea algo inferior, probablemente debido al progresivo aumento de espacios televisivos, radiofónicos y en la web en asturiano en los últimos años, la clara dominancia del castellano en las esferas más públicas y formales, no sólo señala al asturiano como lengua minoritaria sino que además nos muestra que estamos ante una patrón de usos lingüísticos claramente diglósico. Como hemos expuesto en el capítulo sobre la contextualización sociolingüística del asturiano, este patrón de usos ilustra cómo una lengua que sigue muy viva todavía en el hogar, encuentra muchas dificultades para hacerse visible a medida que se van formalizando las situaciones.

Además de estudiar los usos lingüísticos en diferentes situaciones, hemos querido hacer un análisis del uso acontextual de las lenguas, es decir, de su nivel de utilización independientemente de la situación en la que se encuentren los participantes. Para ello hemos creado una nueva variable que surge de puntuar a cada participante según la opción que marca en cada contexto: -1 si dice usar única o mayormente asturiano, 0 si la opción marcada es ambas por igual y +1 si hace un uso predominante o exclusivo del castellano. Finalmente, el resultado de esa suma se dividía entre el número de situaciones por las que se preguntaba, es decir, 8. El análisis del resultado de

esta operación, donde obtenemos una media de 0,83 y una moda de 1, se ha plasmado en el siguiente histograma:

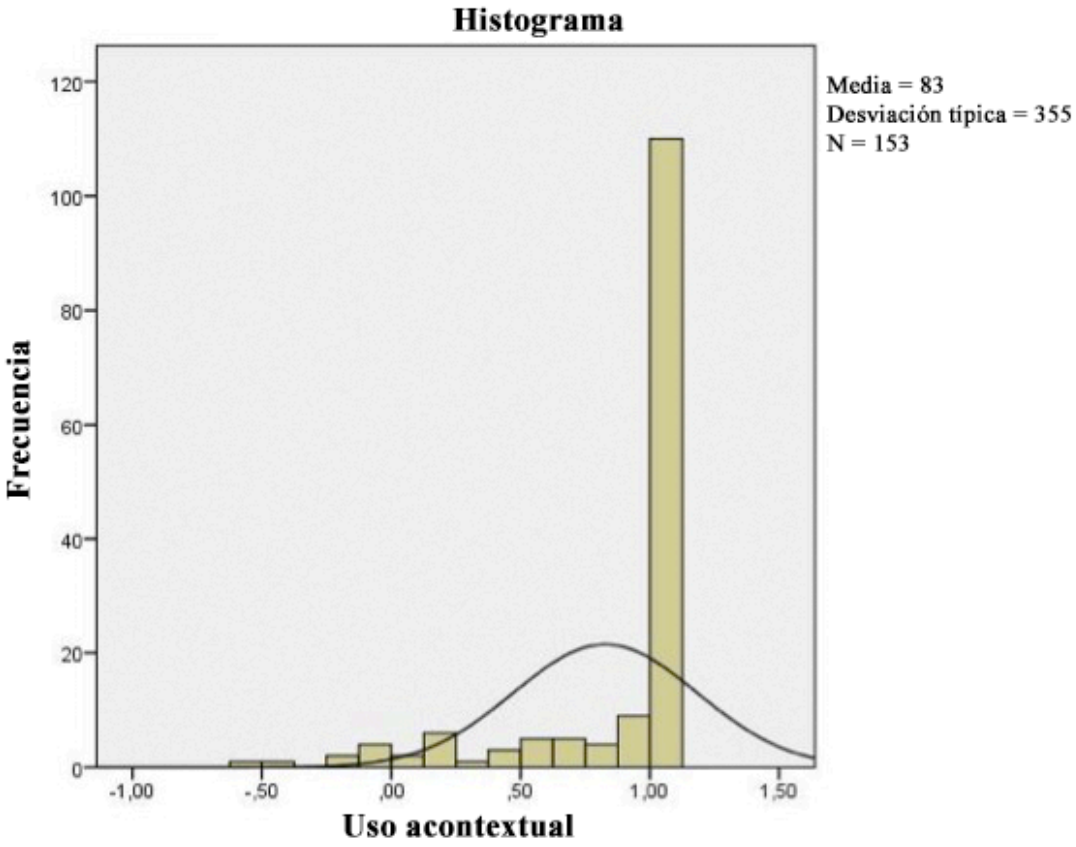

Figura 25: uso acontextual de las lenguas.

Como se aprecia tanto en la gráfica como en los estadísticos mencionados, y como podía intuirse a partir del estudio del uso contextual, la mayoría de nuestros participantes muestran unos hábitos lingüísticos en los que el castellano es indiscutiblemente su lengua de uso principal, frente a un grupo mucho menos numeroso que vive en un bilingüismo más equilibrado con el asturiano. Este análisis va en sintonía con otros realizados previamente y que nos muestran que la sociedad asturiana, a pesar de ser claramente bilingüe, lo es dentro de un desequilibro claro a favor del castellano, que sigue siendo mucho más visible en la esfera pública que el asturiano.

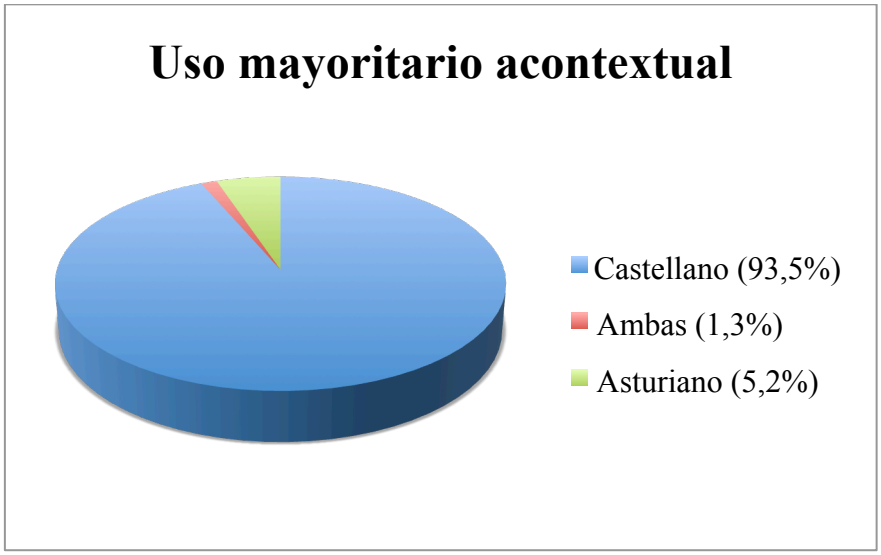

Figura 26: Uso mayoritario acontextual.

No obstante, en ningún caso podemos dar a la lengua asturiana por desaparecida, ya que un porcentaje amplio de la muestra admite usarla en algún momento al margen del contexto. De nuevo estos datos son claramente ilustrativos acerca del bilingüismo en Asturies, especialmente si tenemos en cuenta que casi el 20% de los encuestados proviene de fuera del territorio.

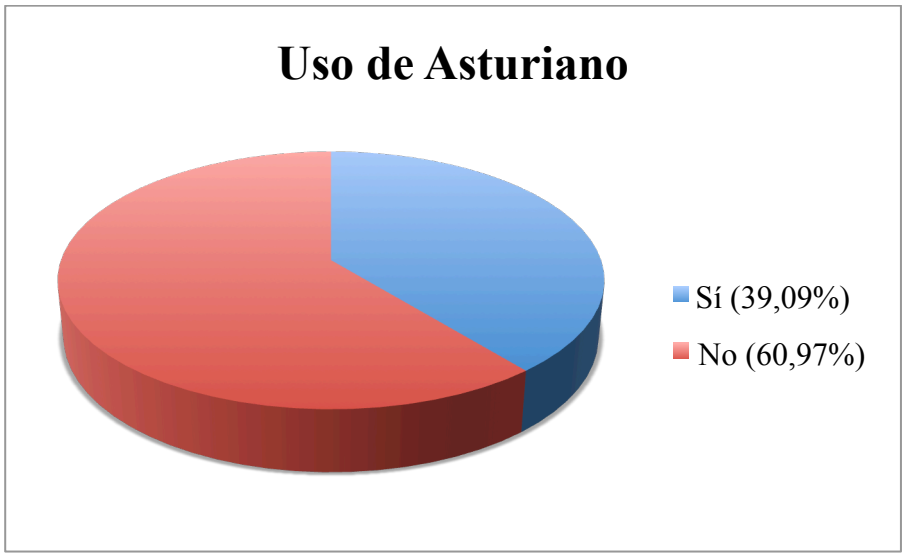

Figura 27: Uso de la lengua asturiana.

Más allá de hacer un análisis descriptivo de los usos lingüísticos, hemos querido estudiar las diferencias entre grupos para ver qué variables muestran correlación con el uso acontextual. Así, hemos encontrado que existen correlaciones estadísticamente significativas con el lugar de procedencia

(p=0,005), con el hecho de haber asistido a la clases de Lengua Asturiana en la escuela o instituto (p<0,0001) y con estar cursando o haber cursado la Mención de Lengua Asturiana en el Grado en Maestro de Primaria (p=0,002). Es decir, el alumnado que es originario de Asturies y que ha cursado o cursa asignaturas relacionadas con la Lengua Asturiana utiliza más esta lengua. En el caso de los nacidos en Asturies, el hecho de que usen más la lengua podría atribuirse a que se trata de personas que han tenido más oportunidades de aprendizaje y uso del asturiano en el contexto familiar y relacional. Respecto a las diferencias en relación a las otras dos variables, teniendo en cuenta que la correlación no implica causalidad, podríamos dudar entre si tener contacto curricular con el asturiano hace que aumenten los usos o si por el contrario son las personas que usan más la lengua aquellas más propensas a elegir estudiarla en las diferentes etapas educativas – dado que, recordemos, el estatus del asturiano en el sistema educativo en el momento que se realiza este estudio es de carácter optativo. También podría darse el caso de que el hecho de estudiar la lengua y de, por ende, mejorar en las diferentes dimensiones competenciales en la misma, provoque que los sujetos se encuentren más cómodos utilizándola que aquellos que no han recibido alfabetización en ella y que declaran no usarla tanto. Por último, también podría darse el caso de que recibir instrucción en asturiano aumente la conciencia lingüística del alumnado y por ello sean más conscientes de la relación entre el uso de una lengua y su normalización, como hemos explicado en la primera parte de este trabajo.

6.1.2. Actitudes lingüísticas

El segundo gran bloque de nuestro cuestionario recogía las actitudes lingüísticas que los futuros maestros manifiestan hacia el asturiano y el castellano. Como hemos explicado en el epígrafe anterior sobre metodología,

hemos medido las actitudes mediante una escala de Likert de 5 puntos en la que los encuestados mostraban mayor o menor acuerdo con una serie de afirmaciones sobre las lenguas del estudio. Finalmente, a través de una suma de las puntuaciones de cada ítem, se obtenía un valor final que hemos utilizado para comparar las actitudes hacia ambas lenguas. Estos valores han sido representados en los siguientes histogramas, que comentaremos a continuación.

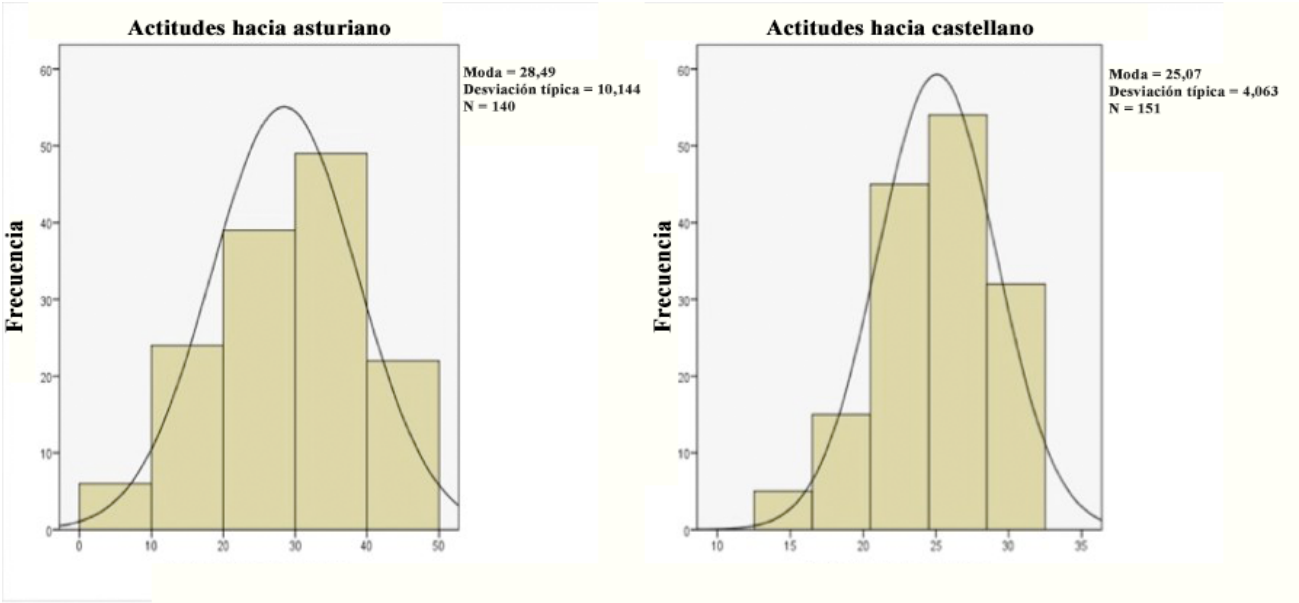

Figura 28: Actitudes lingüísticas (comparativa).

Como se aprecia a primera vista, los histogramas nos muestran unas tendencias actitudinales similares para las dos lenguas. Las actitudes positivas son las que predominan en ambos casos, siendo las actitudes negativas residuales en el caso del asturiano e inexistentes en el caso del castellano. Aun así, llama la atención que sí existan actitudes negativas hacia el asturiano, aunque de manera casi inapreciable, es decir, que haya unos pocos sujetos que hayan obtenido una puntuación de 0 y que esto no ocurra en el caso del castellano. En esta línea, los estadísticos descriptivos nos revelan que estas tendencias similares esconden algunas diferencias. La puntuación media obtenida en el caso del castellano es bastante positiva y alcanza el valor de

25,07 sobre un máximo de 32. La obtenida en el caso del asturiano lo es también, y asciende a 28,49 sobre un máximo posible de 48 puntos. Para facilitar la comparación realizamos una simple operación de calculo de la puntuación equivalente en una escala de 10, y así obtenemos que la media en el caso del castellano es de 7,8 mientras que en el del asturiano es de 5,8, claramente inferior aunque dentro de lo que consideraríamos una tendencia positiva. Es también interesante observar los valores de dispersión. La desviación típica en el caso del castellano es de 4,063, mientras que en asturiano asciende a 10,144. Dicho valor nos revela que aunque las tendencias sean similares y que aunque en general podemos hablar de actitudes positivas hacia ambas lenguas, sí existe cierta polarización actitudinal en el caso del asturiano. Estas divergencias en opiniones, que no se dan al hablar del castellano, son probablemente debidas a la falta de apoyo institucional de la lengua minoritaria, que afecta al prestigio lingüístico y la hace, por lo tanto, más vulnerable a los prejuicios lingüísticos negativos. Se trata, nuevamente, de una posible manifestación sociológica de la situación de potente diglosia que se da en Asturies, que además es consistente con estudios similares realizados anteriormente.

Además de un estudio descriptivo, hemos querido observar las relaciones entre las actitudes hacia el asturiano y otras variables. En este sentido, hemos observado que los alumnos de mayor edad se muestran más favorables al asturiano ($p=0,02$). Existe, además, una correlación estadísticamente significativa entre el uso del asturiano y las actitudes lingüísticas ($p\leq0,0001$). Esto nos indica que las personas que más utilizan la lengua son aquellas que muestran unas actitudes más favorables, una idea que está directamente implicada con la relación entre actitudes y conducta que hemos desarrollado en nuestro marco teórico. Finalmente, también hemos observado que los alumnos que han recibido formación académica en asturiano tanto en las

etapas de estudios básicos y medios (p=0,0001) como en educación superior (p=0,022) se muestran más favorables a esta lengua. Esta correlación es consistente con otros estudios y se debe, probablemente, a los conocimientos sociolingüísticos que se adquieren con la educación lingüística, que pasan en gran parte por desmontar los clásicos prejuicios lingüísticos que recaen sobre las lenguas minoritarias. Que las actitudes de este alumnado sean significativamente más favorables puede deberse o bien a que a lo largo de esta formación haya aumentado su conciencia lingüística, lo cual es esperable, o bien que, dentro del régimen de optatividad en el que opera el asturiano dentro del sistema educativo, las personas que son a priori más favorables a la lengua sean las que escojan alfabetizarse y formarse en la misma. En cualquier caso, y como hemos mencionado ya, se trata de un resultado coherente con los obtenidos en otras investigaciones similares.

6.1.3. Valoración de la importancia socioeducativa del asturiano

La última parte de nuestro análisis cuantitativo, que se corresponde con el Bloque 3 del cuestionario, tenía como objetivo permitirnos estudiar qué importancia socioeducativa atribuían los futuros maestros a la lengua asturiana. Como hemos explicado anteriormente en el apartado de metodología, la manera de recoger la información en esta parte de la encuesta era similar a la del Bloque 2, es decir, se enunciaban una serie de cuestiones relacionadas con la materia y de pedía a los participantes que indicaran, mediante una escala de Likert de 5 puntos, su grado de acuerdo con las mismas.

Del mismo modo que con las actitudes lingüísticas, hemos realizado una suma de las puntuaciones de cada ítem para poder hacer una valoración general, aunque en este caso, dada la relevancia de la cuestión educativa dentro del presente trabajo, también analizaremos las afirmaciones por separado.

En primer lugar, en general se atribuye un elevado grado de importancia a la enseñanza de la lengua asturiana. Podemos observar cómo, efectivamente, la tendencia es extremadamente similar a las mostradas con las actitudes lingüísticas, esto es, una mayoría de encuestados se muestran favorables mientras que existe una minoría que muestra unas actitudes negativas hacia ambas lenguas, especialmente en el caso del asturiano, o que se muestra contrario a su enseñanza. El siguiente histograma nos ayuda a visualizar la descripción de los resultados.

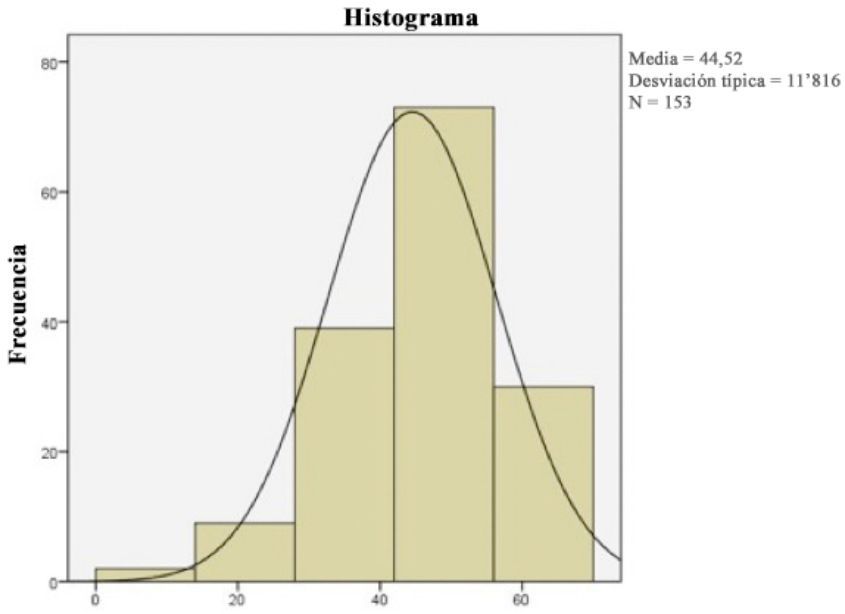

Figura 29: Valoración de la importancia socioeducativa del asturiano

Es necesario, para poder interpretar mejor los datos obtenidos en esta parte, examinar también los estadísticos descriptivos. La media de las puntuaciones obtenidas, recalculada en una escala de 10 para facilitar su estudio comparado con el de las actitudes, da un resultado de 7,42. Se trata de una puntuación algo inferior a la de las actitudes hacia el castellano, pero bastante superior a la obtenida en el caso del asturiano en el bloque previo. Por otro lado, la desviación típica nos revela nuevamente la existencia de cierta polarización en las respuestas, ya que asciende a 11,816, siendo superior a la correspondiente

para las puntuaciones sobre actitudes hacia la lengua asturiana. La comparación de estos dos estadísticos descriptivos con los resultantes del bloque anterior nos resulta interesante ya que podríamos decir que, asumiendo la existencia de un pequeño grupo de encuestados desfavorable a la enseñanza de la lengua minoritaria, hay una mayoría que, incluso no identificándose del todo con la lengua, sí entienden la importancia de su enseñanza.

Intentando revelar información más concreta, resulta interesante también observar de manera más específica las puntuaciones atribuidas por los sujetos a las afirmaciones formuladas para este bloque del cuestionario. Hemos querido para ello observar los porcentajes de respuesta marcada como explícitamente a favor o explícitamente en contra, es decir, ignorando aquellas neutrales (opción 3 en nuestra escala de Likert). Además, hemos dividido los ítems en tres sub-bloques temáticos para estudiar las respuestas en relación a su contenido: prejuicios lingüísticos contra la enseñanza de asturiano (ítems 8, 12 y 15), valor cultural e identitario de la asignatura (ítems 1, 3, 4, 5, 6, 7, 13, 14) y regulación lingüística en el ámbito educativo, es decir, todo aquello que concierne a leyes, equiparación de lenguas en el currículum, requisito lingüístico para profesorado, etc. (ítems 2, 9, 10, 11).

En el primero de estos sub-bloques, sobre prejuicios contra la enseñanza de asturiano, observamos un clarísimo rechazo. El porcentaje de encuestados que se declara a favor de estas ideas ni siquiera llega al 5% en dos de los casos, y queda por debajo del 10% en el tercero. Por otro lado, las personas que se manifiestan contra estos prejuicios son la inmensa mayoría de los participantes, siendo el 80,8%, el 73,7% y el 76,9% los que se han posicionan explícitamente en contra. En segundo lugar, respecto a aquellos ítems en los que se preguntaba sobre el valor cultural e identitario de la enseñanza de la lengua, encontramos un apoyo claro y contundente, de más del 70% para

prácticamente todas las afirmaciones de este sub-grupo. Finalmente, las declaraciones en las que se habla explícitamente de cómo se regularía la enseñanza de asturiano (inclusión en el currículum, formación del profesorado, equiparación con otras lenguas) recogen unas puntuaciones ligeramente inferiores a las del sub-grupo anterior, de entre el 50% y el 70%, unos resultados acompañados de un aumento porcentual considerable de aquellos que se muestran en contra (entre un 15% y un 30%).

Estos resultados se pueden interpretar como una continuación de los resultados de estudios anteriores (Llera-Ramo 1994, 2002, 2017) que revelan una fuerte oposición de la población asturiana a las opiniones negativas sobre la lengua, un reconocimiento más o menos fuerte de su valor para la cultura e identidad asturiana y una actitud favorable aunque menos firme frente a la implementación de medidas reales que contribuyeran a su normalización.

Dejando al margen el análisis descriptivo de la importancia atribuida a la enseñanza del asturiano en la escuela, podemos ya estudiar las diferencias estadísticamente significativas encontradas dentro del grupo con respecto a otras variables. Así, nos hemos encontrado con que las personas que más importancia socioeducativa le dan a la enseñanza de asturiano son las de mayor edad ($p=0,007$), las que han estudiado asturiano en etapas básicas, medias ($p=0,021$) y avanzadas ($p=0,002$) de la educación, las que usan más la lengua ($p\leq0,0001$) y las que muestran mejores actitudes hacia la misma ($p\leq0,0001$). Las correlaciones con el contacto previo con el asturiano en el ámbito educativo, bien sea escuela, instituto o universidad, coinciden con las encontradas al estudiar las variables previas, uso de las lenguas y actitudes lingüísticas, y de nuevo podríamos explicarlo de dos formas: o bien aquellas personas que dan más importancia a la enseñanza de asturiano son las que tienen mayor predisposición a escoger las materias en la escuela o en la

universidad, o bien las personas que han recibido formación en lengua y cultura asturianas valoran más que se enseñe la lengua en Asturies porque esa formación hace que aumente su conciencia lingüística.

Dentro de este ámbito genérico relacionado con los datos cuantitativos y antes de establecer las pertinentes conclusiones, hemos de señalar algunas *limitaciones* en relación con los datos del cuestionario. Así, en la variable edad hay realmente poca variación al tratarse de alumnos del mismo curso. No obstante, se trata de una variable que no ha incidido a la hora de establecer las conclusiones. Otra de las limitaciones viene derivada del proceso de validación de nuestro instrumento, donde se contó con una muestra reducida de sujetos al llevar a cabo la prueba *test-retest*. No obstante, las dos pruebas de correlación de Spearman y Pearson efectuadas dan un resultado similar, lo que confiere más validez al instrumento. En definitiva, no se puede considerar que haya errores a que invaliden la medición ya que los cuestionarios están correctamente validados y además son consistentes con investigaciones realizadas con anterioridad.

6.1.4 Conclusiones e interpretación

Los resultados obtenidos en el cuestionario nos muestran que, en general, los futuros maestros y maestras que se forman en la universidad de Oviedo aprecian la lengua asturiana y valoran su enseñanza en la escuela como algo positivo para el alumnado. Sin embargo, también constata que, pese a la

percepción positiva que hay de la lengua tradicional, sigue dándose una clara situación de diglosia en la que el castellano es la lengua fuerte.

En primer lugar, en cuanto a usos lingüísticos, pese a que aproximadamente el 50% de los participantes admiten utilizar el asturiano en mayor o menor medida en entornos de cotidianeidad y proximidad, esta cifra desciende de manera clara cuando se habla de contextos más formales como la universidad (sobre el 20%), la comunicación escrita (aproximadamente el 30%) y, en menor medida los medios de comunicación (algo más del 40%). Estos datos nos sugieren que efectivamente se produce un cambio en la elección lingüística de algunos de los participantes, que a medida que se formaliza la situación en la que se encuentran deciden utilizar el castellano en lugar del asturiano. Podríamos conjeturar que este fenómeno, típico de contextos de minorización lingüística, se viera favorecido, como ocurre normalmente en este tipo de situaciones, por el menor prestigio de la lengua minoritaria y también por la falta de apoyo institucional, ya que invisibilizando la lengua en el espacio público se pueden estar eliminando del imaginario colectivo las oportunidades de uso para el potencial hablante. Este patrón de uso diglósico también ha sido observado en estudios previos llevados a cabo en el contexto educativo asturiano, tales como González-Riaño y Huguet (2001, 2002, 2004) y González-Riaño, Hevia y Fernández-Costales (2013).

En el caso de los medios de comunicación, hemos apreciado que, pese a que se trata de un contexto formal y en efecto la exclusividad del castellano es mayor que en los informales, la presencia de asturiano es, sin embargo, superior que en el resto de ámbitos pertenecientes a la esfera pública. En general, podríamos pensar que la popularización de internet, un espacio de libre acceso tanto para consumir como para proveer de contenidos, ha hecho que aparezcan páginas web de muy variado contenido en asturiano. Esto

podría ser una razón por la que en los medios de comunicación el asturiano se encuentra más presente que en otros espacios públicos, y así lo perciben los futuros maestros. Además, es cierto que en los últimos años la televisión asturiana ha incrementado su programación en asturiano, aunque, como hemos dicho en la primera parte del presente informe, ese incremento no ha llegado con solidez a los géneros de mayor popularidad, como los informativos, los deportes o las ficciones. También podría ser ésta, por tanto, otra de las razones por las que hemos obtenido estos resultados en cuanto a usos lingüísticos. De hecho, el que los medios faciliten más oportunidades de uso del asturiano que otros espacios de formalidad, y que estas oportunidades, aparentemente, se aprovechen, nos hace pensar que los encuestados podrían tener una buena predisposición a utilizar el asturiano fuera de los entornos más privados, siempre y cuando se visibilizara la lengua en ellos. Por lo tanto, podríamos barajar la posibilidad de que no se tratara de un problema de falta de voluntad por parte de los potenciales hablantes, sino de falta de oportunidades para el uso de la lengua, tal y como señala Llera-Ramo (2017).

Respecto a los usos registrados independientemente del contexto, hemos observado que tanto la exclusividad del castellano como un bilingüismo inclinado hacia esta lengua son la preferencia de algo más de un 70% de nuestros participantes. Aun así, un grupo importante de ellos utiliza con normalidad el asturiano. Estos resultados ya fueron observados en una muestra similar por González-Riaño (2005). Esto podría considerarse un síntoma de vitalidad de la lengua asturiana ya que, pese a la fuerte situación de diglosia que se vive en Asturies, existe un a parte importante de nuestros participantes, futuros docentes, que siguen viviendo en un cierto bilingüismo con una presencia considerable de lengua asturiana.

Finalmente, hemos podido observar que los nacidos en Asturies y los que reciben formación en lengua asturiana en cualquier etapa educativa, incluida la universidad, son los que más utilizan la lengua. Aunque las diferencias entre grupos sean significativas, no podemos asumir una relación causa efecto porque la enseñanza de la lengua asturiana es siempre opcional, es decir, podría ocurrir que aquellos que viven rodeados de un entorno más asturhablante tengan un mayor interés por la lengua y por eso escojan la asignatura, o bien que el recibir formación en asturiano aumentara la conciencia lingüística y suponga un aumento en la utilización de esta lengua. Varias investigaciones realizadas con anterioridad observaron correlaciones similares (SOEV-Asturias, 1989; González-Riaño y Huguet, 2001, 2002, 2004; González-Riaño, Hevia y Hernández-Costales, 2013; Hevia y González-Riaño, 2014, 2017)

En cuanto a los resultados obtenidos sobre las actitudes lingüísticas de los participantes, pese a ser favorables hacia ambas lenguas, de nuevo ilustran un patrón de percepción lingüística diglósico, pues se muestran actitudes más positivas hacia el castellano que hacia el asturiano. Este fenómeno es relativamente común en contextos en los cuales una de las lenguas recibe menos apoyo institucional, como es el caso del asturiano, y así se ha observado en estudios previos llevados a cabo en Asturies y en otros contextos similares como el aragonés (González-Riaño y Huguet 2002; Huguet, 2006).

Además hemos observado que los estudiantes que muestran mejores actitudes hacia el asturiano son aquellos que han recibido formación lingüística, tal y como ocurría con el uso, reafirmando además resultados obtenidos anteriormente en investigaciones similares mencionadas en las líneas superiores. En este sentido, se puede pensar que el contacto con las lenguas en el sistema educativo añadiría prestigio a las mismas, eliminaría prejuicios

lingüísticos y por lo tanto significaría una mejora de las actitudes. No obstante, como ocurre con el uso, y al margen de que el nuestro es un estudio de tipo correlacional, dado que estamos analizando una situación en la que recibir esa formación no es obligatorio, no podemos asegurar que una de las variables sea la causa de la otra.

Por último, respecto a la valoración de la importancia socioeducativa del asturiano, el análisis de los datos nos ha mostrado un patrón actitudinal similar a los anteriores, con unas actitudes algo mejores que las mostradas hacia la lengua asturiana, pero a su vez no tan buenas como hacia el castellano. En general, se evidencia la casi total desaparición de prejuicios lingüísticos (sólo un 5% de los sujetos los muestran) y una gran conciencia en cuanto al valor cultural e identitario de la lengua asturiana, que muestran 3 de cada 4 participantes. Sin embargo, el apoyo a las posibles regulaciones que se podrían llevar a cabo para consolidar la enseñanza de asturiano en las escuelas, que implicaría una mayor profundización de estos contenidos en el conjunto de los aspirantes a maestros y maestras de Asturies, y no sólo a quienes lo eligieran, recibe un apoyo visiblemente menor, aunque igualmente consistente, de alrededor de un 60%. Se podría pensar que la falta de apoyo institucional que venimos señalando incida en que este alumnado perciba de una manera menos favorable una hipotética formación en lengua asturiana para quienes cursen el Grado en Maestro en Educación Primaria. De nuevo el grupo que valora más positivamente la enseñanza del asturiano es el que está formado por participantes que han recibido formación en esta lengua en la escuela, instituto o universidad. Al igual que con las actitudes, podríamos pensar que, o bien recibir educación en asturiano se relaciona con la valoración de la enseñanza de esta lengua, o bien los sujetos que de antemano valoran más positivamente el aprendizaje de asturiano son los que eligen formarse en esta disciplina.

6.2. Estudio 2: grupo de discusión

En este segundo estudio, hemos efectuado un detenido análisis de las interacciones, discursos y argumentos surgidos del grupo de discusión considerado. Los principales resultados derivados de la puesta en práctica de este instrumento se reflejan a continuación, tomando como referencia los ámbitos temáticos ofrecidos a los participantes.

6.2.1. Análisis de resultados

Tal como se ha indicado, las cuestiones explícitamente planteadas a los participantes en el grupo de discusión son las que comentamos a continuación.

1. ¿Pensáis que en las escuelas de Asturias se tiene en cuenta la lengua materna del alumnado? [Asturiano/Castellano/otras lenguas ¿Por qué (no)? Focalización hacia alumnado nativo. No penséis sólo en vuestra realidad, pensad también en otras zonas (Somiedo, Cabrales, Sobrescobio, Les Cuenques, …)].

Existe un consenso en qué es lo que *se debería hacer*, pero reconocen que normalmente no es así en los casos en los que el alumnado tiene como lengua materna el asturiano. Además reconocen que las asignaturas, al menos como norma general, se imparten siempre en castellano. Se enmarcan en una dicotomía entre "teoría" y "práctica", términos que se repiten a lo largo de la discusión del punto.

> *Yo pienso que esa es la teoría. En la práctica yo creo que no. En la práctica, en realidad, eeeh, lo que tú dices, ¿no?* (GD1).

> *Estoy de acuerdo en que ye verdad eso, que no, (xxx) que la teoría, al final la teoría es esa pero luego, la práctica…* (GD2).

Es un requisito, en teoría es un requisito del colegio (GD1).

También expresan que en contextos rurales, como los CRAS, es más fácil que se tenga en cuenta la lengua materna del alumnado cuando esta es asturiano dado que son mayoría los alumnos y alumnas hablantes patrimoniales. Y están de acuerdo en que no es lo que ocurre en las ciudades.

> *Lo que son las zonas de Avilés, Oviedo, Gijón y demás, no se tiene en cuenta para nada. Viene un niño por ejemplo de Campomanes, por poner un ejemplo de una zona donde se habla cerrado Asturiano, y viene a Oviedo le cuesta mucho. (...) Entonces en las ciudades, yo creo, se les debería valorar un poco más, (...)* (GD1).

> *Si va a un CRA como el de Cangas del Narcea o de una zona así más rural sí que se tiene en cuenta la lengua materna (...)* (GD1).

> *Que en las zonas rurales se tiene más en cuenta* (GD5).

> *Depende del profesor, pero mayoritariamente tiran del castellano seguro [refiriéndose a Oviedo]* (GD3).

También ponen el foco en los diferentes tipos de variedades dialectales que entran el contacto en el aula como fruto de esa movilidad profesional. Opinan que puede causar un cambio en la variante patrimonial del alumnado, aunque admiten que debería predominar la enseñanza del estándar atendiendo a las variantes dialectales de cada zona. Su nivel de conciencia en este sentido es tal que incluso mencionan la zona de habla gallego-asturiana.

> *Y que habrá problemas con algunos niños con respecto, pues yo qué sé, a nombrar equis cosas que ellos las llaman de una manera y el profe la llama de otra y llega para casa y, pues no, "bueno, no,*

si lo dice el profe", bueno sí el profe habla, pues lo que tú dices (GD1).

(...) para impartir asturiano tú das la asignatura y das el central, el estándar. Pero para ir a dar clase, por ejemplo a Boal, que es el asturiano-galego, casi, tienes que dar la fala (GD1).

Están de acuerdo en que en última instancia depende del profesorado y que entran en juego varios factores como la movilidad o la formación lingüística. Además, sugieren que el profesorado destinado en zonas rurales procedente de contextos urbanos castellanizados no suele hablar asturiano.

Un profe se va para Cangas del Narcea, pero es de Oviedo, y al final va a acabar, pues digamos que hablando su dialecto, ¿no? El de su zona (GD2).

El de Oviedo, pues castellano bastante más que asturiano (GD2).

Esa decisión, en ocasiones, se toma en función de si hay o no una mayoría de alumnado que habla asturiano como lengua materna, donde insinúan que el profesorado muestra la intención de adaptarse a la realidad lingüística, pero de sus afirmaciones parece desprenderse que esta situación no responde a ningún tipo de protocolo lingüístico preestablecido ni es fruto de la formación sociolingüística recibida por el docente.

Yo estuve de prácticas en el CRA (...) y los nenos hablaben mayoritariamente asturiano. Pero claro, como es un CRA público, los profesores que iban allí podían no ser de un colegio rural y no controlar el asturiano. Pero, como los nenos hablaben mayoritariamente asturiano, el profesor, o la profesora, siempre estaba preocupado de adaptarse a los alumnos (GD3).

> *Hay casos en los que si la mayoritaria es el asturiano, el profesor intenta adaptarse* (GD3).

Surge un conflicto en cuanto a los objetivos de una hipotética preparación que debería recibir el profesorado para poder considerar la lengua materna del alumnado en el aula de manera sistemática (y no de acuerdo con la capacidad o voluntad de hacerlo). Hay dos posiciones, una defiende que el profesorado debería ser competente en asturiano, mientras que la otra circula en torno a la capacidad de entender la lengua para poder, como mencionamos más adelante, castellanizar a ese alumnado.

> *Pero si es que no hay preparación. O sea, es que no tiene por qué una profesora de, a no ser que sea de la zona, hablar gallego-asturiano, por ejemplo* (GD4).

> *Es simplemente informarte para saber entender al niño y poder ayudarle a hacer esa transición* (GD1).

> *El profe mejor cualificado, digamos es el que se va a intentar adaptar porque es el que va a cumplir con la teoría* (GD2).

Discuten sobre la castellanización del alumnado en las escuelas de Asturies, independientemente de que se trate de un contexto más rural o más urbano. No se habla, sin embargo, de asturianización en contextos castellanoparlantes.

> *(...) entonces esa transición de la lengua materna al castellano es más sencilla porque se les valora y se les va ayudando a pasar de un punto donde tienen una lengua, por decirlo así, a pasar al castellano que es la que hablan todos* (GD1).

> *Pero, es que, ¿en qué asignatura? Porque se habla castellano en todas. Excepto asturiano, si la tienen* (GD4).

Ayudar al alumno a esa adaptación (GD1).

Pues eso es partir de su lengua materna para, para quitársela (GD4).

2. ¿Qué implicaciones organizativas (nº de sesiones, lengua de enseñanza) y administrativas (regulación, horarios) pensáis que tendría que el asturiano se enseñara de manera plenamente curricular?

Realizan un resumen de la situación actual hablando de los cambios que ha experimentado la asignatura y ven en el hecho de que ya no sea una materia de elección frente a otras lenguas una mejora.

Ahora tienes asturiano o alternativa a asturiano, o francés o alternativa al francés. Es una evolución (GD1).

Mejoró, sí, claro que sí (GD3).

Mejoró en ese nivel, sigue sin ser plenamente curricular (GD1).

Opinan que el hecho de que siga siendo opcional crea problemas de prestigio lingüístico, y consideran que el origen es un problema político, y que por lo tanto es susceptible a cambios de gobierno

Es que si desde arriba, la administración, si desde arriba al asturiano le dieran la importancia que se merece. En las familias, yendo a lo bajo, dirían, pensarían, bueno el asturiano tiene ahora su importancia, vamos a hacer que nuestro hijo aprenda la lengua, la llingua (GD3).

Se supone que el consejero que hay ahora… estará más por la labor… (GD4).

Es cierto que está infravalorado en la sociedad, el asturiano, ¿no? Estamos de acuerdo en eso (GD2).

Porque tú ves a los partidos políticos, por poner un ejemplo, de Galicia hablando gallego, los de Cataluña hablando catalán, a los del País Vasco hablando en… quitando el día de San Mateo que se sube ahí el alcalde de turno, la presidenta del ayuntamiento de turno a decir "Felices Fiestas", eeh, "Felices Fiestes". No hablan nada más en asturiano, entonces claro, esa repercusión, la pierde, esa importancia, lo que decías tú, desde arriba. Claro, va bajando en importancia (GD1).

Entrando en materia, los participantes piensan que una de las implicaciones que debería tener la "curricularización" de la asignatura de lengua asturiana sería aumentar el número de horas semanales de esta asignatura, ya que facilitaría el proceso de aprendizaje y además opinan que equipararla en carga horaria con otras asignaturas contribuiría a mejorar el prestigio de la lengua.

Yo creo que aumentar las horas, porque tenemos igual hora y media o dos horas a la semana, dependiendo del centro y es muy poco, la verdad. Si le quieres dar realmente importancia, tienes otras asignaturas que igual son cuatro horas o cinco a la semana, entonces ya ves que le das la mitad de tiempo, o incluso menos. Eso ya le (sic) haces inferior, una asignatura considerada inferior (GD5).

Pero, en cuanto a las horas, es verdad, cuantas más horas, más importancia y más facilidad para el tema del alumnado (GD1).

> *Es verdad, en cuanto a las horas, cuantas más horas, más fácil de… por decirlo así, más fácil de conseguirlo será para el alumno* (GD1).

> *Yo creo que hay que aumentar las horas (…)* (GD4)

Sin embargo, hay quien expresa dudas sobre ese aumento de carga horaria, aludiendo a su *limitada* utilidad, ya que opinan que se trata de unos conocimientos que no sirven fuera de Asturies, así que no aumentarían *demasiado* ese número de horas.

> *Pero a ver, tampoco es una asignatura… es una asignatura, tiene la importancia cultural, la importancia de dentro de Asturias. Pero vas a tener más importancia fuera. Pero, por tanto, no sé, si lo de aumentar las horas y demás… es verdad que hay hora y media nada más. Simplemente añadiendo media hora, se ganaría mucho tiempo para su implicación, para su importancia y demás* (GD1).

Los participantes hablan de las diferentes problemáticas para constituir grupos de la asignatura en su actual estatus de voluntariedad. Comentan que se debería controlar mejor la ratio, porque en ocasiones se mezcla alumnado de diferentes grupos y se crean situaciones de desborde en las aulas.

> *(…) y luego respetar el número de alumnado, porque juntan grupos ahí y hacen clases de más de treinta. Pero bastante más en algunos casos* (GD4).

Por otro lado, también existe la advertencia sobre el caso opuesto, es decir, se destaca que en ocasiones la ausencia de grupos de la asignatura de llingua

asturiana se debe a que las escuelas no la ofertan, cosa que, explicitan, va contra la Ley de Uso.

> *Y luego, respetar la ley, porque es que últimamente salen noticias de familias quejándose porque en el centro no les ofertan asturiano. ¿Qué es eso?* (GD4).

Respecto al estado actual de la cuestión, muestran dudas sobre que la asignatura de lengua asturiana se oferte como optativa en alternancia con Cultura Asturiana. Y especifican que además, se trata de una estrategia que suele poner en práctica la escuela concertada para evitar impartir clases de asturiano. Y de nuevo se alude, indirectamente, a la laxitud con la que se aplica la Ley de Uso.

> *Sí, porque el asturiano siempre tuvo la cultura asturiana dentro del libro de asturiano. La única diferencia es que te están apartando para que hagas cultura asturiana hablando en castellano* (GD1).

> *Es que no tiene sentido* (GD4).

> *El tema es que el asturiano lo están pasando a cultura asturiana en muchos centros. Sobre todo concertados* (GD2).

> *Y no debería ser así, deberían, pues, ser más estrictos con eso* (GD2).

Otra de las demandas que surgen tiene que ver con la formación del profesorado, donde se ponen sobre la mesa diferentes cuestiones: la formación del profesorado ha de ser específica para dar cada asignatura, y la especialización debe suponer un requisito para impartirla, y se discute brevemente sobre si ha mejorado o no la mención de asturiano respecto a los cursos que se realizaban anteriormente; por otro lado se comenta la necesidad

de un concurso de selección de personal riguroso, como el que se exige para cualquier otra especialidad.

> *Ahora tienen profesionales, que hasta ahora, es verdad, no había profesionales. Tenías un profesor que ibas, hacías un curso de dos horas y eras profesor de asturiano. Ahora no, ahora tienes que tener una titulación, trabajar cinco asignaturas durante dos años en la carrera* (GD1).

> *Una cosa, por lo de la regulación del profesorado: que sí, pero bueno, a ver, es que no hay oposiciones de asturiano* (GD4).

> *No, pero el tema es que hasta ahora no podía haber oposiciones. Lo que es la mención de asturiano lleva tres años* (GD1).

> *Pero había un título de especialista…* (GD4).

> *Pero es un título que no viene desde el profesorado. Venía desde filología. Tenías que hacer… tú luego pasabas la prueba esa para ser profesor y ya entrabas* (GD1).

Surge también en este punto, de manera completamente espontánea, la cuestión de si el asturiano podría servir para vehicular otras asignaturas no lingüísticas. Piensan que hay demasiados prejuicios lingüísticos actualmente como para que una medida así pudiera tomarse, unido a la falta de voluntad política por emprender este paso.

> *No lo leí, pero oí, bueno a una de secretaría de aquí, que iban a poner asignaturas en asturiano. A parte de asturiano. Yo se lo oí a la de secretaría* (GD4).

Sí en el colegio se… por lo que tengo entendido, ¿eh? Se llegó a valorar esa idea además para darle importancia, pero no… yo no creo que salga, se lleve a cabo (GD1).

Por supuesto, vamos, yo creo que los padres estarían en contra (GD2).

Como podemos observar, la palabra "importancia" se utiliza de manera muy recurrente. Los informantes comparten la idea de que el asturiano tiene un estatus inferior al que le correspondería.

3. ¿Pensáis que el asturiano debería ser una asignatura plenamente curricular (enseñanza lingüística) y común para todo el alumnado (como en la Comunidad Valenciana, Navarra o Galicia, por ejemplo)? ¿Por qué? ¿Cuántas sesiones semanales pensáis que debería tener? ¿Por qué?

Sí, se muestran totalmente de acuerdo. Ante la ausencia de discusión sobre ese punto, ellos mismos traen a colación el tema del plurilingüismo, posiblemente porque imaginan que es un paso que se intentaría dar después de establecer, en el hipotético caso de que así se hiciera, el asturiano como asignatura común para todo el alumnado.

Claro que sí (GD3).

Yo creo que vamos a coincidir, ¿no? (GD2).

Todos pensamos eso (GD5).

Yo creo que sí, pero (…) Nunca la metería como en Cataluña de dar unas asignaturas en catalán y otras en castellano (GD1).

Dado que se ha explicitado la posibilidad de que el asturiano sea una asignatura común para todo el alumnado, también vuelven a considerar algunas cuestiones que corresponderían al apartado anterior, de implicaciones administrativas y organizativas, donde concretan aspectos del horario escolar que se modificarían. Consideran que es necesario un aumento de sesiones semanales y defienden esa postura con argumentos de carácter cognitivo, como la necesidad de dedicar más horas a aprendizajes lingüísticos para asentar conocimientos, pero también a cuestiones prácticas de las dinámicas del aula, como la falta de concentración al inicio de las sesiones, unido a la dificultad para la asimilación del cambio de la lengua vehicular en la asignatura.

> *Ahora tiene dos de 45 minutos y yo creo que harían falta tres* (GD1).

> *Tres porque para un niño que ya lo tiene como lengua materna es muy sencillo. Para un niño que viene de castellano puro, un ejemplo ¿vale? Se viene un niño de Valladolid a vivir a Asturias. (...) Si tienes dos horas y partes de cero nunca vas a llegar a coger el ritmo. (...)Entonces, si hay niños que les cuesta que son de aquí, imagínate los que vienen de fuera* (GD1).

> *Y los niños también cuesta que, les cuesta concentrarse más. Aunque absorban mejor los conocimientos hasta cierto punto, la concentración es más difícil. Captar la atención de un niño para que se centre en lo que le estás explicando, es más difícil, entonces con clases de 45 minutos no da tiempo a nada* (GD5).

> *Yo estuve en un colegio de prácticas de asturiano y entre que el niño llegaba a clase y se le metía en la cabeza que ya no tenía que*

hablar castellano, que tenía que pasar a asturiano, pasaban 15 minutos. Ya te queda media hora de clase. Media hora de clase un día. Llega el siguiente día y pasa lo mismo. Tienes otra media hora. Tienes una hora a la semana. Tendría que ser hora y media, sí, vale, pero es media hora. Porque entre que cogen ese hábito de pensar en castellano... (GD1).

Ante el acuerdo de que el número de sesiones que se contemplan actualmente son insuficientes, los participantes se enfrentan a la problemática del reajuste horario, donde muestran preocupación acerca de qué materias deberían ceder su tiempo para que entrase el asturiano en ese esquema, y a su vez expresan que esas materias ya cuentan con un número de horas insuficiente actualmente.

Vale hay poco tiempo pero no solo es el tiempo sino la práctica diaria. No es lo mismo hacer un lunes y pasar toda la semana sin saber del tema a hacer el lunes el miércoles y el viernes (GD2).

(...) ahí también hay otro fallo. Como tiene ese, que no le dan más importancia, pues te la ponen los 45 minutos un lunes a primera hora, un viernes a última hora, después del recreo… (GD1).

Estoy de acuerdo con mis compañeros, pero es que esto nos lleva a una conclusión un poco complicada, ¿no? Porque los profesores de música dicen que hay pocas horas en música, los profesores de educación física dicen que hay pocas horas en educación física, los de asturiano, poquísimo. Entonces, ¿qué hacemos? ¿Les metemos a los niños 8 horas diarias? (GD3).

Esta reflexión les conduce a discutir sobre si son realmente necesarias durante toda la etapa escolar todas las horas que se contemplan de enseñanza

exclusivamente lingüística, y abren la posibilidad de que el aprendizaje lingüístico se lleve a cabo en el resto de asignaturas, de manera complementaria o incluso exclusiva.

> *Pero esto tiene una solución que es lo del trilingüismo que decías. (...) es que yo muchas veces llego a pensar que para qué hacen falta tantas clases de castellano. Porque es que todos los niños saben hablar. O sea, llega un momento en 6º de Primaria, todos los niños saben hablar castellano perfectamente. Perfectamente. Los pones a analizar frases que nunca en la vida les va a servir para nada, que nunca van a utilizar* (GD1).

Aunque no todo el mundo está de acuerdo con ello. Una de las informantes sugiere que el aprendizaje lingüístico solo tendría lugar en las asignaturas de lengua.

> *Bueno, claro, yo discrepo, porque hay gente que pasa años y años estudiando lengua y no sabe escribir. ¡Pero es que no sabe escribir! No pone más que faltas, no sabe puntuar, no tiene comprensión lectora… entonces, quitar horas de lengua…* (GD4).

Finalmente coinciden en que es necesario replantear esa estructura de contenidos, así como la incorporación de contenidos relativos a la competencia lingüística en asignaturas de otras ramas de conocimiento.

> *Yo no te digo quitar horas, te digo gestionarlas de otra manera, las horas. Tú cuando das música, ¿no estás trabajando la lengua? ¿Cuando explicas?* (GD1).

> *No, no, estimularles de otra manera* (GD5).

Eso es una parte fundamental de cualquier profe de cualquier asignatura. ¡Y eso no lo tenemos en cuenta! (GD2).

En 1º de Primaria pues vamos a trabajar más lengua y matemáticas, teniendo más hincapié en las faltas que puedan tener los niños, ayudándoles a corregirlas, enseñándoles mejor a leer, porque también hay profesores que lo de enseñar a leer (...) Y después, pues sí, al siguiente año ya empiezo con, con las demás asignaturas, con conocimiento del medio darle más caña, por decir así (GD1).

Respecto a la implantación de un sistema trilingüe en las escuelas asturianas, muestran acuerdo en que sería bueno para el prestigio lingüístico del asturiano. Sin embargo no lo ven como una posibilidad a corto plazo debido a que perciben que la demanda social en cuestiones educativas va dirigida fuertemente hacia el inglés. Algunas veces expresan, frente a esta situación, apatía y derrotismo.

Hacer trilingüismo, como tú dices no es negativo para el niño. No lo considero negativo. Ni a la hora incluso de aprender otras asignaturas. Hacerlo, eeh, digamos que interdisciplinar, el idioma asturiano, pues a mí me parece fantástico. ¿Por qué? Pues porque ahí ya le daríamos mucha más importancia de la que tiene (GD2).

Yo no digo que sea importante para mí. Yo digo que es lo que hay. (...) Pero te estoy hablando ahora mismo. (...) Pero yo no estoy de acuerdo en aprender inglés, yo te estoy dando el punto de vista de lo que hay. Lo que hay es que la gente te está diciendo: inglés, inglés, inglés… y no te digo que lo respalde ni que esté de acuerdo. (...) ¡Te digo que es lo que hay! (GD1).

Además, surge un debate sobre si el trilingüismo sería realmente beneficioso, donde existen diferentes posturas. Uno de los participantes expresa dudas sobre si es favorable para el aprendizaje que el alumnado tenga que lidiar con tres lenguas, ya que opina que obstaculiza la adquisición de contenidos.

> *Más aún ahora que cada vez hay más bilingüismo y se están impartiendo en muchos centros las clases en inglés. Pues si hacemos un trilingüismo ahí, al final el niño no se entera de nada* (GD1).

> *Yo no digo que no sea favorable. Lo considero que es muy complicado. Y que podría llegar a ser un cacao. Yo conozco a niños que van a colegios bilingües y que ya les cuesta muchísimo porque por ejemplo dan ciencias naturales, o conocimiento del medio, en inglés y les preguntas cualquier cosa que se saben fetén en inglés, se la preguntas en castellano y no se enteran de nada. Si le pongo matemáticas en castellano, conocimiento del medio en inglés, música en asturiano, al final al niño, por decirlo, le acabó costando muchísimo* (GD1).

Otros participantes argumentan a favor del plurilingüismo, citando tanto experiencias personales como fuentes académicas.

> *Pero, ¿no dicen siempre que los niños son como esponjas? Cuanto más pequeño lo aprendas, más fácil tendrás de…* (GD5).

> *Cuando crezcan un par de añinos y lo traduzcan ya directamente, ese conocimiento ya lo tienen. Ya lo adquirieron. Lo adquirieron en otro idioma, vale. Pero luego al traducirlo será lo mismo porque ya saben dos idiomas (…) eso yo lo viví en primera persona en Cataluña. Yo estuve viviendo seis años allí y es flipante, porque es*

cierto que a veces se les va la pinza, pero a los mayores también, no a los niños. Y es normal, oye, son dos idiomas y a lo mejor vas a traducir algo y cuando tú estás acostumbrado a hablar en catalán, pasarlo al castellano tienes que hacer una traducción. Pero eso te va a pasar toda la vida, porque a los bilingües es que les pasa siempre (GD2).

Siempre vas a tener un idioma que vas a controlar más. Y luego, por eso te digo, que si aprendes inglés con, yo que sé, con Conocimiento del Medio, ahora Sociales, o si lo aprendes con eso pues oye, estás formando, estás haciendo un poso de inglés que no va a ser tu idioma, el inglés no va a ser tu idioma pero estás aprendiendo el idioma ya (GD2).

Estás asentando unas bases muy importantes, que luego igual de más mayor no consigues ese… (GD5).

Yo estuve haciendo un curso hace poco de bilingüismo, de bilingüismo no de ninguna lengua ni nada, sino de bilingüismo en general, en el aula, lo que afecta y lo que influye, ¿no? Y leí varios artículos de autores que hicieron investigaciones, y estas historias, y dijeron que un alumno, si se hace bien, puede llegar a aprender hasta doce lenguas sin dificultad. Pero que había que tener en cuenta tres puntos muy importantes, y la dificultad que sufre el alumno era lo menos importante. Porque decían, los autores estos que lo más importante era la formación de los profesores que dan la lengua, la más importante, y la formación que tengan en casa las familias, y el interés que le dieran o no. (…) en nuestro caso falla, yo creo que fallan las familias y los profesores, que son los dos pilares más importantes (GD3).

Es que, a ver, el nivel de un alumno en Cataluña es el mismo o parecido que en Asturias. (...) Entonces, quiero decir, si fuera negativo el trilingüismo tendría que notarse, en ese aspecto (GD2).

Yo estoy de acuerdo en que el asturiano esté como lengua vehicular, sobre todo en Ciencias, porque es que me parece necesario… Acebo, acebo… Pues si vas para allá y lo llaman xardón y te quedas con cara de… ¿No entiendes a tu abuelo cuando te está hablando? (GD4).

Esto hace que el participante que en un inicio se mostró en contra alegue que no se trata de su opinión, sino que es más una cuestión de preparación del profesorado. A lo que también se le contraargumenta con que ocurre lo mismo cuando se utiliza el inglés como lengua vehicular.

Yo decía que podía llegar a ser muy complicado para el niño, pero desde el punto de vista, ese, que ahora mismo no hay preparación para ello (GD1).

Salen a escena dos actores que consideran de gran importancia en una eventual implantación del trilingüismo en las escuelas asturianas: el profesorado y las familias. Por una parte opinan que es difícil que llegue a existir una demanda por parte de las familias por la "vehicularización" del asturiano tan fuerte como la que existe con el inglés.

Si porque las familias [xxx] es voluntario y los apuntas, venga al Science. ¿Al Science a qué? (GD4).

Pero en la comunidad eso también tiene mucha importancia porque si ya consideran el asturiano con desprestigio, pues ¿por qué van a querer que aprendan el asturiano? (GD5).

Por otro lado, también consideran que el profesorado de las escuelas de Asturies no tiene formación suficiente como para impartir sus asignaturas en asturiano (ni para inglés, lo que les parece paradójico).

> *La clave yo creo que está en la formación del profesorado, porque ¿qué hicimos en la carrera de bilingüismo?* (GD2).

> *Sí, esa es la, la clave un poco está en los centros de formación del profesorado, también. Si desde la universidad a los nuevos profesores se les implican estas ideas, tal vez en cierto tiempo…* (GD3).

Además, respecto al profesorado, expresan que también es una cuestión de actitud. Es un reflejo de los resultados del bloque 3 de nuestro cuestionario, donde las actitudes favorables y la aceptación de la normalización son generalizadas, pero cuando se habla de medidas legislativas concretas aumenta el porcentaje de los que rechazan esa regularización que implicaría a todo el profesorado. Uno de los informantes ilustra con una analogía lo que él opina que pasaría con el plurilingüismo en Asturies de acuerdo con su experiencia como maestro en prácticas.

> *Yo estuve en un colegio (…) que había profesores, o sea ahí se trabajaba por proyectos, no es lo mismo pero bueno para poner el ejemplo, y que había profesores que lo rechazaban. ¿Por qué? Porque implica más trabajo suyo. Y es muy fácil coger el libro, tal, tal, ejercicio uno, dos y tres… entonces, lo desconozco, ¿eh? Pero supongo que un profesor que llega y le dicen, "pues mira, para trabajar en este colegio tienes que aprender o al menos tener un conocimiento básico de X lengua para poder llevar la carga" pues*

acabará siendo rechazado porque implica trabajo para ellos (GD1).

En tono jocoso, surge la idea de convocar un plebiscito sobre el tema dado que genera cierta polarización en la sociedad, con la matización de que no pretenden independizarse. Esto, aun siendo en términos informales favorecidos por la distensión de la situación (los participantes son compañeros de carrera y aunque no existe una amistad entre ellos, son personas conocidas), nos muestra uno de los prejuicios sobre la lengua que siempre surge, el de lengua-nación o lengua-nacionalismo, o, como actualmente existe, lengua-independentismo (prejuicios avivados por el proceso catalán, ya que la consulta del 9N había tenido lugar menos de un año antes).

Bueno, esta parte está dentro de la sociedad que rechaza al asturiano. No toda, desde luego, pero es que… es muy difícil (GD4).

Pues yo en ese sentido creo que hay más gente que está a favor, que está en contra. Lo que pasa es que siempre se oye más al que está en contra (GD1).

Tendremos que hacer un plebiscito [risas] (GD4).

No nos vamos a independizar, tampoco, pero… (GD1).

4. Algunas lenguas minoritarias del estado como el valenciano o el gallego son vehiculares en algunas áreas del currículum como CCNN o CCSS. ¿Debería hacerse algo similar en Asturias? ¿Por qué?

Dado que se han adelantado en la pregunta anterior. Añaden algunas ideas:

Ratifican el acuerdo y reconocen que se está en camino de llegar a ello, aunque ven necesario reforzar la formación del profesorado.

Sí, yo creo que estamos en eso ¿no? (GD2).

Sí, con una preparación previa (GD1).

Piensan que el carácter vehicular paliaría el problema de la falta de horas que se ha comentado previamente.

Y porque eliminas esas horas de exclusivamente asturiano (GD2).

Ahorraríamos tiempo [risas] (GD3).

Opinan que usar el asturiano para impartir otras asignaturas sería una forma de transmitir su validez como lengua y por lo tanto disminuir prejuicios negativos y aumentar el prestigio.

Y luego porque le das más importancia a la lengua. Porque si no se puede llegar a estudiar asturiano, asturiano. Y en plan, ¿para qué sirve? Para nada, para la asignatura de asturiano (GD4).

Sí, más interdisciplinar, ¿no? Más… ves la utilidad, porque así entiendo música, entiendo la asignatura de música porque está en asturiano, también (GD5).

Y además sabes que es un idioma válido para aprender (GD1).

Claro, sirve para otras cosas, no solo porque "aprendo asturiano" y ahí se queda (GD5).

Y una forma de darle más importancia también, partiendo de la base (GD3).

5. ¿Creéis que para que se dieran los cambios de los que hemos hablado deberían llevarse a cabo modificaciones en los planes de estudios de los Grados en Maestro que se cursan en Asturias? Cuáles?

Los participantes piensan que se debe incrementar la formación lingüística en general y la preparación para enfrentarse a una realidad bilingüe.

> *(...) llegas al último año, a cuarto, y das una asignatura en castellano, una asignatura en inglés y una asignatura en asturiano. Ya tienes que tener un conocimiento previo para entender esa asignatura. Conocimiento que luego podrás aportar para enseñar X asignaturas* (GD1).

> *Lo que hablábamos antes del bilingüismo en la carrera, que no se trabaja* (GD2).

> *Ahora hay una especialidad nueva de bilingüismo* (GD3).

Están a favor de ofrecer asignaturas de asturiano a alumnado que no cursa la mención, que de acuerdo con ellos sería lo normal, dado que ya ocurre con otras menciones que cuentan con asignaturas, aunque se cuestiona también la utilidad de cursarlas.

> *Pero y también vemos las asignaturas que tenemos en la carrera, tenemos menciones que era, por ejemplo, lo que tu decías, que era de inglés y tenemos una asignatura de inglés. Tenemos mención de educación física y tenemos una asignatura de educación física que la tengo que coger yo sí o sí aunque no quiera hacer la mención* (GD5).

> *Yo lo quiero. Porque aunque no haya hecho la mención de asturiano yo querría haber hecho una asignatura de asturiano* (GD5).

Acaban admitiendo que unas nociones mínimas de todas las áreas de conocimiento son convenientes, e insisten en que el asturiano debería estar también presente fuera de la mención.

> *Yo es que no sé para qué son esas asignaturas… ¿para qué tenemos música? ¿o educación física?* (GD4).

> *A lo mejor podría ayudar esa asignatura a darle interés a otros alumnos que a lo mejor…* (GD3).

> *Yo creo que la idea es que si él se pone de baja, una baja en la que no tengas que tener un profesor, una baja de una semana…* (GD1).

> *Porque al final se dice "no vino el de educación física, quedáis sentados en clase"* (GD1).

> *Si quieres incorporar algo de otra asignatura a la tuya…* (GD4).

> *(…) tener unos conocimientos mínimos de lo que es, pues eso, un poco la asignatura de Educación Física, un poco la asignatura de Música…* (GD2).

> *(…) desde arriba decían que todos los maestros tenían que tener unos conocimientos mínimos* (GD3).

Tras preguntarse el por qué de la ausencia, todos están de acuerdo en que se debe a que la asignatura de Lengua Asturiana no tiene el mismo carácter curricular que las materias troncales en la etapa de Educación Primaria, y sugieren que esto está directamente relacionado con que no sea oficial.

Pero, ¿por qué no del asturiano en Asturias? (GD3).

Ah, ahí estamos. Unos conocimientos mínimos de todo, menos de asturiano y estás aquí en Asturias (GD5).

Pero es que no vas a tener conocimientos mínimos de asturiano hasta que no sea una lengua curricular (GD1).

Oficial (GD2).

Aunque también opinan que aún no siendo una materia que tengan que cursar todos los alumnos de Primaria, debería estar presente como asignatura obligatoria en el Grado.

Pero, no sé, yo creo que, aunque no sea curricular, debería estar. Igualmente. Porque por lo menos unas bases (GD5).

Voto a favor (GD2).

Debería (GD3).

6. ¿Facilitaría una equiparación del asturiano con el valenciano, el gallego o el balear la promoción de una presencia escolar efectiva del asturiano? En qué sentido?

En este bloque los informantes muestran unánimemente el deseo de que se lleve a cabo un proceso de normalización en la escuela e identifican algunos de los factores que dificultan la escolarización efectiva, aunque también reconocen que el rechazo explícito no es mayoritario. Hay una intervención que resume el punto, y probablemente toda la idea en torno a la cual gira la discusión:

Lo que me queda claro, y que somos cinco aquí y todos estamos de acuerdo en que algo falla y que queremos el asturiano. Somos cinco alumnos de la universidad que queremos el asturiano en la universidad, que queremos el asturiano en los coles, que somos futuros maestros y estamos dispuestos y que coincidimos todos en eso. Eso es un paso adelante en, en la oficialidad. Sobre todo en llegar a ese punto de decir "oye", yo no porque no soy tan joven como ellos pero ellos son jóvenes para dar con el puño en la mesa y decir "oye, estamos aquí y tenemos fuerza suficiente para ir a por la oficialidad, para luchar por ello" porque al final es una lucha contra un estamento que nos está haciendo, pues, la vida imposible porque no se oficialice el asturiano, y yo creo que la base de, de esta reunión, me mola por eso, me gusta mucho (GD2).

Según los participantes, el modelo actual de voluntariedad tiene como consecuencia el desprestigio de la asignatura, no sólo por no estar en igualdad de condiciones con las demás, sino porque además contribuye a que se creen dinámicas que no siempre son favorables para el aprendizaje. Finalmente, el resultado de este modelo es que el nivel de conciencia lingüística es bajo, cosa que entienden que va unida al tibio papel en la normalización lingüística que juegan los políticos y los medios de comunicación, que gestionan espacios de la vida pública donde la lengua podría adquirir prestigio a través de una visibilización que no se produce.

Siempre van a hacer una clase más sencilla, más práctica, más divertida ¿vale? Para que el alumno sienta interés por esa asignatura (GD1).

Si se corrigiera a nivel institucional, como dices tú, y en la televisión de Asturias se empezara a hablar en asturiano, los

> *políticos asturianos, cuando salen a hablar, a la televisión o una radio de Asturias, hablasen asturiano, le diesen más validez y estuviesen más concienciados por la causa, por decirlo así, yo creo que ni el profesor tendría que hacer una clase más amena y menos, más entretenida para que vengan niños y quieran dar asturiano y a raíz de eso sí estaría mejor visto, vaya* (GD1).

En este sentido, remarcan la ausencia del asturiano de contenidos clave en los medios de comunicación como uno de los problemas de mayor calado que impiden la normalización. Uno de los informantes expone el modelo lingüístico de la televisión catalana como un buen ejemplo de normalización, dado que se cubren lingüísticamente géneros clave.

> *Pues lo que hablabas tú, porque el telediario, el telenoticias como se llama en Cataluña, pues sería en asturiano, cosa que es totalmente inviable ahora mismo. Porque no es oficial. No lo valoran porque no es oficial. Ahora, conseguimos la oficialidad, hablamos de otras cosas. Ya estamos hablando de cosas serias. ¿Por qué?* (GD2).

> *¡Es que es increíble! No hay doblaje en asturiano* (GD2).

Hablan de la oficialidad como herramienta de atribución de prestigio, aunque reconocen que sin un convencimiento real acerca de ese prestigio por parte de diferentes sectores de la sociedad, no hay normalización posible. Uno de los argumentos que utilizan para dudar sobre la oficialidad como único requisito para la normalización es la ineficacia de la legislación actual. Mencionan ejemplos que denotan la ausencia de normalización tanto en la escuela como en contextos profesionales desde una perspectiva más general, pese a que existe legislación para garantizar esa normalización.

La clave: la oficialidad. Esa es la clave (GD2).

La oficialidad sin la importancia… (GD1).

Pero es que ahora hay una Ley de Uso que no es efectiva. Yo puedo llevar al Registro un papel en asturiano y me lo tienen que admitir, porque sí, porque hay una Ley de Uso. Y si les da la gana no me lo admiten y punto (GD4).

Y a ver qué posible trabajador va a una entrevista de trabajo hablando en asturiano de primeras (GD3).

Que, es más, que yo creo que evitas decir el "ye". Lo evitas (GD3).

En el colegio, me vieron en el currículum filoloxia asturiana, y "no, aquí asturiano no…" (GD4).

Pero si él te habla en asturiano, pues ya, de mano, te puedes tomar toda la libertad. Ahora, si te hace la entrevista en castellano y ya vas a contestar en castellano [Hablan de la televisión] (GD2).

Pero vale, vale, ahí acabas de tocar un punto muy interesante, porque en otros puntos de la geografía española pasa al contrario (GD2).

Aun así reconocen las mejoras acometidas en los últimos años en cuanto a la percepción general que la población tiene acerca del asturiano, reflejadas en una mayor presencia de la lengua en las instituciones en general y en la escuela en particular. Sobre lo cerca o no que se está de conseguir la oficialidad no se llega a un acuerdo.

Nunca estuvo tan cerca. ¿por qué? Pues porque se le está dando un peso en las escuelas, se le está dando un peso en, a nivel político, se le está dando un peso a nivel institucional… (GD2).

Ligero peso… (GD4).

Eso es, poco a poco, poco a poco… pero estamos avanzando (GD2).

No, no dije tan claro, yo digo que lo veo muy optimista, en el tema… no, es que no lo sé (GD4).

Mucha gente dice: "asturiano, paso" (GD4).

También se debate sobre de dónde parte el consenso sobre la lengua asturiana, si de la sociedad civil o de las instituciones. Perciben que la lengua asturiana va siendo, efectivamente, cada vez más visible entre la sociedad civil y eso hace que los políticos la utilicen cada vez más.

Yo lo plantearía al revés. Yo creo que… bueno, a lo mejor no todos ¿eh? Ciertos políticos empiezan a utilizar el asturiano porque se le está dando cierto peso en la calle, y dicen "uy, se le está dando peso en la calle, vamos a utilizarlo que a lo mejor es una forma de ganar votos". (…) Porque siempre lo estamos planteando de arriba a abajo y a lo mejor… (GD3).

Se habla del rechazo por parte de las familias asturianas hacia la lengua, y están de acuerdo en que ha experimentado un decrecimiento. Atribuyen ese decrecimiento al acceso a conocimiento sobre la misma, es decir, al aumento de la conciencia lingüística. Entienden que una sociedad informada tiene menos prejuicios, en este caso lingüísticos.

No, hombre, se están rompiendo barreras a… se están rompiendo esas barreras, ¿no? El tabú… (GD2).

Cada vez hay menos rechazo… (GD3).

Vale, es que hasta haz bien poco, hasta haz bien poco el asturiano era ¡el de pueblo! (GD2).

Pero porque vamos cambiando de mentalidad, porque con el paso de los tiempos al acceder a conocimientos nos damos cuenta que, jolín, que podemos valorarlo también y no tener la mente tan cerrada como hace años (GD5).

Los informantes comentan también que perciben varios tipos de actitudes negativas hacia la enseñanza del asturiano en la sociedad. Por una parte un posicionamiento más radical que toma la forma de autoodio lingüístico y que se opone a cualquier tipo de avance en la materia, y por otra, por parte de quienes no se declararían a priori en contra de la enseñanza lingüística, sí muestran, sin embargo, una sensación de extrañamiento frente al estándar.

Pero es que hay un rechazo, habrá rechazo, rechazo de verdad. Pero luego hay otro que es un rechazo absurdo (GD4).

Que yo creo que fue tan metido, tan metido, tan metido, que lo interiorizaron, pero que… pero si no hablas castellano… bien… incluso si quisieses que habláramos bien castellano tendrías que enseñarnos asturiano para saber diferenciar ambos idiomas (GD4).

Y luego por lo del asturiano oficial que se hizo, bueno, que no es el que hablan. Entonces eso también genera rechazo. Ah, es que entonces yo no hablo asturiano, o eso no es asturiano. Pero es que nadie va a ir a casa oye mira que es que estás hablando mal (GD4).

Finalmente, aportan algunos comentarios sobre los contenidos sociolingüísticos presentes en el Grado y sobre las condiciones en las que se imparten. En general, admiten que se transmite la idea de valoración lingüística. Existen contenidos sobre bilingüismo en algunas asignaturas, pero no se imparten con la misma profundidad por parte de todo profesorado. Los informantes perciben que depende del posicionamiento de cada docente en torno a la cuestión.

> *Hombre, depende del profesor, depende del profesor* (GD2).

> *Porque ya se paran un poco más, dentro del, de lo que es el contenido curricular sí que lo había, ¿no? Tratar el bilingüismo, tratar el… pero se paran ya un poco más, no sé cómo decirte, le dan un poco más de…* (GD2).

> *Sí, que nos pique la curiosidad en ese tema* (GD5).

> *Es un acierto que los profesores que nos den lengua sean lingüistas asturianos y que nos piquen un poco. Creo que es un acierto por parte de la Universidad* (GD3).

> *A ver es que no es el mismo trato que le van a dar, ya hay una sensibilidad diferente con que no venga en el currículum, pues ya si sale algo pues te lo dicen. Y otros pues…* (GD4).

> *Te abren la mente. Yo creo que nos abrieron un poco, también, oye. Te abren los ojos. Es verdad. Y ¿por qué el catalán es más que el asturiano, por qué, por qué?* (GD2).

Los participantes valoran positivamente la existencia de estos contenidos, que además consideran importantes para la construcción identitaria.

Es valorar lo de uno mismo, es valorar la cultura. Darle el valor y el peso que le corresponde (GD2).

Exactamente, claro. Que no esté desprestigiada ni dejada de lado (GD5).

Como en el caso del instrumento anterior, señalamos algunas de las *limitaciones* derivadas del empleo del grupo de discusión en su aplicación al presente estudio. Así, hemos de señalar las dificultades de poner en práctica y dinamizar un grupo de discusión. Por ejemplo, a la hora de moderar las interacciones y de dirigir éstas hacia determinados puntos de interés para la investigación, no siempre se ha logrado que los participantes se centraran efectivamente en los núcleos discursivos que se habían planteado. Con todo, del grupo de discusión hemos extraído una muy relevante información y con unos niveles de argumentación que se ajustan a las necesidades con las que esta técnica fue contemplada.

6.2.2. Conclusiones e interpretación

En general los participantes del grupo de discusión se muestran favorables hacia la enseñanza del asturiano en la escuela, aunque difieren en algunos casos a la hora de concretar aspectos sobre el enfoque de dicha enseñanza y del tipo de repercusiones organizativas y de formación del docente que esa normalización acarrearía.

La palabra “importancia” se utiliza con bastante frecuencia para referirse normalmente a prestigio lingüístico que otorgan, o deberían otorgar, las autoridades a la lengua a través de su uso y promoción. Se trata de un concepto al que los informantes recurren para relacionarlo directamente con la necesidad de atribuir utilidad lingüística al asturiano, así como la necesidad de protegerlo como patrimonio. En cierto modo podríamos compararlo con los tipos de motivación en el aprendizaje de lenguas, instrumental e integrativa, descritos por Gardner (1985b), cuya relevancia parecen percibir los participantes. Sin embargo, algunos no otorgan el mismo nivel de instrumentalidad al asturiano que al castellano o a las lenguas extranjeras. Esto podría deberse, tal y como ellos mismos mencionan, a que el asturiano se estudia en el Grado como un módulo separado del resto de materias y tampoco forma parte de los bloques sobre plurilingüismo.

Los participantes en general opinan que para que la asignatura de lengua asturiana en Primaria fuera completamente curricular, sería necesaria una preparación más rigurosa del profesorado así como un acceso a la función docente similar al que existe para el resto de las áreas. Sin embargo, señalan que perciben demasiados prejuicios lingüísticos en la sociedad para que el asturiano pudiera utilizarse como lengua vehicular. Es interesante cómo, pese a que los estudios realizados en los últimos años sobre las actitudes lingüísticas en Asturies muestran una clara aceptación de la normalización del asturiano plasmada tanto en el creciente interés por alfabetizarse como en el aprecio que la población siente hacia la lengua (Llera Ramo 2017), la percepción general en el grupo es que existen todavía actitudes moderadamente negativas en la sociedad. Esta percepción, en cierta forma distorsionada de las actitudes lingüísticas de la población asturiana, podría ir en sintonía con la difusión por parte de algunos medios de comunicación en el Principado de una imagen del hablante de asturiano como alguien que no se

siente demasiado orgulloso de su patrimonio lingüístico. Una imagen que además, como veremos en el siguiente estudio, se mantiene, incluso, desde sectores más pragmáticos del asturianismo.

Uno de los comentarios recurrentes en la discusión es también el contraste que perciben los informantes entre los derechos lingüísticos que en teoría tienen los asturianos y la realidad relativamente hostil con la que pueden llegar a encontrarse, que se da también en el ámbito educativo. Concretamente se refieren al tratamiento que reciben los escolares hablantes nativos de asturiano a partir del momento en el que se les escolariza, y cómo el respeto por su lengua materna depende en gran parte de la actitud del profesorado y del centro, independientemente de lo que garanticen las leyes pertinentes.

Entrando en cuestiones más curriculares, en el plano de mejoras en la impartición del asturiano en Educación Primaria, los participantes ven en la falta de horas semanales dedicadas a la asignatura uno de los principales problemas para su enseñanza y la discusión los conduce a la posibilidad de implementar un sistema de inmersión lingüística, aunque fuera de modo parcial, en Asturies. Aunque posteriormente se les vuelve a preguntar sobre ello, cabe remarcar que en un primer momento la idea surge de manera espontánea, lo que puede sugerirnos que, independientemente del nivel de aceptación, es algo que parecen considerar ya los futuros maestros. En este caso, muestran diversidad de opiniones que incluyen dudas por parte de uno de los participantes sobre la idoneidad de escolarizar al alumnado de Primaria en tres lenguas aludiendo posibles dificultades de aprendizaje. Sin embargo, el resto de participantes se muestra muy favorable a ello, justificando su posicionamiento en investigaciones llevadas a cabo en este ámbito que han demostrado la efectividad de este sistema, y finalmente se produce un consenso en la necesidad de formar a los docentes en este enfoque de

aprendizaje lingüístico, asumiendo que la línea seguida por el sistema educativo asturiano actualmente debería ser hacia la inmersión en tres lenguas. Sin embargo, muestran algunas reticencias sobre la potencial aceptación de la incorporación del asturiano al sistema de inmersión lingüística por parte de los docentes debido a los requisitos formativos que ello conllevaría. Se trata de una cuestión que hemos podido observar en el cuestionario, donde el apoyo a las regulaciones para la normalización del asturiano en la escuela era ligeramente inferior a la valoración que se hacía de la enseñanza en general. Sin embargo, de nuevo podría resultar ser una autopercepción negativa distorsionada del colectivo, ya que se trata de medidas que en nuestra encuesta han sido apoyadas por alrededor de un 60% de los participantes.

Respecto a su preparación como maestros y maestras en la Universidad de Oviedo, los participantes opinan que sí deberían haber recibido formación en asturiano como parte de los conocimientos básicos que, consideran, todos los profesores en Asturies deberían tener.

En el último bloque de la discusión, los participantes se reafirman en sus posiciones favorables hacia la lengua asturiana, pero opinan que, sin medidas que la fomenten transversalmente, es difícil que se lleve a cabo de manera adecuada. Entienden, de acuerdo con su propia experiencia, que la Ley de Uso no ha sido efectiva. En ese sentido se reivindica la cooficialidad como una solución y consideran la optatividad como un gran obstáculo ya que se pervierten los contenidos de la asignatura, llegando a ser "poco seria" en comparación con otras asignaturas lingüísticas obligatorias.

Llegando al final de la dinámica, los participantes se muestran claramente optimistas, ya que consideran que la visibilidad pública del asturiano ha ido en aumento en los últimos años, derribando multitud de prejuicios lingüísticos,

aunque cautos, ya que no acaban de ver una voluntad política por avanzar hacia la normalización total.

El grupo de discusión nos revela, en sintonía con el cuestionario, unas actitudes claramente positivas hacia la normalización socioeducativa de la lengua propia de Asturies. Los participantes han identificado de manera clara cuáles son las limitaciones en la enseñanza de asturiano tanto a nivel organizativo como en el caso de la formación del profesorado y son conscientes de que va en línea con la situación general de discriminación lingüística que se vive en Asturies. No obstante, pese a las actitudes favorables, se muestran bastante reticentes a considerar el asturiano al mismo nivel que el castellano o el inglés, algo que podría considerarse fruto de la fuerte situación de diglosia que hemos observado también a partir de los datos del cuestionario, y que como veremos más adelante, es paralela a la consideración que se le da a esta lengua en el Plan de Estudios del Grado.

6.3. Estudio 3: entrevistas con informantes clave

A continuación se expondrán los resultados del análisis de las entrevistas en profundidad con informantes clave. Se presenta una unidad discursiva por cada pregunta, con citas extraídas del discurso oral, en la que se distinguen puntos de consenso, de disenso y los diferentes argumentos a favor y en contra de las cuestiones que surgen durante la entrevista.

6.3.1. Análisis de resultados

1. ¿Podrías hacer un análisis de cómo ves la situación actual de la enseñanza de asturiano?

Los informantes coinciden en que la situación es, en general, "mejorable" y además concretan que se da una suerte de dualidad en dicho diagnóstico ya que opinan que la enseñanza de asturiano en las escuelas e institutos está más que consolidada después de tres décadas ininterrumpidas de oferta y de incremento de demanda, aunque reconocen que se ha llegado a un punto de "estancamiento", en tanto en cuanto la asignatura sigue sin ser plenamente curricular, es decir, no se refuerza su estatus en el sistema educativo.

> *Per un llau esa demanda que se caltién a lo llargo de décades y per otru llau esa falta d'estandarizar, de consolidar a nivel alministrativu, a nivel llegal, eh, esa situación* (IC1).

> *Bueno, la enseñanza del asturianu actualmente tien dalgunos puntos positivos pero tamién tien otros negativos. Digamos que lo positivo ye que (...) teóricamente polo menos en tolos centros de Primaria y Secundaria ufiértase l'asturianu. Pero la verdá ye que les condiciones nes que s'ufierten nun son les meyores* (IC3).

Pero el proceso yo creo que está bien enfocado y que la evolución fue buena y que no es que haya fracasado, pero si hay algún impedimento a que esa evolución siga en condiciones normales es precisamente los Planes de Estudio que hacen que compita con otras asignaturas y demás (IC5).

Asina ye que pasamos per un camín enllenu de torgues y tamién de satisfaiciones, pero yo creo que nun llegamos a la meta que teníemos que llegar (IC9).

Entrando más en la carencia de un estatus plenamente curricular, los informantes coinciden en que las consecuencias más graves de esta falta de reconocimiento son la optatividad, que trae consigo la competición con otras asignaturas, como por ejemplo lenguas extranjeras en Secundaria, la ausencia de una especialidad docente de Lengua Asturiana para el profesorado, que tiene repercusiones en el proceso de selección y por lo tanto en la preparación de algunos docentes, y en cuestiones organizativas, ya que señalan un número insuficiente de horas semanales y, sólo algunos, también denuncian discriminación horaria e incluso falta de innovación en el aula.

Incluso en dellos casos nun por motivos ideolóxicos, sinón por cuestiones práctiques, de complicación horaria, etc. Pues a veces resulta que l'asturianu ye l'esllabón más débil de la cadena y a vegades ye quién paga un poco eso (IC3).

Per otru lláu la situación del profesoráu nun ye la meyor, son toos interinos, en munchos casos tán contínuamente cambiando de centru, y eso tamién ye dalgo perxudicial (IC3).

(...) paezme que son munchos años pa que nun tea ya consolidada, pa que nun haya una especialidá pal profesoráu, porque na enseñanza del asturianu hai delles carencies (IC9).

Yo digo que'l maestru d'asturianu puede ser un maestru como tolos demás: como pue ser el d'Educación Física, como pue ser el de Matemátiques, el de Lengua... lo que pasa que tamos nuna situación tan delicada y políticamente nun son sensibles a esto de verdá (IC9).

La cuestión de la especialidá impide que... si nun se consigue una especialidá, digamos, regular y de manera que la Llingua Asturiana forme parte del catálogu d'especialidaes nun se puede tampoco normalizar dafechu la situación del profesoráu de Llingua Asturiana porque nun se pueden convocar oposiciones, nun tienen derechu a participar nun concursu de tresllaos (IC4).

(...) qu'en Primaria compitiéremos agora con Cultura Asturiana, una asinatura que se da en castellán, y que ye absurda polo redundante que ye, porque en Llingua Asturiana obviamente tamién se da cultura asturiana. Y en Secundaria pues seguimos colos mesmos problemes que dende va munchos años, que sigue tando en competencia directa con asignatures que son d'otres cuestiones que nun tendríen que tar en competencia sinón ser complementaries, les llingües estranxeres, les enseñances artístiques o la enseñanza de la emprendeduría, el tema de montar empreses y de más, que ye una de les asignatures coles que compite en dalgunos centros, o fotografía, a parte de les llingües estranxeres, que tamién (IC7).

Muchos de los entrevistados enlazan también con la cuestión legislativa, ya que ven en ella el origen de los problemas para la normalización del asturiano en el sistema educativo. Piensan que ese estancamiento viene marcado por factores como los déficits en el marco legislativo del asturiano, por ejemplo con el incumplimiento sistemático de la *Llei d'Usu* o la aprobación de reformas educativas como la LOMCE, que dejan al asturiano en una situación curricular muy precaria, así como la falta de voluntad política para solucionar las desigualdades lingüísticas.

> *Per otru llau, tamién hai que tener en cuenta que la última reforma que hubo con la LOMCE pues reduz bastante les hores d'asturianu, non? Por exemplu en Bachilleratu había una asignatura que yera optativa en 2º de Bachilleratu, enantes de la Universidá que tenia 4 hores y agora resulta que tien 1 hora namái* (IC3).

> *Precisamente agora tamos nun momentu especialmente complicáu. La implantación de la LOMCE va traer consecuencies que ye que ye mui probable que tengamos una perda de matrícula sobre too n'Enseñanza Secundaria* (IC4).

> *Pero ye verdá que la Llei d'Usu reforzó la presencia del asturianu nes escueles gracies a que garantizó que realmente se cumpliera el derechu anque todavía llegamos dende la Llei d'Usu pues… va pa 30 años, y tovía nun se consiguió qu'en toles escueles s'ufierte porque siempre hai problemes tolos años* (IC7).

> *Ye dicir, que'l prestixu de la llingua tamién pasa por que nun seya namás una llingua nel colexu, o na escuela, sinón que dempués los neños tengan otros foros onde la sientan, onde la puedan practicar,*

onde d'alguna manera la vean prestixada. Eso namás s'algamaria cola oficialidá (IC9).

Otras ideas no tan generalizadas pero sí comentadas por algunos informantes están relacionadas con las actitudes lingüísticas de los docentes. Algunos informantes destacan en este punto que son muy positivas, aunque más adelante veremos como otros difieren en esta cuestión, afirmando que existe un problema de falta de conciencia lingüística ya que, aseguran, algunos docentes manifiestan claros prejuicios lingüísticos contra el asturiano.

Yo creo qu'hai un datu a favor, y ye que dientro de los maestros, de los docentes, de los equipos directivos y demás, l'actitú hacia l'asturianu yo creo que ye mui buena en xeneral, polo menos pola mio esperiencia personal, y por estudios qu'hai sobre'l tema, ese trabayu ta fechu (IC6).

Finalmente, algunos también extienden su intervención y expresan algunos deseos sobre cómo mejorar la situación, aunque más adelante hay una pregunta en la que se profundiza sobre este tema. Las cuestiones que se avanzan en este punto giran entorno a la vehicularización de la lengua en la escuela y al refuerzo de la formación de todo el profesorado. Además, también consideran importante la normalización en el centro, no sólo de la lengua como un contenido más del aula, sino de la lengua como herramienta para las relaciones sociales. Son temas que surgen espontáneamente desde el primer momento pese a que en la pregunta no se busca un posicionamiento sobre los mismos, y que cobran mayor importancia a lo largo de la entrevista.

Dacuando centrámonos demasiao no que ye l'asignatura pero bueno nun ámbitu como ye l'asturianu onde esisten dos idiomes yo creo que l'asturianu tien que tar presente na escuela non solo al

traviés d'una asignatura sinón al traviés d'otres munches coses, ente elles, pues evidentemente como llingua vehicular plantégase en dalgunes asignatures que s'imparten nel curriculum y dempués, pues a otru nivel inxértase de manera normal na formación de profesoráu, non solamente profesoráu d'asturianu sinón tamién el restu del profesoráu, tener una vida más normal dientro de lo que ye la documentación, los espedientes, les reuniones, tolo que ye la vida alministrativa nel centru, ye dicir, yo pienso que la presencia de l'asturianu ye mui ruina y ye más ruina si queremos namás constreñila a lo que ye l'asignatura (IC6).

Dos de los informantes presentan una idea algo distinta, y se plantean si los asturianos tienen en mente "recuperar el asturiano", ya que consideran que sólo así las medidas de planificación lingüística serían efectivas. La apertura de debate y la búsqueda de un consenso sobre la cuestión ha de ser, según ellos, el punto de partida de posibles reformas y planes de normalización lingüística. Uno de estos dos informantes, tras plantear esta idea, se incorpora a la línea discursiva del resto, de preocupación por la vitalidad del asturiano, mientras que el otro siempre va a mantener un posicionamiento paradigmáticamente distinto, de una naturaleza mucho más liberal, y veremos más adelante cómo desdramatiza la posible desaparición de la lengua.

(...) realmente no se está apostando, no se está reflexionando sobre si se quiere recuperar el idioma y a consecuencia de eso la enseñanza del asturiano sería la forma de revitalizar el asturiano y que no desaparezca (IC8).

Una situación en la que realmente tenemos que reflexionar eso, tenemos que responder a la pregunta: ¿qué queremos hacer con el asturiano? Y si lo que realmente queremos es salvarlo y que no

desaparezca, lo que tenemos que hacer es adoptar las medidas que la comunidad educativa piensa que son necesarias para esa recuperación y actuar en consecuencia (IC8).

Luego yo creo que hay una demanda que está paralizada. La demanda social del asturiano ahora sufre una parálisis. Pero es una impresión, ¿eh? (IC10).

Y luego, bueno, el tratamiento sociológico general, es decir, la demanda y el prestigio general que la sociedad asturiana tiene hoy del asturiano pues no es alto (IC10).

En contraste con este posicionamiento, una de las informantes no habla de abrir debate, sino que transmiten otra idea, la de "concienciar" a la sociedad.

Creo que llegó el momentu de concienciar, de buscar cauces pa concienciar a la sociedá y que fuera la sociedá mesma la que valorara'l tesoru que ye una llingua y demandar la so enseñanza na escuela. Y bueno sentise orgullosos del prestixu de nun ser analfabetu na to propia llingua… (IC9).

Vemos claramente como el perfil político de estos tres informantes se ve perfectamente reflejado en su discurso, ya que hacen hincapié en la relación con la sociedad civil a la hora de diseñar políticas, dentro de un espectro en el que se sitúan entre liberalismo y paternalismo.

2. ¿Qué argumentos puedes emplear a favor la enseñanza de asturiano?

En esta ocasión, de nuevo nos encontramos con un gran consenso entre los informantes a excepción de uno de ellos. La mayoría de los entrevistados hablan principalmente de dos tipos de argumentos:

En primer lugar, los de tipo cognitivo o psicolingüístico, que consisten en las ventajas del bilingüismo desde una perspectiva de aprendizaje de nuevas lenguas y de desarrollo de otro tipo de aptitudes.

> *Los guajes desarrollen competencies mayores, porque'l cerebru humanu tien una plasticidá tan grande, qu'un guaje cuando mete un idioma, al tener… o sea uno de los grandes problemes d'Asturies ye que l'asturianu o asturiana nun distingue que fala asturianu o castellanu. Entós al nun distinguir, esa persona fala mal asturianu y fala mal castellanu. Fala mal les dos coses. Nun distinguen ente un idioma y otru* (IC2).

> *Unu así xeneral yo creo que ye que deprender una llingua más pues ayuda a desarrollar los aspectos cognitivos de la persona (…) Entós tolo que seya deprender una llingua más ye positivo, especialmente l'asturianu que la mayoria de la xente tuvo un contactu con ello cuando yera pequeñu, na adolescencia tamién, y entós ayuda a esclariar munchos conceptos que nun se pueden espresar claramente en castellanu. Y entós eso tamién facilita yo creo la capacidá pal… pa deprender otra llingua* (IC3).

> *Se podíen dar argumentos, digamos de tipu pedagóxicu o psicolingüísticu, nel sentíu de qu'estudiar una llingua, sinón materna, polo menos ambiental, afondar na competencia d'una lingua que ye, eso, digamos, una llingua mui cercana, eso siempre va repercutir positivamente en tolos deprendizaxes llingüísticos. O seya, el neñu qu'estudia llingua asturiana dende piquiñín, digamos que ta más preparáu pa estudiar dempués inglés, francés y otres llingües, por una cuestión de tresferencia d'habilidaes llingüístiques* (IC4).

Argumentos de tipo, vamos yo creo que una persona que empieza a estudiar asturiano tiene luego mucha más facilidad para estudiar otras lenguas. Lo mismo digo asturiano que cualquier lengua de cualquier sitio (IC5).

Y bueno y dempués ya esto ya podría ser estensible a cualquier idioma, ya nun solamente al casu del asturianu sinón qu'evidentemente tar escolarizáu en varios idiomes, tener la posibilidá de llegar al multillingüismu o al plurillingüismu sabemos que nos va dar l'oportunidá a nivel neuronal y a nivel social p'acceder a otros idiomes de manera muncho más práctica (IC6).

El estudio de una lengua que hay en la sociedad también refuerza la competencia comunicativa en otras lenguas que también estás dando. Es decir que tiene unos valores pedagógicos intrínsecos de refuerzo de la competencia lingüística de una persona, fuera de lo que es el valor de la identidad cultural (IC8).

El otro grupo de argumentos engloban la dimensión identitaria o cultural, girando en torno a la idea del asturiano como patrimonio natural y vehículo de la cultura de Asturies, y sobre la importancia de su conservación en el autoreconocimiento y la construcción de la identidad.

Cualquier tipu de patrimoniu cultural, o natural, o de la índole que seya, tol mundu tien asumío que ye un oxetivu principal el conservalo. Y un patrimoniu, como ye un patrimoniu llingüísticu como l'asturianu, que tien una trescendencia que va más allá d'un bien material, eh? O seya, ye un tesoru de tal magnitú y un patrimoniu tan grande que tener que xustificar la necesidá de la so conservación me paez indignante (IC1).

Aumentaría la capacidá de les persones, cognitives, de conocimientu, sobre too l'amor polo propio, el valorase a si mesmos. Una de les característiques asturianes ye'l complexu d'inferioridá (...) Sería una forma tamién d'autoreconecencia propia, d'autoreconocese (IC2).

Podemos distinguir entre los argumentos afectivos y culturales que ye defender la enseñanza del asturianu porque ye un patrimoniu cultural importantísimu pa tolos ciudadanos d'Asturies porque nos ayuda a conocenos meyor a nosotros mesmos (IC4).

Luego, es un bien cultural propio que nunca se debe de… vamos, sería un sacrilegio que desapareciera el asturiano, por otras causas distintas a las normales (IC5).

Taríen los argumentos más sentimentales, que son los que pueden conectar más cola xente, nel sentíu que tamos falando d'una cultura propia, d'una llingua propia, y d'un elementu identitariu cultural que ye importante tresmitir a les xeneraciones siguientes para que podamos siguir teniendo una identidá como pueblu (IC7).

Lo que xenera como colectivu tener una llingua propia fai que la xente mire más hacia lo propio, que tenga más procuru en cuidalo, y dalgo que creo que nos fai falta muncho n'Asturies porque somos una sociedá mui llevada pol desánimu en tolos ámbitos (IC7).

Es un valor cultural que tiene la sociedad asturiana y que tiene, y que estamos obligados a mantener como hicieron otras generaciones anteriores.(...) lo positivo es poner en valor un rasgo cultural, como es un idioma, uno de los rasgos más importantes que puede tener una cultura (IC8).

Yo creo que si desainiciamos la llingua, con ella… si muerre la llingua, morreríen con ella otros elementos culturales y produciríase un desarraigu cultural importante qu'afectaría incluso a les emociones de la xente (IC9).

Otro tipo de argumentos a favor, menos frecuentes pero también importantes, son la necesidad de alfabetización en asturiano para mejorar en la diferenciación de códigos, la motivación integradora y la garantía de derechos lingüísticos para todos los asturianos. Se afirma, además, que a través de la alfabetización y de lo que ésta comporta, se fomenta la tolerancia entre grupos lingüísticos a través de la eliminación de prejuicios.

Dempués nel casu d'Asturies concretamente, onde como la opción de l'asturianu nun ta mui afitada, hai una gran diglosia, hai muncha xente que por supuesto nin siquiera recibió nada de clas d'asturianu. Pues nesi casu, esa diglosia provoca que la xente nun s'esprese bien en castellanu, hai munchos errores. Que n'Asturies nun se noten pero cuando salen fuera son perceptibles. Incluso n'entrevistes que salen nos medios de comunicación, suel pasar. Entós deprender asturianu ayudaria tamién a estremar los dos sistemes llingüísticos que … cuando dalguien diz dalgo n'asturianu sabe que ye asturianu y tamién sabe cuando diz dalgo en castellanu qu'eso nun ye asturianu. Eso yo creo que sería un valor importante (IC3).

Y dempués per otru lláu yo creo que bueno siendo asturianos y teniendo una proyeición de vida equí n'Asturies, incluso la xente de fuera, que vien de fuera y que en principio nun se siente personalmente vinculada a la llingua, pero tien que saber qu'eso ye una llingua d'Asturies y por tanto tolo que seya tener conocimientu

d'esa llingua pues va a ayudalu a integrase d'una manera o d'otra (IC3).

Si nos topamos nun contestu asturfalante, como siguen siento munchos contestos escolares, l'argumentu ye claru, ye dicir, un neñu que ye un falante patrimonial d'asturianu, lo más normal ye que tenga una escolarización nesi idioma y si nun ye al traviés de la llingua vehicular que s'utiliza en toles asignatures como sería lo normal, lo deseable y lo que se recomienda per parte de toles instituciones internacionales, el que s'escolarice na llingua materna, pues polo menos que tengan un contactu normalizáu con esa lligua al traviés d'un contestu formal como ye l'académicu (IC6).

Nel casu d'aquellos neños que nun tengan un contestu asturfalante, ye mui complicao atopar un neñu que nunca sintiere na so vida falar n'asturianu o que nun sintiere polo menos falar en castellanu con dalguna interferencia llingüística. Claro, eso ye mui complicao, ¿non? Pero bueno vamos poner un casu d'un neñu o una neña que tán nun contestu castellanofalante o incluso falante d'otru idioma. Bueno pues yo creo que l'asturianu ye una manera de ponese en contautu col contestu nel que vive, eso en primer llugar, y dempués que tien munchos beneficios de cara al conocimientu d'esi contestu y a la tresmisión digamos de valores respectu a esi contestu, ye dicir, yo creo que va facelos persones muncho más tolerantes coles persones coles que tienen que convivir (IC6).

Que nun se diben xenerar tantos prexuicios llingüísticos como agora vemos en dalgunes persones que parten del desconocimientu,

parten del propiu prexuiciu y parten al fin y al cabu de, bueno, de la sensación de que nun tán en pie d'igualdá coles persones que falen asturianu. Entós yo creo que faería una sociedá muncho más tolerante hacia los otros y hacia sí mesma (IC6).

Una parte de la ciudadanía que tiene esa lengua como lengua materna. (...) el derecho a poder estudiar en su idioma, en lengua asturiana, a la vez que castellano, claro, por supuesto. Tenemos que apostar por un modelo bilingüe. O trilingüe con el tema del inglés (IC8).

El conocer en el mismo nivel tanto un idioma como el otro lo que te facilita es diferenciarlos, saber cuándo es asturiano y cuándo es castellano (IC8).

Por último, uno de los informantes, aunque admite que la oferta actual debería mejorarse (aspecto que tratamos en el siguiente apartado), no termina de explicitar ningún argumento a favor ni en contra, sino que continua con el discurso de la libre elección, diciendo que el asturiano debería regularse y enseñarse de acuerdo a las leyes de mercado: según "oferta y demanda". De hecho él afirma tener unos posicionamientos similares a los del resto de informantes, pero no considera que el aprecio por la lengua sea una base ideal sobre la cual elaborar una planificación lingüística.

El primer argumento tendría que ser simplemente uno, y es que los asturianos quieran y sientan la necesidad y la utilidad de aprender su lengua. Todo lo demás es pura ideología con poco valor y poco fundamento (IC10).

Los políticos que salen elegidos no engañan a nadie. Los políticos elegidos, esos que pasan absolutamente del asturiano, son

sistemáticamente votados, una y otra vez por los asturianos. El PSOE, el PP… los que sistemáticamente se niegan a seguir contribuyendo a seguir mejorando la oferta. Eso para un asturiano no es un problema, se supone, porque si lo fuera no votarían a esos partidos (IC10).

Y es que una de las razones por las que las administraciones y los políticos no están peleando por mejorar las condiciones es que no están notando una real demanda de la sociedad (IC10).

3. ¿Qué medidas habría que tomar para mejorar la enseñanza de asturiano?

En esta tercera pregunta volvemos a encontrarnos con los patrones de respuesta anterior: existe un posicionamiento general, con matices que cada informante perfila de acuerdo con su propio criterio, y tan solo uno de los informantes muestra una visión completamente distinta.

El posicionamiento general coincide en destacar tres dimensiones principales donde se debería incidir para mejorar la enseñanza del asturiano en las escuelas. De las tres, una se entiende como base fundamental para las otras dos. Cabe destacar también que no se hace ninguna referencia explícita a los contenidos de la asignatura.

La primera de estas dimensiones es la del estatus. Los informantes opinan que para posibilitar cualquier mejora, es necesario que la asignatura deje de ser opcional y sea plenamente curricular, es decir, que adquiera un estatus equiparable al resto de asignaturas presentes en el currículum, perdiendo el estatus de voluntariedad. Ser plenamente curricular, además de situar al asturiano en igualdad de condiciones y darle prestigio, serviría para que la continuidad de la asignatura no dependiera de la demanda por parte del

alumnado y que por tanto la enseñanza pudiera producirse de acuerdo con proyectos a largo plazo. Algunos informantes señalan que la opcionalidad es también un problema a la hora del nivel de exigencia que puede pedirse en el aula, ya que si es demasiado alto puede descender la demanda para el curso siguiente y desaparecer la asignatura.

> *Nun tien sentíu que se plantegue como una asignatura optativa, yo creo que tendría que ser una asignatura curricular pa tol alumnáu d'Asturies, más teniendo en cuenta que nesti momentu lo que se da como alternativa, Cultura Asturiana, podría tar perfectamente integrao na asignatura de Llingua Asturiana* (IC6).

> *Entós tenemos tamién ehí al profesoráu que munches veces nun pueden pedir llibros porque saben que'l puestu d'ellos depende de que'l añu siguiente s'apunten los alumnos, entós… ye qu'eso ye tan tremendo, como l'asignatura nun ye obligatoria, los alumnos apúntense voluntariamente. Si'l profesor ye duru pa que de verdá deprendan asturianu, cuérrese la voz y esos alumnos y los que vienen al añu siguiente nun s'apunten y el profesor pierde la plaza. Como tien mieu a perder la plaza, pues ablanda les clases y failes muncho más llevaderes a costa de que pierdan conocimientos* (IC7).

> *El modelo es que el asturiano esté integrado en la enseñanza, en el sistema escolar al mismo nivel que el castellano* (IC8).

> *Una integración, es decir, tratamiento equilibrado del asturiano al mismo nivel que otra materia. Lo que no puede ser es que el profesor de asturiano y la asignatura de asturiano sea una especie de tercera vía muerta y además despreciada y despreciable* (IC10).

Otra de las dimensiones, que como ya hemos dicho viene derivada de la anterior, es la organizativa. Los informantes explican que es necesario aumentar el número de sesiones y horas semanales de lengua asturiana para que el proceso de aprendizaje se dé de manera óptima. Algunos dicen explícitamente que se debe igualar el número de sesiones semanales con las de la asignatura de Lengua Castellana. Otros, reflexionan sobre el problema persistente de "quitar esas horas" a otras asignaturas, cuestión que algunos de ellos resuelven con la inmersión lingüística: si se practica como lengua vehicular en asignaturas no lingüísticas, las de contenido lingüístico pueden ver sus horas reducidas sin mayores consecuencias.

> *Por exemplu el curriculum, anque ye verdá que vien muncho impuesto de fuera, se podría orientar d'otra manera pa qu'hubieren más hores d'asturianu* (IC3).

> *Dempués xubir la carga horaria. Yo pienso que ye mui ruina la carga horaria que tien agora mesmo polo que ya comenté tamién* (IC6).

La tercera de estas dimensiones es la profesional. Señalan como un grave problema que el profesorado de Asturiano, al serlo de una asignatura optativa y no plenamente curricular, se enfrente a una precariedad laboral que la mayoría de sus compañeros de trabajo desconoce. En primer lugar, que la asignatura no sea plenamente curricular impide la existencia de una especialidad docente y, por ende, de un proceso de selección vía concurso-oposición como el que cuentan el resto de asignaturas, que sí son curriculares. Casi todos los informantes coinciden en que esta situación debe cambiar, ya que consideran que las consecuencias de la ausencia de control sobre el acceso al ejercicio docente tienen efectos negativos sobre la enseñanza. Uno de estos efectos es la preparación del profesorado. Otro es la eterna interinidad, que

conlleva inseguridad laboral por no saber ni si se va a trabajar en el curso siguiente, ni dónde. Uno de los informantes incluso señala que pese a que él es profesor de asturiano, desde que obtuvo por oposición la plaza definitiva de maestro ya no se le permite impartir clases de asturiano. También señalan que la precariedad del profesorado puede afectar a la calidad de la enseñanza en tanto en cuanto a los docentes les faltarían incentivos para implicarse más, reciclarse o innovar en metodología y desarrollo de materiales.

> *Midíes ocúrrenseme munches, pero voi a lo que ye fundamental nestos momentos y ye crear la especialidá. (...) Crear la especialidá significa: primero, que se dignifique l'asignatura y que s'equipare col restu d'asignatures. Segundo, que'l profesoráu que lo imparte va poder tener accesu a una estabilidá llaboral qu'agora nun tien, a diferencia del restu de profesoráu. Y esta estabilidá llaboral nos centros educativos, eso permite impartir l'asignatura dende una perspeutiva muncho meyor, muncho más rica, muncho más profunda. (...) la participación col área de llingua, naquellos proyeutos educativos del centru, van tener una perspeutiva de futuru* (IC1).

> *Falta de materiales. Y tamién yo creo qu'hai un factor, y yo creo qu'habría qu'incentivar más el llabor de los enseñantes. Hai que tener en cuenta que, y eso los que tenemos un trabayu más bien estable y tal ya nun lo entendemos muncho pero hai que tener en cuenta que munchos profesores d'asturianu lleven así muchos años d'interinidá. Con poco reciclaxe. Nun hai tampoco una situación positiva de conseyeria que fomente el reciclaxe y los medios y too eso. Y entós yo creo qu'hai muncho profesor que ta bastante frustráu, que profesionalmente nun se siente mui valoráu. Y eso*

tamién ye bastante importante. Claro, too esto revertiría si cambiasen eses condiciones básiques que dicimos, pero mientres pasen, pues tendríen que buscase mecanismos (IC3).

Na enseñanza Primaria yo creo que lo más importante sería conseguir que'l profesoráu fuera especialista nes condiciones que describía yo enantes. O seya, especialista como cualquier otru maestru especialista, en cualquier comunidá d'España, ye dicir, dando clas d'una especialidá que figure na llista, nel decretu d'especialidaes (IC4).

Creo que el profesor de asturiano tiene que ser igual que el profesor de Matemáticas, igual que el profesor de cualquier materia, tiene que tener acceso a través de un concurso de traslados o a través de un concurso oposición, igual que los demás profesores. Yo creo que está ahí. En la especialidad y en la manera de acceder. Yo creo que es eso fundamental (IC5).

La situación que tien el profesoráu d'asturianu nesti momentu tanto en Primaria como en Secundaria afecta direutamente a l'asignatura, ye dicir, nesti momentu cola situación qu'hai de llistes d'interinos de mano que seyan necesariamente interinos los que tengan que dar l'asignatura precaricen l'asignatura porque tamos falando de persones que nun tienen el puestu en propiedá nun determináu centru educativu, colo cual tamos siempre a espenses d'esto, sumao a que ye una asignatura optativa, hai families que según el profesoráu que llegue pues va escoyer l'asignatura o nun la va escoyer, entós eso ye una precarización brutal de l'asignatura (IC6).

Ye una lista d'interinos abierta y que se pue ver y que accedes con una serie de méritos (...) va faciendo qu'ehí yo tenga la sensación de que realmente el profesoráu que va quedando nesa llista d'interinos ye profesoráu que por unes circunstancies o otres nun sacó la plaza per unes u otres especialidaes. Entós la sensación que te da ye que la xente que más oportunidaes de trabayar, la xente que ta arriba, ye xente o mui concienciao, que tamién lo hai, yo conozco mayestros que tán arriba y hai xente que realmente nun quier trabayar d'otra cosa que de mayestros d'asturianu y que tamién lo hai, pero fundamentalmente ye xente que por razones de méritu y capacidá nun fueron quien p'acceder a una plaza per otra especialidá. Y eso, claro, va en detrimento de l'asignatura de manera direuta (IC6).

Nel casu del Asturianu nun hai un procesu selectivu. Entós yo creo que la especialidá que ye lo que se ta pidiendo dende hai tantu tiempu sería la solución a munchos niveles de dignificar el trabayu, d'estabilizar la plantilla nos centros y tamién de peñerar o pasar per esa peñera del méritu y de la capacidá de la xente que tien que tar trabayando nesti momentu pol asturianu, qu'eso nun pasa nesti momentu (IC6).

Tovía hai que potenciar la formación del profesoráu. Paezme que, como persona que pasó pol Máster de Profesoráu que sabe la formación que se nos da al profesoráu, paezme que tovía ta coxa y qu'hai que facer una mayor implicación de les alministraciones ya instituciones educatives asturianes en meyorar la formación del profesoráu. Y eso pasa dende llueu pol establecimientu de la especialida pa que los profesores d'asturianu y los maestros tengan

que pasar per una oposición y que polo tanto tengan que ponese a prueba delantre d'un tribunal, cosa que güei nun pasa (IC7).

También afecta la situación de cómo está el profesorado de la asignatura, también afecta a la impartición de la asignatura de llingua asturiana. Y claro, por ejemplo no es de recibo que a día de hoy no esté creada la especialidad de asturiano. Cuando ya llevan generaciones de profesores, hay ya una plantilla más o menos, se sabe el número de profesores que hacen falta todos los años, que va incrementándose todos los años, pero que hay un número fijo que no baja nunca (IC8).

Al ser todo plantilla de personal interino, lo que te obliga es a que no vas a estar más de un año en cada centro, por lo tanto eso repercute negativamente en la asignatura (...) no hay manera de implicarse en el centro, no hay manera de trabajar un proyecto a medio plazo. Y repito, y por ejemplo los funcionarios no pueden, aunque sean titulados en asturiano, no pueden concursar para ser profesor de asturiano. Yo mismo (IC8).

Una preparación fonda del profesoráu. Nun quiero dicir que nun la hai, porque agora esos cursos tán na universidá y too. Y compromisu tamién. (...) especialidá d'Asturianu, que ye una forma, un aspectu enforma demandáu dende hai tiempo (IC9).

Algunas otras ideas no tan compartidas, pero que siguen esta línea, son incorporar desde la administración educativa el seguimiento de la asignatura por parte de inspección, imitar otros modelos lingüísticos del Estado y también la declaración de la co-oficialidad para facilitar la aplicación de las medidas de mejora. Esta última, para algunos resulta fundamental y así lo

expresarán también más adelante. Otros no la nombran explícitamente pero sí hablan de fortalecer la política lingüística.

> *Y la otra opción, que solucionaría nun solo el tema de la especialidá, sinón otros munchos que padez l'asturianu, nun solo nel sistema educativu, sinón fuera también, ye la oficialidá* (IC1).

> *Hostia, cenciella. Oficilalidá. Esa ye facilísima. Porque ye la pallabra tótem (...) mientras nun haya oficialidá, too son parches* (IC2).

> *A mi préstame muncho l'exemplu gallegu. Nun son nacionalistes, nin separatistes, nin… la xente tiende a dir pal otru llau y yo pa esti. Nos ponen equí'l sistema de Galicia y, vamos, l'asturianu en 10 años fálalo tou Dios. El sistema gallegu, ¿eh? (...) Tenemos tantes semeyances que'l sistema, yo, pa mi, sería'l perfectu p'aplicar* (IC2).

> *Tendría qu'haber unes condiciones de política educativa muncho meyores. Pero, claro, eso remítenos a un presupuestu anterior que ye que la llingua fuera oficial* (IC3).

> *Si l'asturianu fuera oficial entós llograríamos una situación asemeyada, anque hai diferencia entre unos sitios y otros, a la que pueda haber en Valencia, Cataluña, Galicia, País Vasco, Navarra… pero, al nun ser llingua oficial, pues entós tienen que buscase otros mecanismos que son muncho menos eficaces* (IC3).

> *El profesor d'asturianu nun tien un apoyu importante. Nun hai seguimientu de la inspección, esto lo digo nel sentíu más positivu de la pallabra. L'inspector non como dalguien que castiga, sinón el*

que mira que se cumplan los oxetivos y qu'eso nun se da. Yo veo un problema ehí (IC3).

Yo personalmente creo que l'asturianu debería ser llingua oficial y polo tanto tendría que pasar a ser una asignatura obligatoria. Polo tanto, ensin optatividá toos estos problemes llegaríen a desapaecer. Nun sería optativa, sería como la Llingua Castellana, sería troncal. (IC4).

Y yo creo que para recuperar un idioma, en la situación que está el asturiano de, en retroceso, yo creo que habría que ofrecer políticas mucho más activas, es decir, habría que ser mucho más valiente. Lo que pasa es que, el problema que yo veo ahí es que va a estar muy condicionado a… ahora mismo en la sociedad asturiana serían muy polémicas. O sea, yo no creo que se pudiesen llevar a cabo sin generar incluso rechazo (IC8).

Y bueno, por supuestu la oficialidá, fundamental. Cola oficialidá vendría tolo demás (IC9).

Dos de ellos, trabajador de los medios y escritora, proponen medidas externas al contexto educativo como mejora de la enseñanza de asturiano, como es su presencia en los medios de comunicación:

Si tu tienes toa una xeneración de persones que tienen l'asturianu como llingua vehicular, asturianu xunto col castellanu y col inglés, toes eses persones pa deprender asturianu tendríen que lleer llibros n'asturianu, tendríen que consumir dibuxos animaos n'asturianu, tendríen que ver televisión n'asturianu, colo que too eso xeneraría una industria alreor, d'editoriales, de dobladores, de… (IC2).

> *La llingua nos medios de comunicación, imprescindible. Porque así avezaríes a la xente a oyir asturianu ensin prexuicios…* (IC9).

Otro posicionamiento es el de crear un consenso y evitar polémicas, ya que a este informante le preocupan cómo puedan afectar los conflictos al proceso de recuperación del asturiano.

> *Cualquier medida que se tome de escolarización en asturiano tiene que… ahora mismo la situación actual, tiene que estar consensuada por toda la sociedad o al menos por toda la sociedad asturiana. Porque yo creo que eso, de no ser así cualquier medida estaría rodeada siempre de polémica, y al asturiano ahora mismo le perjudica cualquier tipo de polémica* (IC8).

Como en las cuestiones anteriores, uno de los informantes cree que, aunque la calidad de la enseñanza de asturiano actualmente es mejorable y piensa que debería tratarse como otra materia, no lo considera una demanda social ni tampoco cree que una mejora en este sentido tuviera una repercusión positiva en la vitalidad lingüística. Está convencido de que la sociedad civil da la espalda a la lengua y duda de las recomendaciones de expertos sobre mejoras educativas en esta línea. Considera que éstos no tienen legitimidad para pedir a los asturianos un posicionamiento lingüístico favorable al bilingüismo.

> *A ver, con la actual demanda y prestigio del asturiano, simplemente con la creación de la especialidad de asturiano a efectos de profesores, y la inclusión a todos los efectos del asturiano en el currículum, mejoraría algo? Sí, su presencia sería más seria en los colegios. Mejoraría, aumentaría en la medida de lo necesario la demanda de asturiano y el prestigio del asturiano? No* (IC10).

Tú te vas a un colegio de clase media, tú te vas a la Gesta en Oviedo, cualquier instituto de clase media, con chicos de clase media, cuyos padres que quieren que el hijo sea ingeniero, sea médico, sea no sé qué, y la realidad es que un 99,9% desprecian el asturiano. Lo desprecian absolutamente. Y no van a permitir que sus hijos pierdan ni un minuto – para ellos es una pérdida de tiempo – estudiando asturiano (IC10).

Pensar que esto es Cataluña o que la realidad social de Asturies es la de Valencia, y que aquí tenemos un problema de diglosia como el de los Catalanes, o pensar que el asturiano es un tipo que es como un rebaño al que tiene que venir alguien más listo que él a revelarle la verdad, como si aquí hubiera curas, que los hay… que no, hombre (IC10).

Además aquí el asturiano no es un tío tonto, coño, que no es un tipo que está demandando "por favor, que quiero el asturiano". Que no es verdad. Que el asturiano es un señor que le da la espalda al asturiano. Y que no necesitamos curas que nos revelen la gran verdad. No necesitamos que venga el comité X a decir es que estáis equivocados, hombre, yo os voy a revelar la gran verdad, y la gran verdad es que tenéis que hablar asturiano. Esa es la visión esta típica de cierta izquierda. Que me parece ridícula. Y así nos va (IC10).

4. ¿Qué papel puede jugar la normalización en el proceso de recuperación lingüística del asturiano?

En esta cuestión todos los entrevistados coinciden en que la normalización, que, afirman, no se ha dado en Asturies, pese a los avances que sí ha habido en la materia, es fundamental para el proceso de recuperación lingüística.

> *Eses pequeñes coses cotidianes del día a día que nun se ven, nun son gordes, pero que tán ehí faciendo mella, pues col asturianu pasa daqué asemeyao. Hai microdiscriminaciones cotidianes pequeñes qu'al final ye que resulta agotador, porque ye que cualquier cosa que quieras facer por pequeña que seya conviértese nuna llucha militante, y eso nun favorez la normalización del asturianu* (IC1).

> *Si tu normalices una llingua, la recuperes, claro. El problema del asturianu, ye que la xente sigue pensando que ye falar mal. Y la mio güela decíame "nun fales como yo, home, que yo falo mal"* (IC2).

> *Si nun hai normalización social nun pue haber recuperación del asturianu tal como tán agora les condiciones de comunicación de la nuesa sociedá. Seguramente anque nun haya mecanismos de normalización importantes, como nun los hai, eso nun quier dicir que l'asturianu se vaya perder. Pero la tendencia ye esa. Entós ye fundamental llograr la normalización social* (IC3).

> *Ye imposible recuperar l'asturianu ensin la puesta en marcha d'un procesu de normalización. Ye imposible. Ye que nun hai llingua minoritaria que sobreviva ensin un procesu de normalización que por supuesto tien que tener detrás unes polítiques llingüístiques* (IC4).

Yo creo que la normalización es fundamental, precisamente porque a lo que ayudaría es a desdramatizar cualquier impulso que se dé a cualquier avance con el asturiano (IC8).

La mayoría defiende este posicionamiento con ideas similares, tales como la necesidad de diferenciar los distintos ámbitos de normalización y de aplicar una planificación lingüística simultánea, y no por partes, en cada uno de estos espacios: el administrativo, el político, el mediático y el escolar.

Ye realmente llevar la llingua asturiana a tolos ámbitos d'usu llingüísticu de la sociedá, nun hai otra manera. Toi pensando nel ámbitu educativu… Nel ámbitu educativu insistimos muncho nél porque ye… claro, ye importante pa la tresmisión xeneracional. Pero ye fundamental el papel de los medios de comunicación y de l'alministración, porque son de dalguna manera exemplares (IC4).

Ahí, para que haya una normalización social yo creo que debe haber unos medios de comunicación que apoyen y trabajen por esa normalización social (…) hay un elemento muy importante que es la televisión. Y yo creo que la televisión no se está haciendo bien. La televisión que depende del Principado de Asturias tiene muchos programas que ellos dicen que son en asturiano pero que yo creo que son contraproducentes. Emplean mal el asturiano, lo emplean siempre para bromas y para cosas de poca importancia y yo creo que perjudica, tal y como está ahora (IC5).

Entós claro, hai que facer un programa completu y tresversal en tolos ámbitos porque la xente de repente nun va entender que l'asturianu nel ámbitu de la toponimia seya normal cuando nun lo ye en nengún otru ámbitu, y nun podemos pretender que la xente de

repente vea la lluz por esi sentíu y que diga "ah, la toponimia ye normal que tea n'asturianu y nel restu de coses non" (...) nel ámbitu de la educación tampoco podemos pretender nin ye posible que solo se normalice l'asturianu nes escueles. Ye imposible. Tien qu'haber alreor una estructura de medios de comunicación, de campañes institucionales, d'usu tamién de les empreses privaes… quiero dicir qu'un guaje cuando salga de clas va sentir esa llingua que ta sintiendo na asignatura de la escuela. Entós eso, necesitamos que too vaya en conxuntu, porque si non ye imposible que na escuela meyore la situación del idioma… (IC7).

Porque, bueno, güei se valora muncho lo que se ve na tele, y claro si tenemos la escuela pero dempués el neñu va pa casa, y agora más tovía coles redes sociales, tolo qu'hai na rede, digamos internet, yo creo que va a la escontra nuestra y va favorecer el procesu de castellanización (IC9).

Presencia nos medios de comunicación; un conceptu que s'usa muncho agora, la visibilidá social; fairía falta una promoción a tolos niveles (IC3).

Entre las diferentes estrategias de fomento de uso destaca la necesidad de transmitir utilidad lingüística, algo que, de momento, consideran que no se lleva a cabo.

Y un poco crear de dalguna manera la necesidá del asturianu, que la xente viera que l'asturianu nun ye dalgo… que nun ye inútil, sinón que fai falta (IC3).

Pero que cualquier política que impulse al asturiano demuestre que el asturiano puede servir para cualquier cosa para la gente que lo quiera usar evidentemente (IC8).

Este tipo de políticas, añaden, servirían para fomentar la conciencia lingüística y, por tanto, el conocimiento y el aprecio por la lengua, combatiendo la desinformación y el autoodio.

Yo creo que nel ámbitu educativu debería ser un exemplu de lo que ye la normalización a nivel social. Y debería ser un exemplu porque yo creo que'l buen conceptu que tien l'asturianu agora mesmo nos centros educativos parte de que gran parte del profesoráu tien una formación acerca de lo que ye l'asturianu (...) yo creo qu'agora mesmo la mayor amenaza contra l'asturianu ye la propia población asturiana, ye dicir, la ignorancia total qu'hai acerca de lo que ye l'asturianu. Esa ignorancia alimenta'l prexuiciu y el prexuiciu alimenta la desinformación. (...) Entós al final alcuéntreste con xente que son falantes d'asturianu y pola desinformación y pola alimentación del prexuiciu que lleven sufriendo dende la infancia, pues tienen una actitú completamente antiasturiana (IC6).

Demuestra que no pasa nada por... que se puede usar con normalidad, y yo creo que desmonta estereotipos que están instalados en... o prejuicios que están instalados en la sociedad asturiana desde hace tiempo precisamente por el mundo político (IC8).

Yo toi segura de qu'a muncha xente suéna-y dalgo lo de l'Academia de la Llingua, pero a lo meyor nun sabe nin qu'esiste, siéntete falar n'asturianu y tovía piensa "son esos del asturianu"

nun sabe cómo ta'l procesu d'escolarización, nun sabe que tenemos un profesoráu preparáu pa impartir les clases, nun sabe qu'hai muchos estudios fechos d'investigación, que tenemos revistes científiques, que en tolos ámbitos de la investigación tenemos coses feches pa que bueno, pa que l'asturianu vaya siendo normal (IC9).

Señalan también que es necesaria la implicación de actores clave como los políticos y líderes de opinión en general y la propia Academia de la Llingua.

Equí l'Academia de la Llingua Asturiana xuega un papel fundamental. Yo pienso que ye una institución que ye clave nesi procesu de normalización (IC1).

Normalización ye que Fernando Alonso fale n'Asturianu. Eso ye normalización. Anque hai persones que discutieron conmigo qu'eso nun ye tan importante. Pa mi sí. Quiero dicir, tu nuna sociedá, hai unos líderes sociales. Que puede ser un futbolista. Ye dicir, la xente sigue al Barça, al Sporting, al Uviéu… entós, cuando un líder social, cuando un políticu, un deportista, un lliteratu, sobre too persones que la sociedá considera doctes, preparaes, too eso, utiliza una llingua, esa llingua normalízase (IC2).

Yo creo que si nun hai una normalización importante y una acción de política cultural un poco ambiciosa, l'asturianu ye mui dificil recuperalu (IC3).

Yo creo que esto es un problema de voluntad política y que actualmente los gobernantes que nos tocan son totalmente opuestos a que haya una normalización social de la lengua y eso puede cambiar de aquí a quince días, pero en estos momentos y en los momentos de atrás, fueron muy contraproducentes para la

> *evolución de la lengua. Esto es una anécdota pero el presidente del Principado de Asturias felicitó las Navidades en treinta idiomas y no las felicitó precisamente en asturiano* (IC5).

Pese a que en este caso la oficialidad no es un tema demasiado recurrente, uno de los informantes, dedicado al asesoramiento parlamentario, explica las limitaciones de lo que él considera simplemente un "estatus jurídico" a la hora de garantizar derechos lingüísticos. Entiende que, si bien la considera necesaria, e incluso muestra sus dudas sobre por qué no se ha declarado en Asturies y sí en otros territorios bilingües del Estado, no puede ser efectiva sin una batería de políticas lingüísticas concretas que corrijan la desigualdad lingüística de Asturies.

> *Y en ese sentido, pues yo confío más en la efectividad de una política de normalización, más que en el estatus jurídico de un idioma, que es importante, pero que el reconocimiento del estatus jurídico reconoce los derechos pero no garantiza la supervivencia de un idioma. (...) Aquí no se cumple, no se reconoce la forma jurídica que la Constitución reconoce, porque no hay otra forma jurídica, y que en otros territorios está reconocido con la oficialidad, y aquí yo no entiendo por qué lo que vale en otros territorios no vale para éste* (IC8).

Por último, el informante que ya se ha desmarcado del resto en las preguntas anteriores, hace lo propio en este caso. Por una parte reconoce la importancia de la normalización en la recuperación lingüística, pero centra su discurso en remarcar la importancia de elaborar una planificación lingüística de acuerdo con la realidad imperante, que, según él, desconocemos ya que los estudios sociolingüísticos que se han realizado hasta el momento en Asturies no los considera rigurosos. Además afirma que es necesario "convencer a la

sociedad" para conseguir dignificar el asturiano, contradiciéndose con su discurso en la pregunta anterior, donde criticaba a los sectores que se dedican a generar conciencia sociolingüística. Por otra parte, aunque hable de dignificación, no concreta medidas de recuperación lingüística y muestra una serie de dudas sobre los niveles de uso de la lengua en las zonas más cosmopolitas.

> *Claro, por supuesto. Nada de lo que digo tiene que ver en contra de… claro, el problema es qué política de normalización. Adaptada a cómo, a dónde y a quién* (IC10).

> *Mira, la primera política que hace falta en Asturies es de dignificación social. Dignificación, es decir, invertir tiempo, esfuerzo y dinero en convencer a la sociedad asturiana de que tiene un patrimonio cultural del que es responsable* (IC10).

> *Políticas de consenso. Las lenguas no funcionan… eso qué implica? Análisis de la realidad social de Asturias pero en clave de la realidad asturiana, no extrapolación a Asturias de modelos diglósicos catalanes. Que fue lo que se hizo aquí. Porque el asturiano medio no percibe su lengua como lo percibe el catalán, ni el valenciano siquiera, ni el gallego, ni el vasco. (…) En los años 80, cuando comienza el proceso de recuperación por parte de la ALLA, hacen unos análisis sociológicos de Asturias que se han demostrado errados* (IC10).

> *El problema es que en Asturias lo que puede ocurrir con el asturiano o con cualquier elemento va a depender de la sociología asturiana, y esa sociología nos indica que la mayoría de la población del millón de personas que somos, vivimos en el centro,*

ahora no recuerdo, pero vamos que las alas están casi deshabitadas. Y que esa población del centro se concentra fundamentalmente en Gijón, Oviedo y Avilés, y en Las Cuencas. Y que ahí se están produciendo unos fenómenos de neutralización lingüística en favor de otras lenguas evidentes (IC10).

Pero no nos engañemos. La realidad de Asturias la está marcando mucho más la calle Uría, digamos los referentes culturales, lingüísticos, ideológicos de Asturias los marca mucho más la calle Uría o la calle Corrida en Gijón [xxx] desgraciadamente para el asturiano, que Beleño (IC10).

5. ¿Cuál es el ideal educativo y social para la pervivencia de la lengua en Asturies?

La respuesta es, como ha venido pasando en las otras cuatro preguntas, casi unánime excepto por uno de los informantes: el ideal educativo y social para Asturies es un bilingüismo real, un contexto en el que cada hablante pueda vivir en su lengua materna todas las facetas y ámbitos de su vida. Casi todos los informantes nombran explícitamente la oficialidad como parte de ese ideal sociolingüístico, dado que consideran la Ley de Uso como limitada e incluso obsoleta. Pero entienden que no es suficiente con declararla, sino que, en línea con lo ya expresado en la pregunta anterior, han de ir acompañadas de medidas "firmes", adecuadas a cada ámbito (administrativo, educativo, mediático) que garanticen realmente la normalización lingüística. Esta firmeza ha de ser necesariamente inmune a los cambios políticos en las corporaciones municipales o el gobierno autonómico ya que, como afirman algunos informantes, han interrumpido reiteradamente las políticas lingüísticas en Asturies en el pasado. Además, entienden que esa situación ideal englobaría una mayor conciencia lingüística de la población, minimizando los prejuicios,

a través de un enfoque más pedagógico y transparente en política lingüística por parte de las administraciones, es decir, la sociedad estaría informada, y por ende preparada para valorar los objetivos de las planificaciones lingüísticas que se implementen. Uno de los informantes añade que cabe valorar e informar también acerca de la inversión económica que se prevería para dicha implementación.

> *El ideal sería un billingüismu real. Sería que tu na escuela tuvieres la asignatura de llingua asturiana y qu'impartieres delles asignatures tamién n'asturianu* (IC1).

> *Pues precisamente la tresversalidá, quiero dicite. Lo primero sería que l'asturianu alcanzara una normalidá* (IC2).

> *Televisión 100% n'asturianu. Dibuxos animáos n'asturianu, fundamental. Sabes, conocióse muncho, que dempués tírense de los pelos equí, la galleguización del occidente d'Asturies polo de Xabarín Club. Los nenos veíen los dibuxos animáos na gallega. Nun hai meyor profesor qu'unos dibuxos animaos. Dóblame películes n'asturianu, dóblame series n'asturianu, fácil. ¿Por qué la TPA ye como ye? Cenciella la respuesta. Nun ye una casualidá* (IC2).

> *Facer una prioridá cultural qu'equilibrase eso un poco y crear un billingüismu que nun fuere como'l d'agora, que ye un billingüismu que lleva a que l'asturianu seya poco a poco asimiláu pol castellanu, sinón qu'enfrente a esa asimilación llevare a que l'asturianu tuviere fuerza por si mesmu pa sobrevivir* (IC3).

Yo creo qu'ensin la oficialidá nun se puede facer eso d'una manera plena, pero sí se pueden facer coses mientres que vayan normalizando la llingua (IC3)

El problema ye que cuando les polítiques llingüístiques son errátiques y dase un pasu p'alantre y dos p'atrás, entós llega un momentu que cada pasu que se da vese como una imposición. Esto tendría que facese con firmeza y, digamos, con un propósitu de dir a más. (IC4).

Yo creo que la palabra fundamental aquí es la oficialidad. Habiendo oficialidad se resuelven los problemas. No habiendo oficialidad dependemos de la voluntad política de los que nos gobiernan. Si los que nos gobiernan son sensibles a la llingua pues las cosas van más o menos bien. Si son contrarios van hacia atrás (IC5).

A mi me paez que los falantes d'asturianu deberíemos tar n'igualdá col restu de la ciudadanía asturiana. Qu'eso nesti momentu nun ta pasando (IC6).

Qu'hubiera más conocimientu de la realidá social, que nesti momentu nun esiste, per parte de la sociedá asturiana, y yo creo qu'eso nos fairía ser más tolerantes (IC6).

Como en cualquier procesu de normalización: medios de comunicación, sistema educativu, alministración y dempués implicar a los sectores económicos importantes nel país, ye lo que consigue normalizar una llingua. Facer una cosa que seya totalmente tresversal y que permita que l'asturianu, que vivir n'asturianu, seya normal (IC7).

Sí, nun se cumple básicamente. La Llei d'Usu intentó ser un parche a la falta d'oficialidá que nos xeneró realmente munchísimes ventayes xurídiques, porque hasta entós nun teníamos nada a lo qu'agarranos realmente, yera l'Estatutu d'Autonomía que ye mui vagu porque nin siquiera identifica qué ye l'asturianu (IC7).

Pero es precisamente el camino intermedio para llegar a ellos donde están los problemas. Donde existen los prejuicios, donde existen malos entendidos, donde falta información y clarificar precisamente a lo mejor… a lo mejor no se insistió mucho, o nunca se hizo el suficiente esfuerzo, en decirle a la sociedad asturiana qué es lo que se pretende al final del camino (IC8).

Los políticos tendrían qu'espresase indistintamente en castellán o n'asturianu, nun escoyer el foru, sinón espresase nes dos indistintamente (IC9).

Pues quiciabes favorecer con subvenciones, digamos, con dalguna meyora económica, como fuese, pues que disfrutasen les asociaciones, tanto vecinales como culturales, tuvieren en cuenta l'asturianu nes intervenciones, na programación d'actividaes rellacionaes cola cultura asturiana, que pudiesen llegar hasta ehí, que la llingua tuviera presencia. Y se supiera el por qué (IC9).

Yo creo que realmente existir, existe un rechazu polo menos d'una parte de la sociedá. Un rechazu que yo nun sé si ye un rechazu o ye falta d'información, o falta de… nun porque nun lo informaren, sinón porque nun se quiso informar (IC9).

El periódicu polo menos tendría que ser la mitá. La mitá tendría que ser n'asturianu (IC9).

Pero tenemos que ser conscientes de qu'hai munches barreres tovía, y qu'hai llogros, pero que nun podemos… tamos siempre nel mesmu sitiu nosotros vanagloriándonos de los nuesos llogros… (IC9).

Llogres una cosa, llogres tener un responsable de llingua, un técnicu que pueda, nun ye un técnicu pa traducir, pero pue atender la demanda social de facer dalgo n'asturianu. Y cómo cuando marcha el políticu que lo promocionó… pues ún que nun sabe, otru que nun se da cuenta, otru que pasó'l plazu… y quedes ensin ello. Cómo ye eso? (IC9).

Respecto a la consideración de este ideal como futurible, los informantes comparten posicionamiento en torno a las actitudes favorables de la población en general en contraste a la voluntad política, reconociendo este último factor como obstructor de la normalización. Esta falta de voluntad es criticada en ocasiones por alguno de los informantes, a través de argumentos de autoridad que aluden a la comunidad educativa, a la Carta Europea de las Lenguas Minoritarias o a la UNESCO (aunque el informante diga UNICEF, entendemos que se refiere a esta otra entidad). Una de las informantes también lamenta el contraste entre la aceptación social y la realidad administrativa, citando algunas anécdotas personales vividas durante un período de actividad municipalista como concejala en un ayuntamiento asturiano.

Ten en cuenta qu'hai munchos asturianos que nun tán en contra del asturianu y que por exemplu argumenten ensin ninguna mala intención y tal, non como los otros que ye con mala intención, me dicen, "hostia, qué guapo lo que tais faciendo col asturianu nos medios de comunicación y tal, pero bueno, claro, ye que nun ye un idioma." ¿Pero sabes por qué nun ye un idioma? Nun lo dicen con

mala intención: porque nun ye oficial. (...) ¿por qué nun ye oficial? Porque nun hai... porque esa élite política nun tien nengún interés en que seya oficial. Entós nun llegará a ser oficial (...) hasta que nun se quiten d'ehí, los que lleven 40 años viviendo del mismu argumentariu, nun se podrá (IC2).

Yo creo que si s'avanzase bastante na cuestión educativa, na toponimia, na presencia y visibilidá nos medios de comunicación, ya sería un pasu importante y con otres midíes de sofitu, de dar puxu al asturianu, yo creo que podríemos equilibrar la situación y llograr qu'Asturies fuese nel futuru una tierra billingüe, igual que lo fue siempre per otru llau (IC3).

Y n'Asturies, la xente, yo creo que'l billingüismu equilibráu, por llamalu d'alguna manera, lu entiende mui bien y la presencia del asturianu acéptase con muncha normalidá teniendo en cuenta que nunca se ficieron polítiques de normalización, y polo tanto podía esperase más refugu de la xente y qué va. En xeneral ye positivo (IC7).

Lo ideal ye primero que los representantes políticos d'Asturies, los alcaldes, los diputaos, los conceyales, usen l'asturianu con normalidá, dean mensaxes positivos hacia l'asturianu porque incluso güei colo denostada que ta la clas política, la fuerza que tien que por exemplu el presidente d'Asturies usara l'asturianu anque fuera de vez en cuando ye increyible (IC7).

Ensin embargo tu vas a cualquier llugar ya incluso falar asturianu xenera simpatía y la xente anímase a falar asturianu cuando tu fales, d'aquella manera más o menos castellanizao pero asturianu y

nesi sentíu creo que si se faen les polítiques necesaries tamos a tiempu de salvar l'asturianu (IC7).

Porque está consensuado por comunidades educativas de todo el mundo y empezando por los estudios que tiene UNICEF, quiero decir, que no estamos poniendo encima de la mesa cosas que estén muy… estrambóticas, sino lo que está haciendo la comunidad internacional con el tema lingüístico, como lo corrobora la Carta Europea de las Lenguas Minorizadas, quiero decir, basándose en eso (IC8).

Y además yo creo que la sociedad asturiana o cualquier persona sensata no vería nada negativo en esto. La inmensa mayoría de la sociedad estaría de acuerdo en este fin (IC8).

En el ámbito educativo concretamente, los informantes repiten las cuestiones ya surgidas en las preguntas anteriores sobre diagnóstico y mejora de la enseñanza del asturiano: escolarización para todo el alumnado desde los 3 años para garantizar la alfabetización (y eliminar la actual "desalfabetización"), establecer el asturiano como lengua vehicular en la enseñanza para garantizar una competencia equiparable en las dos lenguas de Asturies al acabar la etapa de estudios obligatoria, una carga horaria de la asignatura lingüística simétrica a la de Lengua Castellana, garantizar la preparación del profesorado a través de la creación de la especialidad y el trabajo coordinado con las familias para fomentar la conciencia sociolingüística y el aprecio por la lengua y la cultura propias.

L'ideal, el míu, yá lo dixe, yo creo que tendría que ser una asignatura obligatoria. Lo que pasa que tamién soi consciente de

que nun se puede facer d'un día pa otru. Nestes cuestiones siempre ye meyor contar con un consensu social (IC4).

Acaba d'aprobase un currículum d'Infantil porque agora ye dependiente del Principáu d'Asturies, l'añu pasáu, y alucinantemente nun apaeció ninguna mención a l'asturianu cuando precisamente cuando s'echa p'atrás tol asturianu que traen los rapacinos de casa ye en educación Infantil, col primer contautu que tienen col contextu formal de la escuela (IC6).

Pero dende llueu l'asturianu a nivel vehicular tendría qu'entrar na educación Infantil tanto de 0 a 3 como de 3 a 6. Nun centranos tanto na asignatura, porque ehí yo creo que n'Infantil nun tien sentíu, como en vehicular, en personal especializáu y yá ta. Porque si non, ehí va apaecer el complexu por parte de l'alumnáu (IC6).

Yo creo que precisamente a los neños a los que más-yos fai falta dir a Asturianu nun son a los que yá van, sinón precisamente son a los que nun van, porque precisamente son los que tán recibiendo'l prexuiciu llingüísticu per parte de les sos families en casa. Entós, bueno pues esos neños cuando seyan mayores van siguir perpetuando lo que vieron y van siguir teniendo una actitú intolerante hacia l'asturianu (IC6).

Hubo 40 años de xente pasando poles escueles que salieron pensando que lo qu'ellos falaben ta mal, qu'eso nun val pa nada… y claro, pa revertir eso hai que facer una política potente (IC7).

Que cualquier alumno y alumna que comience el sistema educativo, al finalizar su etapa escolar sea competente lingüísticamente tanto en asturiano como en castellano (IC8).

Lo que ya sabemos, que también está comprobado, es que la asignatura de asturiano, tal y como está ahora contemplada en la enseñanza, no garantiza que un alumno al acabar la etapa educativa sea competente en lengua asturiana (IC8).

Mesmu horariu que Lengua Castellana como asignatura (IC9).

Immersión llingüística polo menos en buena parte de les asignatures que tienen que ver cola nuesa cultura, que puen ser naturales, sociales, plástica, música (IC9).

Un profesoráu con especialidá, que nun tuviera qu'andar d'acá p'allá tol día, porque un profesor empieza con un proyectu y al añu siguiente tien que dir a otru colexu. Tien que cambiar, empezar a conocer a los alumnos, al profesoráu, a la comunidá educativa… a veces son ámbitos nos que nun son tan favoratibles… digamos que s'alcuentra otra vez, la pallabra sería perdíu nun mar qu'en otro sitio ya había llográu calmar (IC9).

Una implicación de les families. Tendría qu'haber un foru importante nel colexu, na comunidá educativa nel que se pudiera trabayar coles families. Nun solo que tuvieran ehí una clas d'asturianu, sinón que facer dalgo que se trabayara en conxuntu, que los pas pudieran tar al tantu de lo que se fai ehí, de lo que significa una llingua pa los sos fíos. Una llingua propia y materna (IC9).

En otra línea se sitúa el informante que ya se ha mostrado en posicionamientos muy distintos anteriormente, para quien el ideal educativo y social para Asturies seria aquél que "decidan los asturianos". Es también muy crítico con las instituciones normalizadoras actuales, especialmente con la Academia, y

duda de que los beneficiarios de las subvenciones públicas para estos fines tengan realmente voluntad de servicio lingüístico, aunque anteriormente ha manifestado la necesidad de creación de una industria alrededor de la lengua para garantizar su vitalidad. No obstante, es el único de los informantes que habla de "aceptar la desaparición lingüística" y que jamás menciona la palabra "discriminación".

> *El ideal educativo es el que decidan los asturianos* (IC10).

> *Es que puede estar pasando que la gente esté desconectada de la lengua. Es que algo que la gente se niega a admitir es que a lo mejor la gente se desconectó de la lengua. Que la gente pasa del asturiano en general. Cosa que lamento mucho* (IC10).

> *La cuestión está en que una vez que se toma la decisión social de que se debe apostar por la conservación o supervivencia de una lengua porque la consideramos un patrimonio y porque consideramos que además hay derechos lingüísticos, eso hay que hacerlo en una sociedad de acuerdo a regulaciones y reglamentaciones democráticas. Y se hace a partir siempre de planteamientos de análisis económicos y sociales y culturales* (IC10).

> *Nadie en Asturias cuestiona que se deba invertir dinero en conservar el paisaje, los montes, en que se deba invertir dinero en conservar el patrimonio material. Eso es un consenso absolutamente establecido. Lamentablemente, ese consenso no hemos conseguido establecerlo en Asturias en el caso de la lengua* (IC10).

Pero ese no es el objetivo al que ha ido la política lingüística real, especialmente en la ALLA, que ahí hay una confrontación permanente. Y a esa política lingüística de consenso no se puede ir con la idea de "es que estáis equivocados", con la soberbia esa de "es que nosotros sabemos que esto no puede ocurrir y aquí estamos para decir lo que hay que hacer, porque somos la élite (IC10).

Y puedo ponerte muchos ejemplos de lo que son las políticas de subvención. Libros que se publican y se tiran en almacenes, donde hay millones de euros de libros publicados en asturiano, traducciones de todo tipo. Tirados, que nadie lee. No hay demanda social (IC10).

Pero uno que tiene que decidir, seguir tirando dinero o asumir que la sociedad asturiana ha pasado página. Y cuando se pasa página en sociedades democráticas, con regulaciones democráticas, no pasa nada. No pasa absolutamente nada. Bueno, pasa para el que ha querido crearse una industria con esa la lengua (IC10).

Para mí es un problema que desaparezca el asturiano, en términos ideológicos sería una pérdida tremenda y bueno, a mi no me gustaría y la prueba es que he colaborado y procuro colaborar donde puedo y como puedo. Pero hay que ser objetivo, hombre. Y sobre todo, hay que estar al margen del chiringo. (IC10).

Con respecto a las *limitaciones* derivadas de esta técnica, se ha de tener en cuenta que cuando se buscan informantes clave, se está intentando encontrar a actores que conocen profundamente el ámbito de estudio. En el presente caso, se trata de personas especialmente concienciadas sobre el valor social y cultural de la lengua asturiana y de su enseñanza. Esta actitud comprometida y hasta "militante" puede, no obstante hacer que los informantes pierdan objetividad y no tengan en cuenta otros posibles análisis, a lo mejor, socialmente más extendidos. Para soslayar tales limitaciones se ha tenido en cuenta que las informaciones aportadas en las entrevistas tienen consistencia entre sí y con el resto de fuentes y métodos que se han utilizado en la presente investigación.

6.3.2. Conclusiones e interpretación

Los informantes clave están de acuerdo en señalar la falta de reconocimiento curricular suficiente para la enseñanza del asturiano y en cuestionar el actual sistema de voluntariedad como los principales problemas para que la asignatura se desarrolle satisfactoriamente. Piensan que esto dificulta el incremento de alumnado matriculado, así como el acceso al ejercicio de los docentes mejor capacitados, dado que no se trata de un concurso de méritos sino de una "bolsa de trabajo". Al igual que los participantes del grupo de discusión, también señalan la insuficiencia de horas semanales dedicadas a la asignatura como otro de los problemas organizativos del planteamiento actual.

Para los informantes, la incorporación de la lengua asturiana como área curricular al sistema educativo de la comunidad supondría una cierta equiparación lingüística con el castellano que ahora, obviamente, no se da, lo que acarrea una serie de problemas para el prestigio de la materia. Además ven esa incorporación necesaria para acabar con la interinidad del profesorado a través de la creación de una especialidad docente y poder dar continuidad al

área, así como consolidar definitivamente el nivel lingüístico impartido. Asumiendo la situación diglósica que se vive en Asturies, también consideran conveniente fomentar la conciencia lingüística de las familias, manteniéndolas informadas acerca de los beneficios de la escolarización en asturiano.

En general, como hemos visto, los argumentos que se dan a favor de la enseñanza del asturiano encajan en dos categorías: una psicolingüística y otra cultural/identitaria. Todos los argumentos expresados en este sentido cuentan con la validez de replicar posicionamientos clásicos de la bibliografía académica existente sobre el bilingüismo, por ejemplo el trabajo de Huguet (2004), lo que también consolida a nuestros informantes como fuentes de información en efecto fiables.

No obstante, nuestros informantes identifican el origen de lo que ocurre en la escuela fuera de la institución, es decir, piensan que el problema se origina por los déficits en el marco legal actual, por ejemplo la falta de cooficilalidad lingüística. Algunos profundizan un poco en cómo perciben esta cuestión, a la que dan viabilidad al percibir que la sociedad asturiana muestra unas actitudes positivas hacia la equiparación de las lenguas y por lo tanto aceptaría la medida. Otros concretan más todavía y consideran que o bien habría de acompañar esa declaración con una campaña de concienciación lingüística para toda la sociedad asturiana, o bien abrir un debate en el que los asturianos decidiesen qué forma jurídica quieren darle a su lengua, partiendo de la asunción de que hay una mayoría claramente favorable a la equiparación, posición ésta que iría en consonancia de los resultados del estudio sociolingüístico de Llera-Ramo (2017).

Más allá de la declaración de la oficialidad, que consideran un facilitador de la normalización, los informantes se muestran preocupados por la falta de normalización lingüística en otras esferas sociales, como la administración, la

política y los medios, sin los cuales ven difícil que se llegue a normalizar el asturiano en las escuelas. La normalización en todos los ámbitos contribuiría, según los informantes, a la creación de conciencia lingüística y de oportunidades de uso de la lengua asturiana.

Los informantes entienden que la dirección que deben tomar las medidas lingüísticas implementadas en Asturies ha de ser hacia garantizar un bilingüismo real, es decir, la igualdad de derechos lingüísticos para toda la ciudadanía asturiana en cualquier ámbito, a través de una legislación renovada, efectiva y transversal que se conseguiría a través del diálogo entre quienes diseñan esas medidas y la sociedad. Este diálogo lo creen algunos de ellos fundamental a la hora de mantener informada a la población sobre qué objetivos, qué costes y qué beneficios tendrían esas políticas lingüísticas, lo que supondría una rebaja de la posible tensión lingüística a través de la concienciación y de la superación de los posibles prejuicios lingüísticos.

6.4. Estudio 4: análisis documental

Para conocer exactamente cuál es la formación en lengua asturiana que actualmente recibe el alumnado del Grado en Maestro de Primaria de la Universidad de Oviedo, es necesario llevar a cabo un análisis documental del Plan de Estudios de dicha titulación. En esta lectura, se busca definir cuál es la presencia de la lengua asturiana en el currículum y cuáles son los contenidos de las enseñanzas relacionadas con esta lengua para poder, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en los estudios 1, 2 y 3 proponer líneas de mejora en la formación del alumnado de este Grado.

6.4.1. Análisis de datos

Después de una lectura del texto en profundidad, hemos observado lo siguiente:

En el tercer bloque del documento, que corresponde a los Objetivos de la Titulación (p. 27), observamos que se le da un peso importante a la atención a la diversidad cultural y social (en la que, lógicamente, debería hacerse una mención más explícita a la lengua asturiana).Veamos algunos ejemplos, numerados tal y como aparecen en el documento:

1. De los objetivos generales de la titulación (p. 27):

> *2. Capacitar a los futuros maestros para desarrollar una acción educativa que integre las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adapte a los ritmos de trabajo, diversidad y personalidad de los escolares.*
> *3. Preparar profesionales críticos, con capacidad de adaptación a los cambios educativos y sociales, creativos, comprometidos con los procesos de innovación educativa.*

2. De las competencias básicas que deberá adquirir el alumnado de Primaria (p. 28):

> *3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.*
>
> *(...)*
>
> *5. Competencia social y ciudadana*
>
> *6. Competencia cultural y artística*

3. La lengua asturiana aparece como una de las áreas de Educación Primaria sobre las que el profesorado debe tener competencias (p. 29). Además, tras enumerar las competencias, puede leerse: "De igual manera, el maestro/a debe contribuir a que los niños y las niñas adquieran las 8 competencias básicas, ya mencionadas anteriormente, que han de abordarse desde cada una de las áreas de conocimiento".

4. De las competencias generales del alumnado de la titulación (p. 31):

> *CG6. Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético de respeto a los derechos fundamentales, garantizando la igualdad efectiva de hombres y mujeres, la igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, así como los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.*

5. De las competencias específicas del alumnado de la titulación (p. 31):

> *CE1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.*
>
> *CE3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en*

contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.

CE4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje de contextos de diversidad que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

Es evidente que el objetivo de la Universidad de Oviedo a la hora de formar a futuros docentes pasa por prepararlos para enfrentarse, y para ayudar a sus alumnos a hacerlo, a un mundo que se construye en la diversidad, tanto dentro como fuera del aula. Cuando en el documento leemos expresiones como "distintas experiencias y aprendizajes del alumnado", "adaptación a los cambios educativos y sociales", "el conocimiento y la interacción con el mundo físico", "sociedad y ciudadanía", "cultura y arte", "derechos fundamentales", "igualdad" o "valores democráticos", asumimos que está redactado desde la conciencia y el respeto a la diversidad social. Esa diversidad, además, se manifiesta en términos de género, capacidades diferentes, culturas y lenguas. Por lo tanto, entendemos que los contenidos del Plan de Estudios deberían estar diseñados de acuerdo con dicho marco.

Algunas líneas más adelante, sin embargo, nos encontramos con el Perfil de Ingreso "deseable" para el estudiante de este Grado (p. 39):

- *Alto nivel de comunicación oral y escrita en lengua española.*
- *Habilidades básicas de comunicación oral y escrita en una lengua extranjera (inglés o francés).*
- *Conocimiento y comprensión del entorno natural social y cultural y el carácter complejo de las consecuencias de la globalización.*

- *Actitud de respeto a los Derechos Humanos y a todas las personas independientemente de sus convicciones o creencias políticas o religiosas, así como una actitud de respeto y cuidado al medioambiente.*

Es curioso cómo, después de destacar aspectos de atención a la diversidad, igualdad y plurilingüismo en la primera parte, cuando se desarrolla el perfil de ingreso para la titulación, no se menciona en ningún momento el dominio lingüístico de la lengua autóctona, el asturiano, mientras sí se recomienda un nivel alto de castellano y básico de una lengua extranjera. Contrasta con otra de las características de ese perfil, que está relacionada con la comprensión del entorno y las consecuencias de la globalización, y que como ya hemos dicho en la primera parte del presente trabajo, está tan estrechamente vinculada a la desaparición de lenguas minoritarias. Es también algo contradictorio que se ponga énfasis a la "actitud de respeto a los Derechos Humanos y a todas las personas independientemente de sus convicciones o creencias políticas o religiosas", dejando fuera de este marco la diversidad lingüística, y por lo tanto el reconocimiento del bilingüismo diglósico que se da en Asturies. Todavía más contradictorio si pensamos que, como también hemos mencionado en nuestro marco teórico, la propia UNESCO considera los derechos lingüísticos como derechos humanos.

Terminado el bloque más general, entramos en el de planificación de las enseñanzas, donde observamos que la lengua asturiana tan solo está presente en las asignaturas que constituyen la llamada "Mención en Lengua Asturiana" (p. 217), es decir, la especialización en enseñanza de Asturiano durante la etapa de Educación Primaria. Esta Mención se justifica por la necesidad de proporcionar a los futuros docentes una formación teórico-práctica y didáctica en lengua asturiana para poder afrontar la enseñanza-aprendizaje de esta

materia en la etapa de Educación Primaria. Sin embargo, no se trata como lengua ambiental, como herramienta de atención a la diversidad lingüística ni como lengua válida para la impartición de otros contenidos. El itinerario está compuesto por cinco asignaturas: Lengua Asturiana I, Lengua Asturiana II, Literatura Asturiana, Didáctica de la Lengua Asturiana I y Didáctica de la Lengua Asturiana II. Haciendo un análisis de los contenidos de las asignaturas por bloques, concluimos que:

a) Las asignaturas propiamente lingüísticas (Lengua Asturiana I y II) ofrecen contenidos relacionados con la gramática, el léxico, la fonología, la pragmática y la sociolingüística, siempre contemplando Asturies y el asturiano como elementos aparentemente aislados, es decir, no se entiende la situación sociolingüística de Asturies dentro de España como estado plurilingüe, ni se habla de la lengua asturiana como lengua de uso diario en una realidad en la que coexiste con otras dentro de una clara jerarquía lingüística. Por lo tanto, las asignaturas no se imparten desde una perspectiva realmente multicultural y plurilingüe como se anuncia en la primera parte del documento.
b) Los contenidos de la asignatura de Literatura Asturiana, sin embargo, sí parece que se ofrecen en un marco de multiculturalidad, tal y como viene indicado en uno de los resultados de aprendizaje de la materia: "RA30.5. Ser capaz de relacionar la literatura asturiana con las otras literaturas peninsulares" (p. 218). Es más, no sólo se estudia en contacto con la literatura en castellano, sino que se hace referencia todas las "peninsulares", presumiblemente incluyendo también aquellas literaturas producidas en un contexto de contacto lingüístico en situaciones de mayor o menor precariedad.
c) Las asignaturas de didáctica tampoco trascienden lo relacionado con contenidos metodológicos sobre la enseñanza de lenguas en general, es

decir, no aparecen alusiones a la situación de contacto lingüístico ni de diglosia, ni de las necesidades específicas de la enseñanza de lenguas en esas situaciones. De nuevo nos encontramos, pues, con la aparente impartición de contenidos fuera del marco de diversidad lingüística en el que deberían darse estas enseñanzas.

Habiendo observado el Plan de Estudios de la materia de Lengua Asturiana en el currículum del Grado en Maestro de Primaria de la Universidad de Oviedo, también entendimos que era fundamental estudiar las alusiones a la misma, dónde estaba ausente y también algunas referencias metalingüísticas en general que aparecen en el documento. Es decir, a partir de qué otro tipo de contenidos lingüísticos y culturales de la titulación se pueden extraer algunas conclusiones sociolingüísticas. Los hallazgos han sido los siguientes:

1) El asturiano no se encuentra entre las lenguas que se tratan en el bloque de aprendizaje de lenguas (p.89), que son el castellano, el inglés y el francés, quedando así fuera de toda concepción multicultural y plurilingüe que se pueda hacer del sistema educativo en Asturies.
2) Las lenguas como patrimonio, todas, no sólo el asturiano, no aparecen tampoco en el bloque de didáctica del patrimonio cultural y natural, pese a que tradicionalmente se consideran como tal a nivel teórico, más allá de su papel como herramienta comunicativa (p. 188).
3) El asturiano no figura como lengua de impartición de contenidos de las asignaturas del Grado, ni siquiera se especifica así en las asignaturas correspondientes a la mención, aunque luego en la práctica pueda ser así, evidenciando el nivel de invisibilización al que está sometida esta lengua en el documento. Así, se establece que dichas lenguas son el castellano, el inglés y el francés (p. 3).

4) En la presentación de las menciones, la de Asturiano se presenta como "enseñanza-aprendizaje de esta asignatura optativa", mientras que ni en inglés ni en francés aparece específicamente que son asignaturas también elegibles en Primaria (pp. 93 y 95), fortaleciendo de nuevo un discurso de minorización en el propio Plan de Estudios.

Si quisiéramos poner de manifiesto las *limitaciones* atribuibles a la utilización de el análisis documental en el presente estudio, deberíamos señalar que se ha considerado un único documento, el Plan de Estudios de la titulación de Grado en Maestro de Educación Primaria. Ciertamente, éste es relevante ya que contiene la información básica que queríamos rastrear. A lo que, desde luego, no hemos podido acceder es a la comprobación de lo que realmente sucede en el aula. Aun así, gracias a la triangulación, hemos obtenido información sobre ello mediante otras metodologías y fuentes.

6.4.2. Conclusiones e interpretación

En este último estudio hemos tratado de obtener información sobre qué tipo de formación lingüística en y sobre el asturiano recibe el alumnado del Grado en Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Oviedo. Las cuestiones más relevantes que hemos observado son las siguientes:

El asturiano sólo está presente en el módulo, opcional, de preparación del profesorado de esa materia, Mención de Lengua Asturiana, a diferencia de otras materias que se incluyen en el Plan de Estudios como comunes para todo el alumnado. Además, cuando se imparte tal mención, del análisis del Plan de

Estudios se deriva que se hace desde un enfoque aparentemente descontextualizado, es decir, sin especificar que se trata de una lengua en una situación sociológicamente precaria que se encuentra en contacto con otras más fuertes y que esto determina cuestiones como los comportamientos lingüísticos a su alrededor o su vitalidad. Además, hemos observado que el asturiano se encuentra ausente de los bloques cuyos contenidos giran en torno al plurilingüismo o el patrimonio de Asturies, y que tampoco se ofrece como lengua vehicular en el Grado, a pesar de que se nos ha informado de tal posibilidad en un futuro próximo.

La presencia – y ausencias – del asturiano en el Plan de Estudios del Grado en Maestro de Educación Primaria entra, además, en una serie de contradicciones con los objetivos más generales de dicho Plan. En él, se muestra la intención de preparar al alumnado en cuestiones como la adquisición de valores democráticos o derechos humanos, y para enfrentarse a la diversidad social, cultural y artística de las aulas asturianas. Sin embargo, parece que se excluye a la población asturfalante a la hora de abordar esa diversidad y garantizar el derecho a alfabetizarse y expresarse en la lengua propia.

Finalmente, podemos afirmar que, en efecto, quienes han pasado por el Grado en Maestro de Educación Primaria muestran una serie de ideas que están directamente relacionadas con la información obtenida a partir de la lectura en profundidad del documento. Por ejemplo, la dificultad para contemplar el asturiano como una lengua más en el sistema educativo, al mismo nivel que el castellano o el inglés. Es posible que por el hecho de que el asturiano se excluya de los contenidos sobre plurilingüismo en el Grado, afloren ideas que impidan concebir la igualdad entre lenguas. Además, también habíamos apreciado cierta inseguridad a la hora de posicionarse a favor de que la lengua asturiana fuera vehicular (aunque no era una inseguridad sólida, ya que

mediante diálogo se acabó aceptando esta cuestión). Esta inseguridad podría estar originada por la misma razón que la idea anterior, o también podría deberse a la autopercepción de una competencia lingüística insuficiente por parte del profesorado, que también se menciona durante la discusión, y que encaja de manera coherente con el hecho de que la formación lingüística en asturiano sea optativa en la titulación.

7. Síntesis de conclusiones

Hemos de señalar, en primer lugar, que el aparato metodológico considerado (en el que se integran técnicas cuantitativas y cualitativas) ha sido eficaz para dar cuenta de los objetivos de la presente investigación. Podemos decir, en este sentido, que tales objetivos, a nuestro criterio, se han conseguido plenamente y a través de procedimientos rigurosamente científicos, como los que informan la investigación educativa.

Las conclusiones, planteadas sintéticamente e integrando los resultados derivados de la utilización de los distintos instrumentos de recogida de la información, se pueden formular del siguiente modo:

1. **Una parte considerable de los alumnos, en torno al 50%, afirma utilizar el asturiano en sus interacciones cotidianas**. El asturiano es una lengua de uso común en los entornos de proximidad de las personas que en el futuro se dedicarán a la docencia. Sin embargo, los resultados nos han revelado unos hábitos lingüísticos claramente diglósicos, en los que la lengua que cuenta con menos apoyo institucional desaparece gradualmente a medida que se va formalizando el contexto en el que se encuentran sus hablantes.
2. **El alumnado muestra unas actitudes claramente positivas hacia las dos lenguas**. Existe una mayoría de futuros maestros que muestran unas actitudes claramente favorables hacia las dos lenguas que coexisten en Asturies, el castellano y el asturiano.

Además, las actitudes negativas constituyen en la muestra un posicionamiento claramente marginal. No osbtante, en el caso del asturiano las actitudes son ligeramente menos favorables que las que se muestran hacia el castellano. Además, existe en el caso de la lengua minoritaria cierta polarización de opiniones que no se da en el caso de la mayoritaria. Se trata de un comportamiento en cierto modo esperable para un contexto de minorización lingüística como es el asturiano, donde la lengua tradicional recibe menor apoyo institucional.

3. **El valor socioeducativo de la enseñanza del asturiano es reconocido por una amplia mayoría de los futuros maestros**. Los sujetos han reconocido de manera contundente la importancia de la enseñanza de asturiano en la etapa de Educación Primaria. De hecho, el patrón actitudinal mostrado ha sido similar al observado para las actitudes lingüísticas, donde, además, los posicionamientos desfavorables hacia la normalización de la enseñanza son prácticamente inexistentes, mientras que se muestra una enorme conciencia en torno al papel de la enseñanza lingüística para construir las dimensiones culturales e identitarias del individuo y la comunidad. Aún con un apoyo ligeramente menor, hay una clara mayoría de sujetos que apoyan las regulaciones legislativas pertinentes para que el asturiano fuera, pues, una asignatura común para todo el alumnado.
4. **Aquellos alumnos y alumnas del Grado en Maestro de Educación Primaria que han recibido clases de asturiano en cualquiera de las etapas educativas presentan unas actitudes más favorables tanto hacia la propia lengua como hacia su enseñanza**. Esto no significa que recibir formación en asturiano

mejore las actitudes lingüísticas, ya que además esa formación es opcional y, por lo tanto, podría ocurrir que sólo la escogieran aquellos que ya presentan un posicionamiento favorable hacia la misma de antemano. No obstante, de acuerdo con nuestro marco teórico y con estudios realizados previamente, podríamos conjeturar que la enseñanza de asturiano, en cierta forma, puede contribuir a incrementar la conciencia lingüística, a desmontar prejuicios lingüísticos y, en definitiva a mejorar la percepción de la lengua propia por parte de sus hablantes. En el caso de los futuros maestros, ayudaría a conformar un concepto positivo de esta lengua minoritaria, cuya transmisión en las aulas de Educación Primaria contribuiría de forma significativa en un proceso de revitalización, siempre y cuando fuera combinado con medidas en otros contextos además del educativo.

5. **De acuerdo con los participantes, la asignatura de Lengua Asturiana está actualmente insuficientemente planteada en la etapa de Educación Primaria**. Afirman que, además del problema de la escasez de horas semanales, el régimen de voluntariedad en el que se ofrece el asturiano impide que la asignatura se desarrolle con la misma eficacia que el resto de materias del currículum, lo cual afecta a la calidad de dicha enseñanza.
6. **Tanto el alumnado de Grado como los informantes clave consideran que la asignatura de lengua asturiana debería ser una asignatura normal del currículum y común para todo el alumnado, además de lengua parcialmente vehicular en la enseñanza**. Piensan que, de no ser así, como ocurre en la actualidad, se produce una situación de desigualdad lingüística. Señalan que el hecho de no ser materia común del currículum

provoca que, en ocasiones, el tratamiento que se le dé al área de lengua asturiana dependa de cada centro. Además, los participantes en la investigación se muestran de acuerdo respecto a que la lengua asturiana forme parte, como lengua vehicular, de un modelo lingüístico plurilingüe para el sistema educativo del Principado.

7. **La formación y las condiciones laborales del profesorado de asturiano no son las idóneas para el desarrollo normal del área**. En el caso de la formación, el asturiano se estudia en el Grado solamente por quienes así lo eligen (Mención de Lengua Asturiana) y, además, sin profundizar demasiado en la situación de contacto con otras lenguas más fuertes. Este desconocimiento, con implicaciones sociolingüísticas, con el que muchos futuros maestros obtienen su título de Grado, preocupa a los informantes. Además, respecto a los docentes que ya se encuentran en ejercicio, señalan la ausencia de la especialidad docente como fuente de problemas para el desarrollo correcto de la asignatura. Básicamente, porque los docentes de asturiano siguen sin poder optar a un concurso-oposición como el que requieren el resto de especialidades y por la ya anteriormente mencionada ausencia de continuidad en los centros de un curso al siguiente, situación habitual generada por el hecho de que el profesorado tenga prácticamente siempre la condición de interinidad.
8. **Los informantes se muestran optimistas ante las posibilidades de normalización de la lengua asturiana en el sistema educativo, aunque son conscientes de que todavía existen algunos prejuicios lingüísticos en la población**. En el caso del alumnado de Grado, esos prejuicios les preocupan enormemente a la hora de plantear un aumento de la presencia del asturiano tanto

en la escuela como en la formación del profesorado. Los expertos, quienes también admiten la posible existencia de cierto autoodio entre la población asturiana, sugieren la posibilidad de combatirlo mediante un refuerzo en la comunicación con las familias que tenga como objetivo la transmisión de conciencia lingüística.

9. **El alumnado del Grado en Maestro de Educación Primaria, considerado en su globalidad, no recibe actualmente una formación que incida en las posibilidades de normalización lingüística en la escuela**. El Plan de Estudios de dicho Grado no prepara al alumnado para gestionar la diversidad lingüística que se da en las aulas asturianas fruto del contacto entre el castellano y el asturiano. Por una parte, el asturiano no es una asignatura común para todo el alumnado de esta titulación, por lo que no todos los futuros docentes van a estar alfabetizados en esta lengua. Por otra parte, la lengua asturiana está ausente de contenidos relacionados con el plurilingüismo y la protección del patrimonio en Asturies, por lo que, en general, la conciencia sociolingüística que se adquiere durante el Grado es insuficiente.
10. **Los participantes ven la necesidad de coordinar el refuerzo del asturiano en el sistema educativo con una planificación lingüística global para que la normalización en la escuela se logre de modo eficaz**. Los informantes entienden que no es posible que la enseñanza de asturiano se produzca en las condiciones adecuadas si en otros ámbitos como la administración, la política o los medios de comunicación no se llevan a cabo medidas que promuevan también en esos espacios el uso de la lengua. Afirman que, pese a que se han dado pasos importantes en los últimos años, parece que en la actualidad se vive en una situación de

estancamiento o de impasse. La solución a esta problemática situación tendría que ver, opinan, con la declaración de la oficialidad del asturiano. Si bien, entienden esta medida como un facilitador de la normalización, pero no como un objetivo *per se*.

8. Implicaciones y recomendaciones derivadas de la investigación

Desde un principio, hemos entendido nuestro estudio, de carácter sociolingüístico y socioeducativo, desde un punto de vista aplicado; es decir, de él deberían derivarse propuestas de mejora que, en este caso, toman como referencia básica el Plan de Estudios de los futuros profesores de Educación Primaria en Asturies.

Así pues, de nuestras conclusiones podemos formular propuestas sintetizadas en los siguientes apartados:

1. **Necesidad de una formación mínima en lengua asturiana común para todo el alumnado de Grado en Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Oviedo**. Es decir, que todo el alumnado recibiera formación en lengua asturiana, y no sólo quienes cursan dicha Mención, podría contribuir a desterrar los micro-prejuicios lingüísticos que todavía se pueden observar incluso en alumnado que presenta unas actitudes claramente favorables hacia el asturiano, así como reforzar la conciencia lingüística de los futuros maestros. Si bien, entre los contenidos de esa asignatura debería situarse como uno de los bloques fundamentales aquel relacionado con la realidad sociolingüística del asturiano, incidiendo en las consecuencias para las lenguas minoritarias de encontrarse en una situación de contacto lingüístico con fuerte diglosia. Es importante que los futuros maestros obtengan su titulación habiendo recibido

formación en esta línea, ya que constituirán herramientas de refuerzo de actitudes lingüísticas positivas en el aula de Educación Primaria. Además, una competencia lingüística mínima en asturiano es fundamental para poder atender correctamente a la diversidad lingüística de los escolares asturianos, algo para lo que actualmente no se está preparando a los futuros docentes.

2. **Conveniencia de la integración del asturiano en los contenidos del Grado relacionados con el aprendizaje de lenguas.** Actualmente el asturiano está completamente excluido de los contenidos que engloban el plurilingüismo y el tratamiento integrado de las lenguas. Esto podría estar relacionado con ciertas reticencias que se han observado entre el alumnado del Grado a la hora de equipararlo con otras lenguas del currículum como el castellano, el inglés o el francés. La inclusión del asturiano en aquellos bloques que tratan la enseñanza de las lenguas y el plurilingüismo podría contribuir a combatir estas ideas, al mismo tiempo que podría mejorar la concepción del tratamiento integrado de las lenguas como posible modelo lingüístico para la Educación Primaria en Asturies, así como al refuerzo de las habilidades de los futuros docentes para llevar a cabo un proceso de enseñanza de las diferentes lenguas de manera coordinada.
3. **Incorporación del asturiano a los contenidos relacionados con el patrimonio cultural**. Situar al asturiano como un bien de especial interés patrimonial y una parte fundamental, por lo tanto, de la identidad cultural de los asturianos podría significar un refuerzo de la conciencia lingüística del alumnado de Grado.

En este sentido, se daría protagonismo al componente cultural de la lengua al que los informantes clave han aludido a la hora de argumentar a favor de la enseñanza del asturiano. El alumnado de Grado debería culminar sus estudios concibiendo la lengua como un bien que requiere ser conservado y protegido al mismo nivel que otros tipos de patrimonio.

4. **Inclusión del asturiano como posible lengua vehicular en el Grado**. Además de para reforzar las habilidades comunicativas, tanto orales como escritas, en lengua asturiana (lo que complementaría a las asignaturas meramente lingüísticas), utilizar el asturiano como lengua de impartición de algunas materias –aspecto que ya forma parte de los planes de formación del PDI de la Universidad de Oviedo– contribuiría a transmitir una idea de funcionalidad como herramienta de comunicación para cualquier ámbito científico. Además, serviría para revertir en cierto modo los patrones de uso diglósico que hemos observado entre el alumnado a partir de nuestro cuestionario, según el cual la universidad es el ámbito donde el asturiano está menos visible.

Somos conscientes, no obstante y como hemos adelantado, que la implementación de estas medidas y de otras posibles no puede hacerse de manera aislada y al margen de una planificación general destinada a recuperar y dignificar socialmente los usos del asturiano como lengua de cultura en el Principado. Dicho con otras palabras, nuestras propuestas tienen sentido si van acompañadas de una política lingüística decidida, clara y consistente que lleve a la supervivencia del asturiano. Debe clarificarse, en este sentido, con carácter urgente, el estatus jurídico del asturiano y decidir, sin ambigüedades, si se opta por la solución constitucional de cooficialidad

para la lengua de Asturies, tal como se determinó para las comunidades bilingües de Balears, Catanunya, Galiza, Nafarroa, Euskadi, País Valencià y Vall d'Aràn.

9. Referencias bibliográficas

Ajzen, I., y Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- (2000). Attitudes and the Attitude-Behavior Relation: Reasoned and Automatic Processes. *European Review of Social Psychology, 11* (1), 1-33.

Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality and Behaviour (2nd edn).* Buckingham: Open University Press.

Allport, G. (1935). Attitudes. En C. Murchinson (Ed.), *A Handbook of Social Psychology*. *Volume II* (pp. 798-844). Worcester, MA: Clark University Press.

- (1954). The historical background of modern social psychology. En G. Linszey (Ed.), *Handbook of Social Psychology*. (vol. I, pp 3-56). Cambridge, MA: Addison-Wesley.

Almeida, M. (2003). *Sociolingüística*. Tenerife: Universidad de la Laguna.

Aracil, L. V. (1966). A Valencian dilemma. *Identity, 24*, 12-29.

Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

- (1988). *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ballester, L. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

Breckler, S. (1984). Empirical validation of affect, behaviour and cognition as distinct components of attitude. *Journal of personality and social psychology, 47,* 191-205.

Bellido, T. y Monferrer, A. (2015, diciembre). *Media and minority languages: a comparative study of Asturian and Valencian contexts*. Artículo presentado en Iberoromance in Contact and in Contrast, Gante, Bélgica.

Bernaus, M., Moore, E., y Cordeiro, A. (2007). Affective Factors Influencing Plurilingual Students' Acquisition of Catalan in a Catalan-Spanish Bilingual Context. *The Modern Language Journal, 91*(ii), 235-246.

Giles, H., y Billings, A. C. (2004). Assesing Language Attitudes: Speaker Evaluation Studies. En A. Davies y C. Elder (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 187-209). Oxford: Blackwell.

Bisquerra, R. (Ed.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Blas-Arroyo, J. L. (2005). *Sociolingüística del Español*. Madrid: Cátedra.

Block, D. (2008). Language education and globalization. En S. May y N.H. Hornberg (Eds.), *Encyclopedia on Language and Education, volume 1: Language Policy and Political Issues in Education* (pp. 31-44). New York: Springer.

Blommaert, J. (1996). Language planning as a discourse on language and society: The linguistic ideology of a scholarly tradition. *Language problems and language planning*, *20*(3), 199-222.

Bourhis, R. Y. (1983). Language attitudes and self-reports of French-English language usage in Quebec. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, *4*(2-3), 163-179.

Cargile, A. C., Giles, H., Ryan E. B., y Bradac, J. J. (1994). Language attitudes as a social process: A conceptual model and new directions. *Language & Communication*, *14*(3), 211-136.

Burstall, C., Jamieson, M., Cohen, S., y Hargreaves, M. (1974). *Primary French in the Balance.* Windsor: NFER/Nelson.

Callejo, J. 2001 *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.

Candelier, M. (2003a). *L'éveil aux langues à l'école primaire, EVLANG: bilan d'une Innovation Européenne*. Bruxelles: De Boek.

- (2003b). *Janua Linguarum–La Porte des langues, L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

Cano, A. (2007). La desaparición de las lenguas minoritarias no es inevitable. El ejemplo asturiano. En G. Colón y L. Gimeno (Eds.), *Ecologia lingüística y desaparició de llengües* (pp. 137.178). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Cook, S., y Sellitz, C. (1964). A multiple-indicator approach to attitude measurement. *Psychological bulletin*, *62*, 36-55.

Cooper, J. B., y McGaugh, J. L. (1966). Attitude and related concepts. En M. Jahoda y N. Warren (Eds.), *Attitudes* (pp. 27-32). Harmondsworth, Middlesex: Penguin.

Corson, D. (2001). Social justice, Language Policy and English only. En R. D. González y I. Melis (Eds.), *Language Ideologies. Critical Perspectives on the Official English Movement, volume 2: History, Theory and Policy*. (pp. 95-120). New York: Routledge.

Corvalán, S. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington DC: Georgetown University Press.

Crhová, J. (2004). *Actitud hacia la lengua. Estudio sociolingüístico sobre la actitud hacia las lenguas indígenas, el español y el inglés (el caso de Tijuana)*. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.

Dabène, L. (1989). Les langues et cultures des migrants: quel défi? *LIDIL*, *2*, 3-16.

Deci, E. L., Koestner R., y Ryan R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research, 71(*1), 1-27.

De Houwer, A. (1999). Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes. En G. Extra y L. Verhoeven (Eds.), *Bilingualism and migration* (pp. 75-96). New York: Mouton de Gruyter.

Del Rincón, D., Latorre A., Arnal, J., y Sans (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson.

Dewaele, J. M. (2002). Psychologycal and sociodemographical correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production. *International Journal of Bilingualism*, *6*(1), 23-38.

- (2005). Investigating the psychological and emotional dimentions of instructed language learning: Obstacles and possibilities. *The Modern Language Journal*, *89*(3), 367-380.

Dörnyei, Z., y Clément, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey: Results of a nationwide survey. En Z. Dornyei & R.Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp.399-432). Honolulu: University of Hawai'i.

Dörnyei, Z., y Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*. *23*(4), 421-462.

Edwards, J. (2010). *Minority Languages and Group Identity*. John Edwards Publishing Company.

Erwin, P. (2014). Attitudes and Persuasion. London: Psychology Press.

Ley Orgánica 7/1981, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para Asturias. Boletín Oficial del Estado, Jefatura del Estado, España, 11 de enero de 1982.

Ethnologue, (2017). accedido el 5 de Octubre de 2017 desde https://www.ethnologue.com/.

Fasold, R. (1996). *The Sociolinguistics of Language: Introduction to Sociolinguistics*. Blackwell.

Fazio, R. H., y Olson, M. A. (2007). Attitudes: Foundations, functions and consequences. En M.A. Hogg y J. Cooper (Eds.), *The Sage Handbook of Social Psychology* (pp. 123-145). London, UK: Sage Publications.

Fernández-Paz, A. F. (2001). Las actitudes lingüísticas en situaciones de contacto de lenguas: el caso de Galicia. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura, 26*, 17-28.

Festinger, L. (1962). *A theory of cognitive dissonance*. Palo Alto, CA: Stanford University Press

Fink, E., Kaplowitz, S. y McGreevy Hubbard, S. (2002). Oscillation in beliefs and decisions, en J. Dillard y M. Pfau (Eds.), *The persuasion handbook: developments in theory and practice* (pp. 17-37). Thousand Oaks: Sage.

Fishman, J. A. (1989). *Multilingual matters, 45. Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective.* Clevedon, England: Multilingual Matters.

- (1990). What is reversing language shift and how can it succeed?. En *Fourth International Conference on Minority Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

- (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

Furnham, A. y Heaven, P. (1998). *Personality and Social Behaviour*. London: Arnold.

Gable, R. K. y Wolf, M. B. (1993). *Instrument Development in the Affective Domain. Measuring Attitudes and Values in Corporate and School Settings*. New York: Springer.

García-Arias, X. L. (1975). *Bable y Regionalismo*. Uviéu: Conceyu Bable.

García Gil, H. (2008). Asturian-Leonese: Linguistic, Sociolinguistic and Legal Aspects. *Mercator Working Paper, 2.* Barcelona: Ciemen.

García-Marcos, F. (2015). *Sociolingüística*. Síntesis.

García, O. (2008) Multilingual Language Awareness and Teacher Education. En J. Cenoz y N. H. Hornberger (Eds), *Encyclopedia of Language and Education, vol. 6* (pp. 385-400). Springer.

Gardner R. C. (1981). Second Language Learning. En R. C. Gardner y R. Kalin (Eds.), *A Canadian Social Psychology of Ethnic Relations*. London: Methuen.

- (1985a). *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation.* London: Edward Arnold.

- (1985b). *The Attitude Motivation Test Battery. Technical Report*. Ontario: University of Western Ontario.

- (1991). Attitudes and Motivation in Second Language Learning. En A. G. Reynolds (Ed.), *Bilingualism, Multilculturalism and Second Language Learning* (pp. 43-63). New York: Psychology Press.

- (2001). Integrative Motivation and Second Language Acquisition. En Z. Dörnyei y Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition.* (pp. 1-19), Honolulu: National Foreign Language Resource Center.

Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House.

Gardner, R. C., Lalonde, R. N. y McPherson, J. (1985). Social factors in second language attition. *Language Learning*. 35 (4), 519-540.

Gardner, R. C., Lalonde, R. N. y Moorcroft, R. (1987). Second language attrition: the role of motivation and use. *Journal of Language and Social Psychology*. 6 (1), 29-47.

Gardner, R. C., Moorcroft, R. y Metforda, J. (1989). Second Language Learning in an Immersion Programme: Factors Influencing Acquisition and Retention. *Journal of Language and Social Psychology*. 8 (5), 287-305.

Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Genesee, F. y Hollobow, N. E. (1989). Change and stability in intergroup perceptions. *Journal of Language and Social Psychology*, *8*(1), 17-38.

Giles, H., Bourhis, R. Y. y Taylor, D. M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. En H. Giles (Ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations* (pp. 307-348). London: Academic Press.

González-Riaño, X. A. (2002). *Manual de Sociollingüística*. Uviéu: Academia de la Llingua Asturiana.

- (2005) Uso e importancia educativa de las lenguas en Asturias. Evaluación de las opiniones de los estudiantes de Magisterio de la Universidad de Oviedo. *Cultura y Educación*, *17*(3), 283-298.

González-Riaño, X. A. y Armesto-Fernández, X. (2012). Enseñanza de la lengua minoritaria y satisfacción del profesorado: el caso de Asturias. *Cultura y Educación*, *24*(2), 219-241.

González-Riaño, X. A. y García-Arias, X. L. (2008). *II Estudiu Sociollingüísticu de Lleón*. Uviéu: Academia de la Llingua Asturiana.

- (2011). *Estudiu Sociollingüísticu de Zamora (Fastera Occidental)*. Uviéu: Academia de la Llingua Asturiana.

González-Riaño, X. A., Hevia, I. y Fernández-Costales, A. (2013). Language Attitudes in Asturian Students in the área of Navia-Eo (Spain). *Language and Intercultural Communication*, *13*(4), 450-469.

González-Riaño, X. A. y Huguet, À. (2001). Actitúes sociollingüístiques del alumnáu de secundaria n'Asturies. *Lletres Asturianes, 78*, 7-27.

- (2002). Linguistic knowledge and school performance. Educational implications in a bilingual context . *Journal of the Study of Education and Development*, *25*(1), 53-68.

- (2004). *Actitudes lingüísticas, lengua familiar y enseñanza de la lengua minoritaria*. Horsori Editorial.

Grinevald, C. y Bert, M. (2011). Speakers and Communities. En P. K. Austin y J. Sallabank (Eds.), *The Cambridge handbook of endangered languages* (pp. 45–65). Cambridge University Press.

Guasch, O., Milian, M., y Ribas, T. (2003). Una experiència d'ensenyament de la didàctica de la llengua en contextos plurilingües. En: J. Perera, L. Nussbaum, y M. Milian (Eds.), *L'educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües* (pp. 137-149). Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.

Hanson, D. J. (1980). Relationship between methods and findings in attitude-behavior research. *Psychology: A Journal of Human Behavior, 17*(3), 11-13.

Harrison, K. D. (2007). *When Languages Die*. Oxford: Oxford University Press.

Heining-Boynton, A. L., y Haitema, T. (2007). A Ten-Year Chronicle of Student Attitudes Toward Foreign Language in the Elementary School. *The Modern Language Journal, 91*(2) 149-168.

Hélot, C. (2008). Awareness Raising in Multilingual Education and Practice. En J. Cenoz y N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education, volume 6* (pp 371-384). Berlin: Springer.

Herdina, P., y Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Changing the psycholinguistic perspective.* Clevedon: Multilingual Matters.

Hernández-Campoy, J. M., y Almeida, M. (2005). *Metodología de la investigación sociolingüística.* Granada: Comares.

Hevia, I., y González-Riaño, X. A. (2014). Los xestores educativos énte'l valir social, cultural y educativu de la Llingua Asturiana. Un estudiu empíricu. *Lletres Asturianes, 111*, 151-169.

- (2017) Asturianu y castellanu nes aules d'Asturies: usu y actitúes del alumnáu inmigrante y autóctono. *Lletres Asturianes, 116*, 127-148.

Huguet, À. (2001). Lenguas en contacto y educación: influencia del prestigio de las lenguas en las actitudes lingüísticas de los escolares. *Revista de Educación*, *326*, 355-371.

- (2006). Attitudes and motivation versus language achievement in cross-linguistic settings. What is cause and what effect? *Journal of Multilingual & Multicultural Development, 27*(5), 413-429.

Huguet, À, y Lapresta, C. (2006). Identidad colectiva y lengua en contextos pluriculturales y plurilingües: el caso del Valle de Aran (Lleida, España). *Revista internacinal de sociología (RIS), 64*(45), 83-115.

Huguet, À, y Madariaga, J. (2005). *Fundamentos de educación bilingüe*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y práctica*. Madrid: SigloXXI.

INE (2017). Estadísticas territoriales. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.

James, C. (1999). Language Awareness: Implications for the Language Curriculum. *Language, Culture and Curriculum, 1*(1), 94-115.

Janés, J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 20*(56) 117-132.

Janks. H. y Locke, T. (2008). Discourse awareness in education: a critical perspective . En J. Cenoz y N. H. Hornberg (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, volume 6: Knowledge about Language*. Dordrecht: Springer.

Johnson, D. C. (2013). *Language Policy*. Palgrave-Macmillan.

Kaplan, R. B., y Baldauf, R. B. (1997). *Language Planning: From Practice to Theory*. Clevedon: Multilingual Matters.

Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *The Public Opinion Quarterly, 24*(2), 163-204.

Kormos, J., y Csizér, C. (2008). Age-Related Differences in the Motivation of Learning English as a Foreign Language: Attitudes, Selves, and Motivated Learning Behavior. *Language Learning 58*(2), 327–355.

Krauss, M. (1992). The world's languages in crisis. *Language 68*(1), 4-10.

Kristiansen, T. (2010) Conscious and subconscious attitudes towards English influence in the Nordic countries: evidence for two levels of language ideology. *International Journal of the Sociology of Language, 204*, 59–95.

Krosnick, J. A., Judd, C. M., y Wittenbrink, B. (2005). Attitude Measurement. En D. Albarracin, B. T. Johnson y M. P. Zanna. (Eds.), *Handbook of Attitudes and Attitude Change* (pp. 21-76). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Krueger, R. (1991). *Los grupos de discusió*n. Madrid: Pirámide.

Labov, W. (1972). *Sociolingustic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania.

Lambert, W. E., Anisfeld, M. y Yeni-Komshian, G. 1965. Evaluational reactions of Jewish and Arab adolescents to dialect and language variations. *Journal of Personality and Social Psychology, 2*(1), 84-90.

LaPierre, R. T. (1934). Attitudes vs. Actions. *Social Forces, 13*(2), 230-237.

Lasagabaster, D., y Huguet, A. (Eds.). (2007). *Multilingualism in European Bilingual Contexts*. *Language Use and Attitudes*. Clevedon: Multilingual Matters.

Lasagabaster, D. (2002). The role of instrumental and integrative attitudes in a multilingual context, presentado en II Simposio Internacional del Bilingüismo. Victoria-Gasteiz: Universidad del País Vasco.

- (2003) *Trilingüismo en la Enseñanza*. Madrid: Milenio.

Lewis, E.G. (1981). *Bilingualism and bilingual education*. Oxford, UK: Pergamon.

Ley 1/1998, de 23 de marzo, de uso y promoción del bable/asturiano.

Liebscher, G., y O'Dailey-Cain, J. (2009). Language attitudes in interaction. *Journal of Sociolinguistics*, *13*(2), 195–222.

Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology, 22*(140), 1-55.

Llera-Ramo, F. J. (1994). *Los Asturianos y la Lengua Asturiana: Estudio Sociolingüístico para Asturias.* Uviéu: Gobierno de Asturias.

- (2017). *III Encuesta Sociolingüística de Asturias. Avance de Datos.* Uviéu: Academia de la Llingua Asturiana.

Llera-Ramo, F. J., y San Martín-Antuña, P. (2002). *II Estudio Sociolingüístico de Asturias.* Uviéu: Academia de la Llingua Asturiana.

López-Morales, H. (2010). *Sociolingüística (3ª Edición)*. Madrid: Gredos.

Louzao, M., y González-Riaño, X. A. (2009). Investigación sobro les actitúes interculturales del alumnáu asturianu d'Educación Primaria. Un estudiu de casu. *Lletres Asturianes, 100*, 107-126.

Lukmani, Y. M. (1972). Motivation to learn and learning proficiency. *Language Learning, 22* 261-273.

Martí, F., Ortega, P., Idiazabal. I., Barreña, A., Juaristi, P., Junyent, C., Uranga, B., y Amorritu, E. (2006). *Palabras y mundos. Informe sobre las lenguas del Mundo*. Barcelona: Icaria.

Masgoret, A. M., y Gardner, R. C. (2003). Attitudes, Motivation and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning, 53*(1) 123-163.

Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2004). Estrategias de Recogida y Análisis de la Información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 329-368). Madrid: La Muralla.

May, S. (2005). Language rights: Moving the debate forward. *Journal of Sociolinguistics, 9*(3), 319-347.

McCarthy, T. L. (2011). Introducing Ethnography and Language Policy. En T. L. McCarthy (Ed.), *Ethnography and Language Policy* (pp. 1-28). London: Routledge.

McGuire, W. J. (1985). Attitude and attitude change. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), Handbook of Social Psychology (pp. 233-346).

- (1999). Constructing Social Psychology. Creative and Critical Processes. Cambridge: Cambridge University Press.

Moreno-Cabrera, J.C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas*. Madrid: Alianza.

- (2001) "Asombrose un portugués" Prejuicios lingüísticos y educación. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura, 26*, 9-16.

- (2008). Sobre la complejidad y dificultad de las lenguas. El caso del euskera. *Revista de lenguas y literatura catalana, gallega y vasca, 13*, 199-216.

Moreno-Fernández, F. (2009). *Principios de la Sociolingüística y de la Sociología del Lenguaje*. Barcelona: Planeta.

- (2005). *Historia Social de las Lenguas en España*. Barcelona: Ariel.

Mori, M., Prieto, M. (2015). Percepciones y conciencia del asturianu en dellos estudiantes d'español pa estranxeros de la Universidá d'Uviéu: implicaciones educatives. *Lletres Asturianes, 112*, 177-209.

Moriarty, M. (2010). The effects of language planning initiatives on the language attitudes and language practices of university students. A comparative study of Irish and Basque. *Language Problems & Language Planning, 34*(2), 141–157.

Moring, T. (2007). Functional Completeness in Minority Language Media. En M. Cormack y N. Hourigan (Eds.), *Minority Language Media* (pp. 17-33). Clevedon: Multilingual Matters.

Moseley, C. (2010). *Atlas of the World's Languages in Danger*. Unesco Publishing.

Navarro-Villarroel, C. (2011). *Young students' attitudes towards languages*. Ames: Iowa State University.

Ndhlovu, F. (2010). Belonging and Attitudes towards Ethnic Languages among African Migrants in Australia. *Australian Journal of Linguistics, 30*(3), 299-321.

Newcomb, T. M. (1950). *Social Psychology*. New York: Holt.

Ninyoles, R. (1969). *Conflicte lingüístic valencià: sibstitució lingüística i ideologies diglòssiques*. Barcelona: Edicions 62.

- (1989). *Estructura social i política lingüística*. Alzira: Bromera.

Norton, B. (2008). Identity, Language Learning and Critical Pedagogies. En J. Cenoz, y N. H. Hornberg (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, volume 6: Knowledge about Language*. Dordrecht: Springer.

Olson, J. M., y Maio, G. R. (2003). Attitudes in social behavior. En T. Millon y M. J. Lerner (Eds.), *Handbook of psychology. Personality and social psychology* (pp. 299-326). New Jersey, NJ: John Wiley & Sons.

Oppenheim, B. (1982). An exercise in attitude measurement. En G.M. Breakwell, H. Foot, & R. Gilmour (Eds.), *Social Psychology: A Practical Manual* (pp. 38-56). London, UK: Macmillan Press.

Oppenheim, A. N. (2000). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London, UK: Continuum International Publishing Group.

Oskamp, S., y Schultz, P. W. (2005). *Attitudes and Opinions (3rd Edition)*. New York & London: Psychology Press.

Ostrom, T. M. (1969). The relationship between the affective, behavioral, and cognitive components of attitude. *Journal of Experimental Social Psychology, 5*(1), 12-30.

Pascual, J., Mori, M., González Riaño, X. A., y Atienza, J. L. (2003). *Interculturalidad y diversidad lingüística: Estudio de las actitudes lingüísticas en Asturias y sus implicaciones didácticas*. Oviedo: Ediciones KRK.

Pennington, M. C., y Yue, F. (1994). English and Chinese in Hong Kong: pre-1997 language attitudes. *World Englishes, 13*(1), 1-20.

Perloff, R. M. (1993). *The Dynamics of Persuassion: Communication and Attitudes in the 21st century*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Pike, K. (1954). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. Glendale, CA: Summer Institute of Linguistics.

Potter, J., y Wetherel, M. (1987). *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage Publications.

Ramonet, I. (2005). El poder mediático. En: D. De Moraes. (Ed.), *Por otra comunicación. Los media, globalización cultural y poder* (pp. 193-20). Barcelona: Icaria Editorial, S.A.

Rodríguez-Hevia, V., y González-Quevedo, R. (1986). Encuesta so la realidá llingüística'n L'Entregu y L'Agüeria (SMRA). *Lletres Asturianes, 22*, 123-126.

Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa (5ª edición)*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology, 25***,** 54–67.

Sakuragi, T. (2006). The relationship between attitudes toward language study and cross-cultural attitudes. *International Journal of Intercultural Relations, 30*(1), 19-31.

Sallabank, J. (2011). Language policy for endangered languages. En P. K. Austin y J. Sallabank. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (pp. 277-290). Cambridge: Cambridge University Press.

Schiffman, H. F. (1996). *Linguistic Culture and Language Policy*. London: Routledge.

Sears, D. (1983). The persistence of early political predispositions: The roles of attitude object and life stage. En L. Wheeler y P. Shaver (Eds.), *Review of Personality and Social Psychology, volume 4* (pp. 79-116). Beverly Hills, CA: Sage.

Servicio de Orientación Educativa y Vocacional de Asturias (1989). *Investigación sobre la Escolarización de la Llingua Asturiana: su Incidencia en el Currículum Escolar.* Uviéu: Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia.

Shaw, M., & Wright, J. (1967). *Scales for the measurement of attitude.* New York: McGraw-Hill.

Sherif, M. (1967). Introduction. En C. W. Sherif y M. Sherif (Eds.), *Attitude, ego-involvement and change (pp. 1-5).* New York: Wiley.

Signoret, A. (2000). Las actitudes y cómo medirlas. *Estudios de lingüística aplicada, 32*, 75-102.

Siguán, M. and Mackey, W. F. (1987). *Education and Bilingualism.* London: Kogan Page.

Simmonds, G. F. y Lewis, M. P. (2013). The world's languages in crisis: a 20-year update. En E. Milhas, B. Perley, G. Rei-Doval y K. Wheatley (Eds.), *Responses to Language Endangerment* (pp 3-20). Amsterdam/Philadephia: John Benjamins.

Smith, E., y Mackie, D. (2000). *Social Psychology*. New York: Worth.

Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stieblich, C. (1986). Impersonal Accomodation in Bilingual Settings. *Language Problems and Language Planning, 10*(2), 158-176.

Suárez-Ortega, M. S. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.

Thurstone, L. (1931). The measurement of social attitudes. *Journal of Abnormal Social Psychology, 26*, 249– 269.

Tollefson, J. W. (1991). *Planning Language: Planning Inequality. Language Policy in the Community*. London: Longman.

Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 231-258). Madrid: La Muralla.

Trudgill y Hernández-Campoy, (2007). *Diccionario de sociolingüística*. Madrid: Gredos.

Tusón (2010). *Mal de llengües*. Barcelona: La Butxaca.

UNESCO (1996). *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*. Barcelona: Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona.

UNESCO (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. Documento adoptado por la: Reunión Internacional de Expertos sobre el programa de la UNESCO "Salvaguardia de las Lenguas en Peligro". París, Francia.

Vallverdú, F. (1973). *El fet lingüístic com a fet social.* Barcelona: Edicions 62.

Viejo, X. (2004). Asturian: resurgence and impeding demise of a minority language in the Iberian Peninsula. En *International Journal of the Sociology of Language, 170*, 169-190.

Weil, S. y Schneider, H. (1997). Language Attitudes in Switzerland: French and German along the language border. En M. Pütz. (Ed.), *Language Choices: Conditions, Constraints and Consequences* (pp. 287-304). Amsterdam: John Benjamins.

Wiley, T. G. (2008). Language Policy and Teacher Education. En N.H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 229-242). Boston, MA: Springer.

Wright, M. y Scullion, P. (2007). Quality of school life and attitudes to Irish in the Irish-medium and English-medium primary school. *Irish Educational Studies, 26*(1), 57-77.

Anexos

Anexo I: cuestionario sociolingüístico

CUESTIONARIO DE USO, ACTITUDES Y VALORACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS DE ASTURIAS

Este es un cuestionario, totalmente anónimo, en el que se te pide opinión acerca de la enseñanza escolar del asturiano. Tu colaboración es importante como futuro profesor/a en el sistema educativo en Asturias.

ADVERTENCIA PREVIA: las denominaciones que sueles dar al habla de tu localidad, "asturiano", "bable", "bable occidental", "lengua asturiana", etc. así como "fala" o "gallego-asturiano" (en la zona del Navia-Eo) son, para esta prueba, equivalentes a la expresión **"asturiano"**.

1. Lugar de nacimiento (Comunidad Autónoma y Localidad):		
2. Lugar de nacimiento de la madre (localidad):		
3. Lugar de nacimiento del padre (localidad):		
4. Sexo: ☐ Hombre ☐ Mujer 5. Edad:_____	6. Lengua materna: ☐ Asturiano ☐ Castellano ☐ Las dos ☐ Otras:_____	7. Mención de Magisterio que cursas: ☐ Mención en Educación Especial ☐ Mención en Educación Física ☐ Mención en Educación Musical ☐ Mención en Lengua Asturiana ☐ Mención en Lengua Extranjera: inglés ☐ Mención en Lengua Extranjera: francés ☐ Sin Mención
8. A lo largo de tus estudios (Primaria, Secundaria, Bachillerato), ¿recibiste clases de asturiano? ☐ Sí ☐ No		

A continuación, señala con una "X" la opción elegida.

BLOQUE 1: USOS LINGÜÍSTICOS		**Siempre en asturiano**	**Más asturiano que castellano**	**Tanto asturiano como castellano**	**Más castellano que asturiano**	**Siempre en castellano**
1.1	Los que vivís en casa os habláis…	☐	☐	☐	☐	☐
1.2	Con los compañeros de clase y fuera del aula hablas…	☐	☐	☐	☐	☐
1.3	Con tus amigos personales y fuera de la universidad hablas…	☐	☐	☐	☐	☐
1.4	Con las personas mayores fuera de la universidad y fuera de casa hablas…	☐	☐	☐	☐	☐
1.5	Si tienes oportunidad, lees (blogs, cuentos, poesía, novela, cómics…) …	☐	☐	☐	☐	☐
1.6	Si tienes oportunidad, sigues los medios de comunicación (TV, radio, prensa – en papel u online –, internet…) …	☐	☐	☐	☐	☐
1.7	Cuando escribes (redes sociales, correo ordinario, emails, mensajes a móviles…) lo haces…	☐	☐	☐	☐	☐
1.8	Con los profesores hablas…	☐	☐	☐	☐	☐

Manifiesta tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones marcando con una "**X**" la opción elegida de la escala:

BLOQUE 2: ACTITUDES LINGÜÍSTICAS		**Nada de acuerdo**	**Poco de acuerdo**	**Regular de acuerdo**	**Bastante de acuerdo**	**Muy de acuerdo**
2.1	Me parece bien que todos los niños de Asturias estudien asturiano.	☐	☐	☐	☐	☐
2.2	Deberíamos esforzarnos todos por usar más el asturiano.	☐	☐	☐	☐	☐
2.3	No necesito conocer el asturiano porque seguramente no lo utilizaré nunca.	☐	☐	☐	☐	☐
2.4	El asturiano es una lengua fácil de aprender.	☐	☐	☐	☐	☐
2.5	Me gustaría recibir clases de asturiano.	☐	☐	☐	☐	☐
2.6	El asturiano solamente deben estudiarlo los asturianos.	☐	☐	☐	☐	☐
2.7	Vivo en Asturias y por eso debo conocer, hablar y estudiar asturiano.	☐	☐	☐	☐	☐
2.8	El asturiano es tan importante como el castellano.	☐	☐	☐	☐	☐
2.9	Es más importante aprender inglés o francés que asturiano.	☐	☐	☐	☐	☐
2.10	Me gusta (o me gustaría) hablar en asturiano.	☐	☐	☐	☐	☐
2.11	Me gusta oír hablar en asturiano.	☐	☐	☐	☐	☐
2.12	El asturiano es una lengua que suena mal.	☐	☐	☐	☐	☐
2.13	Todos los asturianos debemos saber hablar castellano.	☐	☐	☐	☐	☐
2.14	El castellano solo deberían aprenderlo y estudiarlo los que lo hablan.	☐	☐	☐	☐	☐
2.15	Me gusta oír hablar en castellano.	☐	☐	☐	☐	☐
2.16	En Asturias se deberían estudiar otros idiomas antes que el castellano.	☐	☐	☐	☐	☐
2.17	El castellano es una lengua bonita.	☐	☐	☐	☐	☐
2.18	Es aburrido aprender el castellano.	☐	☐	☐	☐	☐
2.19	El castellano es una lengua internacional, por eso debería enseñarse en todos los países.	☐	☐	☐	☐	☐
2.20	Los asturianos deberíamos hablar menos castellano.	☐	☐	☐	☐	☐

BLOQUE 3. IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA LINGÜÍSTICA.		**Nada de acuerdo**	**Poco de acuerdo**	**Regular de acuerdo**	**Bastante de acuerdo**	**Muy de acuerdo**
3.1	La enseñanza del asturiano tiene un valor socio-cultural de especial importancia para Asturias.	☐	☐	☐	☐	☐
3.2	Los profesores que imparten enseñanza en Asturias deberían tener, a parte del castellano, unos conocimientos mínimos del asturiano.	☐	☐	☐	☐	☐
3.3	La escuela debe valorar positivamente la lengua materna de los alumnos, sea ésta asturiano, castellano u otra cualquiera.	☐	☐	☐	☐	☐
3.4	Que el asturiano llegue a desaparecer carece de relevancia social y educativa para nuestra comunidad.	☐	☐	☐	☐	☐
3.5	La enseñanza del asturiano ayuda a conformar la identidad cultural del alumnado.	☐	☐	☐	☐	☐
3.6	Merece la pena que los alumnos conozcan, aprecien y utilicen el asturiano junto con el castellano.	☐	☐	☐	☐	☐
3.7	Es lógico que el asturiano forme parte del currículum escolar en Asturias, como sucede con sus lenguas propias en otras comunidades bilingües.	☐	☐	☐	☐	☐
3.8	Estudiar asturiano perjudica los progresos del alumnado en otras áreas del currículum.	☐	☐	☐	☐	☐
3.9	Para regular eficazmente la enseñanza del asturiano en los centros educativos es necesario que, como sucede en otras comunidades autónomas, la lengua sea cooficial junto con el castellano.	☐	☐	☐	☐	☐
3.10	El asturiano debe estudiarse de manera coordinada con el castellano y la lengua extranjera.	☐	☐	☐	☐	☐
3.11	Las leyes educativas deben garantizar una presencia normal del asturiano en el sistema educativo de Asturias.	☐	☐	☐	☐	☐
3.12	Es inútil aprender asturiano en la escuela porque es una lengua minoritaria hablada por personas poco instruidas.	☐	☐	☐	☐	☐
3.13	Es necesaria la especialidad docente para el profesorado de asturiano, de modo que su situación profesional sea equiparable a la del resto de docentes.	☐	☐	☐	☐	☐
3.14	La enseñanza del asturiano incide positivamente en el conocimiento de otros contenidos específicos de la comunidad (historia, geografía, arte, etc.).	☐	☐	☐	☐	☐
3.15	La enseñanza de las viejas lenguas y culturas, como el asturiano, no tiene sentido en pleno siglo XXI.	☐	☐	☐	☐	☐

OTRAS OBSERVACIONES. Añade, en su caso, a este cuestionario los comentarios y opiniones que consideres de interés para la investigación.

Profesión de los padres:	**Padre**	**Madre**
a. Gerente, director/a o propietario/a de empresa con más de 25 trabajadores.	☐	☐
b. Profesión para la que se requiere la titulación universitaria de grado superior (abogado/a, arquitecto/a, químico/a, ingeniero/a, médico/a, profesor/a, economista, etc.).	☐	☐
c. Profesión para la que se requiere la titulación universitaria de grado medio (profesor/a de Primaria, ingeniero/a técnico/a, ATS, etc.) o cuadro medio de empresa sin titulación superior (jefe comercial, jefe de producción, jefe de administración, etc.).	☐	☐
d. Propietario/a de empresa o comercio de menos de 25 trabajadores, auxiliar de clínica, administrativo/a, representante comercial, etc.	☐	☐
e. Obrero/a especializado/a o trabajador/a del sector servicios (minero, mecánico/a, conductor/a, policía, fontanero/a, camarero/a, albañil, electricista, etc.), agricultor o ganadero).	☐	☐
f. Peón, temporero/a, vigilante, etc.	☐	☐
g. Labores del hogar	☐	☐
h. Otros (especificar):_____	☐	☐

Profesión del padre:

Profesión de la madre:

MUY IMPORTANTE

NECESITAMOS QUE PARTE DE LOS Y LAS PARTICIPANTES SIGÁIS COLABORANDO EN LA INVESTIGACIÓN PARA HACEROS UNA ENTREVISTA PERSONAL Y/O PARTICIPAR EN UN GRUPO DE DISCUSIÓN. SI OS INTERESA, PODÉIS PONER AQUÍ VUESTRO NÚMERO DE TELÉFONO PERSONAL Y UNA DIRECCIÓN DE CORREO ELECTRÓNICO PERSONAL Y OPERATIVA.

TELÉFONO:

E-MAIL:

MUCHAS GRACIAS POR VUESTRA COLABORACIÓN

Anexo II: grupo de discusión

Guión para el grupo de discusión

1. ¿Pensáis que en las escuelas de Asturias se tiene en cuenta la lengua materna del alumnado? Asturiano/Castellano/otras lenguas Por qué (no)? Focalización hacia alumnado nativo. No penséis sólo en vuestra realidad, pensad también en otras zonas (Somiedo, Cabrales, Sobrescobio, Les Cuenques, …).

2. ¿Qué implicaciones organizativas (nº de sesiones, lengua de enseñanza) y administrativas (regulación, horarios) pensáis que tendría que el asturiano se enseñara de manera plenamente curricular?

3. ¿Pensáis que el asturiano debería ser una asignatura plenamente curricular (enseñanza lingüística) y común para todo el alumnado (como en la Comunidad Valenciana, Navarra o Galicia, por ejemplo)? Por qué? Cuántas sesiones semanales pensáis que debería tener? Por qué?

4. Algunas lenguas minoritarias del estado como el valenciano o el gallego son vehiculares en algunas áreas del currículum como CCNN o CCSS. ¿Debería hacerse algo similar en Asturias? Por qué?

5. ¿Creéis que para que se dieran los cambios de los que hemos hablado deberían llevarse a cabo modificaciones en los planes de estudios de los Grados en Maestro que se cursan en Asturias? Cuáles?

6. ¿Facilitaría una equiparación del asturiano con el valenciano, el gallego o el balear la promoción de una presencia escolar efectiva del asturiano? En qué sentido?

Anexo III: selección de fragmentos del grupo de discusión

¿Pensáis que en Asturias se tiene en cuenta la lengua materna del alumnado?

GD1: depende de la zona, se tiene en cuenta. Lo que son las zonas de Avilés, Oviedo, Gijón y demás, no se tiene en cuenta para nada. Viene un niño por ejemplo de Campomanes, por poner un ejemplo de una zona donde se habla cerrado Asturiano, y viene a Oviedo le cuesta mucho. Si va a un CRA como el de Cangas del Narcea o de una zona así más rural sí que se tiene en cuenta la lengua materna, entonces esa transición de la lengua materna al castellano es más sencilla porque se les valora y se les va ayudando a pasar de un punto donde tienen una lengua, por decirlo así, a pasar al castellano que es la que hablan todos. Entonces en las ciudades, yo creo, se les debería valorar un poco más, de cara a eso, porque es como si te viene un niño ahora mismo ruso y le empiezas a hablar en castellano no se va a enterar de nada. Pues aunque son dos lenguas que se parecen cada una tiene su vocabulario, tiene sus matices y les va a costar más que si les vas ayudando y vas poco a poco.

GD2: Yo pienso que esa es la teoría. En la práctica yo creo que no. En la práctica, en realidad, eeeh, lo que tú dices, ¿no? Un profe se va para Cangas del Narcea, pero es de Oviedo, y al final va a acabar, eeeh, pues digamos que hablando su dialecto, ¿no? El de su zona. Y que habrá problemas con algunos niños con respecto, pues yo qué sé, a nombrar equis cosas que ellos las llaman de una manera y el profe la llama de otra y llega para casa y, pues no, "bueno, no, si lo dice el profe", bueno sí el profe habla, pues lo que tú dices. El de Oviedo, pues castellano bastante más que asturiano.
(…)
M: estamos hablando de la lengua materna, de si se tiene en cuenta la lengua materna del alumnado que está en clase. A eso me refiero. Por eso lo que decía K era un poco eso: ¿cuándo el profesor va a Llanes, habla igual que cuando el profesor va a Mieres? ¿O cuando va a Boal?

GD3: depende del profesor.

GD4: Pero, es que, ¿en qué asignatura? Porque se habla castellano en todas. Excepto asturiano, si la tienen.

M: Vale…

GD1: Si pero […] los que tienen en cuenta su lengua materna igualmente?

GD5: es lo que decías tú, K, que en las zonas rurales se tiene más en cuenta.

GD1: en las zonas rurales, los CRAS y demás…

GD4: ¿Cuánta gente?

GD1: es un requisito, en teoría es un requisito del colegio. Ayudar al alumno a esa adaptación. Y lo que tú preguntabas: normalmente es el alumno el que se tiene que "fastidiar", por decirlo así, y adaptarse al profesor. Siempre hay un buen profesor o profesores más implicados, que son ellos los que se adaptan a los alumnos.

GD4: pero si es que no hay preparación. O sea, es que no tiene por qué una profesora de, a no ser que sea de la zona, hablar gallego-asturiano, por ejemplo.

GD1: No, pero no es que hable gallego-asturiano. Es simplemente informarte para saber entender al niño y poder ayudarle a hacer esa transición.

GD4: ya pero si el niño lo habla, o la niña, ya tienes que tener un vocabulario, a parte de saber las características básicas para poder entenderle, y además ¿por qué hacerle una transición? ¿Una transición a qué? Al castellano.

GD1: Sí, al castellano, claro.

GD4: pues eso es partir de su lengua materna para, para quitársela.

GD1: no, no es quitársela, es ayudarle a llegar a ese castellano…

GD4: es quitársela. Llevarle al castellano, claro.

¿Qué implicaciones organizativas y administrativas pensáis que tendría que el asturiano se enseñara de manera plenamente curricular?

GD3: Yo por ejemplo en Primaria y en Secundaria no di Asturiano. Nunca.

M: O sea que no era plenamente curricular.

GD1: Yo lo di siempre, pero era optativa. Pero ahora sí es obligatoria, bueno obligatoria entre comillas, es decir, en la Primaria no tanto, pero en Secundaria, por ejemplo, antes tú tenías para escoger entre Asturiano y Francés, y si querías cursar las dos no podías, solo podías hacer o Asturiano o Francés. Ahora tienes Asturiano o Alternativa a Asturiano, o Francés o Alternativa al Francés. Es una evolución.

GD3: Mejoró, sí, claro que sí.

GD1: Mejoró en ese nivel, sigue sin ser plenamente curricular.

M: Es decir, tú puedes, o sea, no es una asignatura que todos los alumnos vayan a beneficiarse de ella. Entonces, ¿qué pensáis, qué tipo de cambios administrativos y organizativos pensáis que deberían darse para que el asturiano pudiera ser plenamente curricular?

GD3: Es que si desde arriba, la administración, si desde arriba al asturiano le dieran la importancia que se merece. En las familias, yendo a lo bajo, dirían, pensarían, bueno el asturiano tiene ahora su importancia, vamos a hacer que nuestro hijo aprenda la lengua, *la llingua*. Pero claro, como no se le da la importancia que, que se le merece, lo que dicen las familias es, pues nuestro hijo le va a servir de mayor utilidad una lengua extranjera como puede ser el francés que el asturiano, que si no le damos nosotros la importancia, entonces, por utilidad…

GD1: Sí, yo estoy de acuerdo en eso.

M: Pero quitando eso del debate, porque yo lo que quiero que me digáis es: imaginaros que de repente dicen: el Asturiano el curso que viene va a ser plenamente curricular. ¿Qué hace falta dentro de los centros, qué hace falta a nivel organizativo que no hay ahora? ¿Y qué falta a nivel administrativo que no hay ahora?

GD5: Yo creo que aumentar las horas, porque tenemos igual hora y media o dos horas a la semana, dependiendo del centro y es muy poco, la verdad. Si le quieres dar realmente importancia, tienes otras asignaturas que igual son cuatro horas o cinco a la semana, entonces ya ves que le das la mitad de tiempo, o incluso menos. Eso ya le haces inferior, una asignatura considerada inferior.

GD3: Las horas y los profesionales, porque yo vi a tutores sin nada de formación dar asturiano…

GD1: sí, pero bueno, eso ahora cambió. Eso ahora si no tienes titulación universitaria no puedes impartirlo.

GD3: Menos mal.

GD1: Pero, en cuanto a las horas, es verdad, cuantas más horas, más importancia y más facilidad para el tema del alumnado, pero tampoco es un… a ver, en el sentido de que ya tiene todo. No necesita nada más de tal, tienen su gramática, tienen su vocabulario, tienen todo. Ahora tienen profesionales, que hasta ahora, es verdad, no había profesionales. Tenías un profesor que ibas, hacías un curso de dos horas y eras profesor de asturiano. Ahora no, ahora tienes que tener una titulación, trabajar cinco asignaturas durante dos años en la carrera. Es verdad, en cuanto a las horas, cuantas más horas, más fácil de… por decirlo así, más fácil de conseguirlo será para el alumno. Pero a ver, tampoco es una asignatura… es una asignatura, tiene la importancia cultural, la importancia de dentro de Asturias. Pero vas a tener más importancia fuera. Pero, por tanto, no sé, si lo de aumentar las horas y demás… es verdad que hay hora y media nada más. Simplemente añadiendo media hora, se ganaría mucho tiempo para su implicación, para su importancia y demás.

GD4: Yo creo que hay que aumentar las horas y luego respetar el número de alumnado, porque juntan grupos ahí y hacen clases de

más de treinta. Pero bastante más en algunos casos. Y luego, respetar la ley, porque es que últimamente salen noticias de familias quejándose porque en el centro no les ofertan Asturiano. ¿Qué es eso?

GD2: Incluso, ahí que ha salido lo de respetar la ley, el trampeo de poner a un tutor como profe de Asturiano o de Cultura Asturiana…

GD1: Pero Cultura Asturiana no tiene nada que ver porque no se habla ni el idioma.

GD2: El tema es que el Asturiano lo están pasando a Cultura Asturiana en muchos centros. Sobre todo concertados.

GD2: Sí, sí. En eso también estoy de acuerdo.
(…)
GD4: Una cosa, por lo de la regulación del profesorado: que sí, pero bueno, a ver, es que no hay oposiciones de asturiano.

GD1: De momento. Están en ello.

GD4: De momento hay una lista ahí…

GD3: ¿Cuánto llevan en ello?

GD1: No, no, hace… nada, año y medio.

GD4: A ver, se supone que el consejero que hay ahora… estará más por la labor…

GD1: No, pero el tema es que hasta ahora no podía haber oposiciones. Lo que es la mención de asturiano lleva tres años.

GD4: Bueno, pero había un título de especialista…

GD1: No había título.

GD4: Había un título de experto en asturiano.

GD1: Sí, hombre, el de la Academia…

GD4: No, no, de la universidad de Oviedo.

GD2: Sí, a través de la Academia…

¿Pensáis que el asturiano debería ser una asignatura plenamente curricular y común para todo el alumnado, como en la Comunidad Valenciana, en Navarra, en Galicia, por ejemplo?

GD1: Yo creo que sí, pero yo mantengo lo mismo. Eh, hay tres niveles, para mí. Sería el nivel de Asturias, sin echar al castellano, sería el nivel de Asturias, de esa primera lengua, de esa lengua cultural, de esa lengua que tenían tus abuelos, esa lengua que es de tu comunidad que es el asturiano. Para entenderte con todos los asturianos. Después tendrías la lengua del castellano, que es para entenderte a niveles de España y el inglés que es la lengua universal. Pero si vamos a lo mismo, "no, es que tiene poca validez el asturiano". Bueno pues entonces yo, se podría rebatir y decir también tiene muy poco valor el castellano fuera de España no se habla. ¿Vamos a hablar todos en inglés en todo el mundo. Entonces, yo creo que sí debería ser, bajo ese concepto, eeh, ser oficial, ser curricular como es en otras comunidades. Nunca la metería como en Cataluña de dar unas asignaturas en catalán y otras en castellano. Más aún ahora que cada vez hay más bilingüismo y se están impartiendo en muchos centros las clases en inglés. Pues si hacemos un trilingüismo ahí, al final el niño no se entera de nada.

M: ¿Vosotros estáis de acuerdo con eso?

GD2: No estoy de acuerdo. A ver, no estoy de acuerdo porque por hacer lo que tú dices, trilingüismo, en realidad no estás, eeh…

GD1: No, yo digo que no hacerlo.

GD2: Eso, que el, el, hacer trilingüismo, como tú dices no es negativo para el niño. No lo considero negativo. Ni a la hora incluso de aprender otras asignaturas. Hacerlo, eeh, digamos que interdisciplinar, el idioma asturiano, pues a mí me parece fantástico. ¿Por qué? Pues porque ahí ya le daríamos mucha más importancia

de la que tiene. Partiendo de esa base, hombre, yo creo que es complicado cuando ya le estamos dando más importancia al inglés que al castellano, o al asturiano. ¿Por qué?

GD1: No, yo no digo que sea importante para mí. Yo digo que es lo que hay.

GD2: No, dices el inglés como idioma universal… En Alemania no se habla inglés… ¿por qué?

GD1: Hablar, hablan inglés.

GD2: Bueno, y francés, y español o castellano, ¿no?

GD1: Pero yo te hablo desde… ¿qué idioma es el universal?

GD2: Ese es el tema de la globalización, ¿no? El tema de "vamos a hablar todos el mismo idioma", que va a ser ¿cuál? ¿el chino? Porque el chino…
(…)
GD1: No, yo considero, no, yo no digo que no sea favorable. Lo considero que es muy complicado. Y que podría llegar a ser un cacao. Yo conozco a niños que van a colegios bilingües y que ya les cuesta muchísimo porque por ejemplo dan ciencias naturales, o conocimiento del medio, en inglés y les preguntas cualquier cosa que se saben fetén en inglés, se la preguntas en castellano y no se enteran de nada. Si le pongo matemáticas en castellano, conocimiento del medio en inglés, música en asturiano, al final al niño, por decirlo, le acabo costando muchísimo.

GD5: Pero, ¿no dicen siempre que los niños son como esponjas? Cuanto más pequeño lo aprendas, más fácil tendrás de…

GD2: Es que a eso es a lo que iba, ¿no? Lo que iba a replicarte ahí es, claro, lo saben en inglés ahora, pero cuando crezcan un par de añinos y lo traduzcan ya directamente, ese conocimiento ya lo tienen. Ya lo adquirieron. Lo adquirieron en otro idioma, vale. Pero luego al traducirlo será lo mismo porque ya saben dos idiomas, ¿sabes? Porque eso yo lo viví en primera persona en Cataluña. Yo estuve viviendo seis años allí y es flipante, porque es cierto que a veces se

les va la pinza, pero a los mayores también, no a los niños. Y es normal, oye, son dos idiomas y a lo mejor vas a traducir algo y cuando tú estás acostumbrado a hablar en catalán, pasarlo al castellano tienes que hacer una traducción. Pero eso te va a pasar toda la vida, porque a los bilingües es que les pasa siempre. Tú eres valenciana, ¿no? ¿Estoy diciendo algo extraño?

Algunas lenguas minoritarias del estado como el valenciano o el gallego son vehiculares en algunas áreas del currículum como ciencias naturales o ciencias sociales. ¿Creéis que debería hacerse algo similar en Asturias? ¿Por qué?

GD1: lo que decía ella, por ejemplo, antes. Que si un niño no se puede entender con su abuelo porque él habla asturiano y el niño habla castellano y no se entienden… ¿Cómo era el ejemplo que pusiste?

GD4: lo de acebo y *xardón*. Y luego porque le das más importancia a la lengua. Porque si no se puede llegar a estudiar asturiano, asturiano. Y en plan, ¿para qué sirve? Para nada, para la asignatura de asturiano.
(…)
GD1: por ejemplo, música ahora que la van a acabar matando, hay una hora. Y dos de asturiano, son tres horas. Pues de esas tres horas acabas sacando, o sea, hay tres horas no, hay tres clases de 45 minutos, acabas sacando dos horas en la que música se dé en asturiano, estas trabajando las dos asignaturas ganaste media hora para otras asignaturas, las que dan más importancia, y estás trabajándolo más desde una manera de utilidad. De una manera utilitzaría.

GD5: sí, más interdisciplinar, ¿no? Más… ves la utilidad, porque así entiendo música, entiendo la asignatura de música porque está en asturiano, también.

GD1: y además sabes que es un idioma válido para aprender.

GD5: claro, sirve para otras cosas, no solo porque “aprendo asturiano” y ahí se queda.

GD3: y una forma de darle más importancia también, partiendo de la base.

¿Creéis que para que se dieran los cambios de los que hemos hablado deberían llevarse a cabo modificaciones en los planes de estudio de los grados en Maestro que se cursan en Asturias? Y ¿qué cambios creéis que se deberían aplicar?

GD1: Todo. Si en, lo mismo, si en primer curso ya centras mucho mas para todo, igual que para asturiano para lo demás, porque en inglés, si no quieres coger la mención de inglés diste tres meses inglés y estás preparado ya para ir a un colegio.

GD4: si quieres.

GD2: no, no a dar clase.

GD1: sí, eso sí, si no coges la, esa otra, que puedes coger… y muchos colegios te lo piden. Entonces nadie estamos preparados. Por decirlo así. Entonces, si tu en un primer curso quitas asignaturas… claro, a lo mejor hay gente que te dice que teorías de la educación es [xxx]… (algo bueno, valiosísima o algo así)

GD4: yo. Yo lo digo [risas]

GD1: para mí no vale para nada porque a mí que más me da cómo estaban dando clase hará dos siglos, pero bueno. Que ahí cada uno su opinión. Pero gestionas de otra manera ese aprendizaje y llegas al último año, a cuarto, y das una asignatura en castellano, una asignatura en inglés y una asignatura en asturiano. Ya tienes que tener un conocimiento previo para entender esa asignatura. Conocimiento que luego podrás aportar para enseñar X asignaturas. No sé si lo dejé claro, ¿lo entendisteis?

GD4: sí, creo que es en plan, ambientales en inglés, por ejemplo, ¿no? Es decir, si en la carrera, que es lógico, porque luego si tienes que dar *science*…

GD2: es un poco el… lo que hablábamos antes del bilingüismo en la carrera, que no se trabaja.

GD1: eso, sí, sí, sí, eso…

GD3: ahora hay una especialidad nueva de bilingüismo.

GD2: sí, pero…

GD1: ¿sí?

GD3: sí, que te da toda la especialidad en bilingüe. Que creo que, en inglés creo. Es un paso.

GD1: sé que hay un máster de eso, pero

GD3: además creo que Oviedo es pionera, en eso…

GD2: este año sí que empezaron a trabajarlo, porque lo sé porque yo tengo Teorías y quería ponerme por la tarde, pero por la tarde es como en inglés y yo…

GD4: pero qué son, ¿todas en inglés?

GD2: sí, entonces hacen un itinerario bilingüe…

GD4: ¿bilingüe?, o …

GD1: no, no, pero si es en inglés…

[barullo]

GD5: no, pero no son todas en inglés, yo tengo un amigo en primero y está haciendo unas en español y otras en inglés, no es…

GD2: sí, sí, eso es.

GD1: es que si es bilingüe, porque si al final meten todo en inglés, tampoco es bilingüismo…

GD2: no, no… es un itinerario bilingüe. Y, bueno… pues es un paso, es lo que decimos, ¿no?

GD5: pero es para el inglés, no para el asturiano.

GD2: sí, sí, claro…

GD5: pero y también vemos las asignaturas que tenemos en la carrera, tenemos menciones que era, por ejemplo, lo que tu decías, que era de inglés y tenemos una asignatura de inglés. Tenemos mención de educación física y tenemos una asignatura de educación física que la tengo que coger yo sí o sí aunque no quiera hacer la mención.

GD2: como música.

GD5: ¿por qué no pasa con asturiano? Con música también, pero por qué no pasa con el asturiano? No hay una asignatura de asturiano aunque no hagas la mención.

GD2: yo eso sí que lo echo de menos.

GD3: esa es muy buena.

GD5: yo lo quiero. Porque aunque no haya hecho la mención de asturiano yo querría haber hecho una asignatura de asturiano.

GD3: a lo mejor podría ayudar esa asignatura…

GD5: ¡Me lo hubiera pensado, hacer la mención!

GD3: a darle interés a otros alumnos que a lo mejor.

¿Facilitaría una equiparación del asturiano con los casos del valenciano, el gallego o el balear, la presencia escolar efectiva del asturiano?

GD2: La clave: la oficialidad. Esa es la clave.

GD1: eso.

GD2: cuando sea una lengua oficial ya empiezas a hablar de otra cosa, ya estamos hablando de palabras mayores. ¿Por qué? Pues lo que hablabas tú, porque el telediario, el telenoticias como se llama en Cataluña, pues sería en asturiano, cosa que es totalmente inviable ahora mismo. Porque no es oficial. No lo valoran porque no es oficial. Ahora, conseguimos la oficialidad, hablamos de otras cosas. Ya estamos hablando de cosas serias. ¿Por qué?

GD1: pero para conseguir la oficialidad tienen que darle validez los que mandan.

GD2: Bueno, vale. A partir de ahí, si fuera oficial verías a políticos hablando en asturiano. ¿Por qué? ¡Porque muchos se cortan!

GD1: sí, sí… pero estamos en eso.

GD2: no es que no quieran. Es que se cortan porque, mira, si al final va a estar mal visto, no se qué, llega el jefe de prensa y dice "no, es verdad que, oye, vamos a hacer la rueda de prensa en castellano…" ¿por qué? Si somos… nos estamos tirando piedras contra nuestro propio tejado. No hay, no hay, eh, yo que sé, televisión ¿qué televisión? Radio ¿Qué radio? ¿La radio pública? ¿Qué radio hay en asturiano? ¡Ninguna! Televisión, los dibujos animados que es de donde los críos empiezan a… las primeras…

GD1: los hubo y los quitaron.

GD4: sí.

GD2: ¡Es que es increíble! No hay doblaje en asturiano.

GD1: Y aún se [xxxx].

GD2: a la oficialidad, vamos a la oficialidad. ¿Entiendes?

GD1: la oficialidad sin la importancia…

GD2: pero… pero claro, por eso lo vemos tan, tan utópico eso, el equiparar, lo que dices tú, de equipararlo. Sería genial, pero hay un

paso fundamental que es la oficialidad. Pero eso hasta que no llegue alguien, no sé quién, a las altas esferas de la política asturiana… alguien que tenga valor.
(…)
GD4: no, es que sí, desde luego. Pero es que ahora hay una ley de uso que no es efectiva. Yo puedo llevar al registro un papel en asturiano y me lo tienen que admitir, porque sí, porque hay una ley de uso. Y si les da la gana no me lo admiten y punto. Porque lo ves en prensa… no en toda claro, por supuesto… bueno, en prensa… a ver, en prensa no, en prensa yo creo que no vi noticias de estas, te enteras porque, bueno… hay otros canales, o otras prensas…

M: o prensa no *mainstream*, digamos.

GD2: sí, otras vías.

GD3: y a ver qué posible trabajador va a una entrevista de trabajo hablando en asturiano de primeras.

GD2: ¡Uf!

M: ¿vosotros creéis que eso solo pasa aquí?

GD3: No lo sé…

GF2: No, incluso… pero vale, vale, ahí acabas de tocar un punto, eeh, muy interesante, porque en otros puntos de la geografía española pasa al contrario.

GD5: ah, sí.

GD4: sí.

GD3: es verdad.

GD2: porque si vas a una entrevista en catalán tienes más posibilidades de que te admitan. Y eso yo lo he vivido.

M: sí, sí, sí, vamos a ver, quiero decir, pero también por experiencia. Yo intento poner datos objetivos para también haceros un poco esa réplica, pero siempre objetiva, yo no quiero dar mi opinión.

GD2: no, pero es que…

M: Eh… a lo mejor en Catalunya… Catalunya es un contexto especial… pero por ejemplo… bueno, especial quiero decir que tiene muchísimas diferencias, estamos hablando de un mismo dominio lingüístico pero dos administraciones que tienen, digamos, dos maneras de gestionar. Y me refiero a la valenciana. Que hasta mayo es lo que te digo, ¿no? Tú no crees que a lo mejor en Valencia sí que te encontrabas con… con lo que yo estoy diciendo, ¿no? No lo que tú dices, sino todo lo contrario. Quiero decir, que a lo mejor no es una cosa tan exclusiva de Asturias.

GD2: sí, sí, sí, no, estoy de acuerdo.

GD4: no, pero aquí es… ahí puede pasar con dos idiomas, ¿no? Aquí solo con el asturiano. Que es verdad, que nunca lo había pensado, que ¿quién va a una entrevista de trabajo y habla en asturiano?

GD3: que, es más, que yo creo que evitas decir el "ye". Lo evitas.

GD2: yo escuché…

GD4: yo, en el colegio, me vieron en el currículum *filoloxia asturiana*, y "no, aquí asturiano no…"

GD3: ostras…

GD4: y yo, claro, te queda una cara de decir "bueno es que es de obligatoria oferta". Pero claro haces mmmm… no, yo tampoco…

GD2: pero lo que decías, bueno quien dice una entrevista de trabajo dice un micro de la entrevistadora de la TPA en la calle Uría, a ver quién habla asturiano…
(…)

GD2: estamos hablando de que estamos buscando la oficialidad. ¿cuándo estuvo más cerca la oficialidad que ahora? Yo creo que nunca.

GD5: nunca.

GD4: sí, igual sí…

GD2: nunca estuvo tan cerca. ¿por qué? Pues porque se le está dando un peso en las escuelas, se le está dando un peso en, a nivel político, se le está dando un peso a nivel institucional…

GD4: ligero peso…

GD2: eso es, poco a poco, poco a poco… pero estamos avanzando.

GD3: yo lo plantearía al revés. Yo creo que… bueno, a lo mejor no todos ¿eh? Ciertos políticos empiezan a utilizar el asturiano porque se le está dando cierto peso en la calle, y dicen "uy, se le está dando peso en la calle, vamos a utilizarlo que a lo mejor es una forma de ganar votos".

GD2: bueno, puede ser… puede ser, puede ser una visión…

GD3: porque siempre lo estamos planteando de arriba a abajo y a lo mejor…

GD2: no sé, no…

Anexo IV: entrevistas en profundidad con informantes clave

Guión para las entrevistas con informantes clave

1 ¿Podría hacer un análisis de cómo ve la situación actual de la enseñanza de asturiano?

2 ¿Qué argumentos puede emplear a favor de la enseñanza de asturiano?

3 ¿Qué medidas habría que tomar para mejorar la enseñanza de asturiano?

4 ¿Qué papel puede jugar la normalización en el proceso de recuperación lingüística del asturiano?

5 ¿Cuál es ideal educativo y social para la pervivencia de la llingua en Asturias?

Anexo V: ejemplo de entrevista tipo

Entrevista a IC6: profesora, escritora, investigadora, sociolingüista.

1. ¿Podrías hacer un análisis de cómo ves la situación actual de la enseñanza de asturiano?

Sería dende la perspectiva de l'asignatura o dende la perspectiva en xeneral de l'asturianu dientro de l'escuela?

Ambas, incluso si quieres hablar también sobre la situación del profesorado…

La situación de l'asturianu, l'asignatura dientro de la escuela, bueno pues ye un poco la que sabemos. Yo creo qu'hai un dato a favor, y ye que dientro de los maestros, de los docentes, de los equipos directivos y demás, l'actitú hacia l'asturianu yo creo que ye mui buena en xeneral, polo menos pola mio esperiencia personal, y por estudios qu'hai sobre'l tema, esi trabayu ta fecho. Yo creo que ye mui positiva agora mesmo l'actitú qu'hai, polo menos nos maestros qu'hai agora. Otra cosa ye los que vengan nel futuru, ¿non? Pero yo creo que sí. Pero dempués topámonos ehí col problema de l'asignatura en concretu. El problema ye la propia consideración de l'asignatura, ye dicir, yo pienso que agora mesmo la consideración d'optatividá queda bastante curtia de cómo debería quedar. Yo creo que debería tar inxerta nel currículo de manera más normal, normalizada. Y, per otru lláu, el númberu d'hores que tien a la selmana yo creo que ye francamente meyorable. Nesti momentu tien hora y media a la selmana en primaria mientres que otres asignatures como llingua castellana tienen seis hores a la semana. Entós, claro, nun tamos

falando nin siquiera de la mitá d'hores. Ye mui ruino y ye una situación que nun da pie a la igualdá si lo comparamos colos otros dos idiomes que tan agora mesmo na escuela que son inglés y lengua castellana, que tan como asignatura. Entós dempués falariamos del tema idioma, que tamién tien que tratase. Dacuando centrámonos demasiáo en lo que ye l'asignatura, pero bueno, nun ámbito como ye l'asturiano onde esisten dos idiomes yo creo que l'asturianu tien que tar presente na escuela non solo a través d'una asignatura sinón a través d'otres munches coses. Ente elles, pues evidentemente como llingua vehicular plantégase en dalgunes asignatures que s'imparten nel curriculum. Y dempués, pues a otru nivel inxértase de manera normal na formación de profesoráu, non solamente profesoráu d'asturianu sino tamién el restu del profesoráu, tener una vida más normal dientro de lo que ye la documentación, los expedientes, les reuniones, tolo que ye la vida alministrativa nel centru, ye decir, yo pienso que la presencia de l'asturianu ye muy ruina y ye más ruina si queremos namás constreñila a lo que ye l'asignatura.

2 ¿Qué argumentos puedes emplear a favor de la enseñanza del asturiano?

Home, vamos ver, los argumentos pueden pintase dende munchos puntos de vista, ye dicir, son de diferente tipu. Y depende un poquitín del contestu, cambia muncho l'argumentariu que puedes emplegar. Pero bueno, vamos ver, si nos topamos nun contestu asturfalante, como siguen siendo munchos contestos escolares, l'argumentu ye claru. Ye dicir, un neñu que ye un falante patrimonial d'asturianu, lo

más normal ye que tenga una escolarización nesi idioma. Y si nun ye al traviés de la llingua vehicular que s'utiliza en toes les asignatures, como sería lo normal, lo deseable y lo que se recomienda por parte de toes les instituciones internacionales, el que se escolarice na llingua materna, pues polo menos que tengan un contactu normalizáu con esa lligua a través d'un contestu formal como ye l'académicu. Entós ehí la cosa ta bastante clara. Nel casu d'aquellos neños que nun tengan un contestu asturfalante – ye mui complicáu atopar un neñu que nunca sintiere en su vida falar n'asturianu o que nun sintiere polo menos falar en castellanu con dalguna interferencia llingüística – claro, eso ye mui complicáu, ¿non? Pero bueno vamos poner un casu d'un neñu o una neña que tan nun contestu castellanofalante o incluso falante d'otru idioma. Bueno, pues yo creo que l'asturianu ye una manera de ponese en contautu col contestu nel que vive, eso en primer llugar, y dempués que tien munchos beneficios de cara al conocimientu d'esi contestu y a la tresmisión, digamos, de valores respectu a esi contestu. Ye dicir, yo creo que va facelos persones muncho más tolerantes coles persones coles que tienen que convivir. Que nun se diben a xenerar tantos prexuicios llingüísticos como agora vemos en dalgunes persones que parten del desconocimientu, parten del propiu prexuiciu y parten, al fin y al cabu, de, bueno, de la sensación de que nun tan en pie d'igualdá coles persones que falen asturianu. Entós yo creo que faería una sociedá muncho más tolerante hacia los otros y hacia sí mesma. Y, bueno, y dempués ya – esto ya podría ser estensible a cualquier idioma, ya nun solamente al casu del asturianu sinon que evidentemente tar escolarizáu en varios idiomes – tener la posibilidá de llegar al

multillingüismu o al plurillingüismu sabemos que nos va dar l'oportunidá a nivel neuronal y a nivel social pa acceder a otros idiomes de manera muncho más práctica. Y yo creo que anque n'Asturies s'intente como se ta intentando, de manera vigorosa n'algunos casos, y de manera bastante probe n'otros, el meter los programes billingües famosos que se ta faciendo fundamentalmente en Primaria con inglés, yo creo que ye evidente que si se ficiere eso col castellanu y l'asturianu que son les dos llingües del contestu, los resultáos serien muchísimo meyores. O sea sí que se llegaría a un billingüismu efectivu, cosa que ye mui complicada agora mesmo entre'l castellanu y l'inglés.

3 ¿Qué medidas habría que tomar para mejorar la enseñanza de asturiano?

Bueno, pues en lo que se refiere a l'asignatura creo que hai diferentes dimensiones. Yo creo que dalgunes coses yá les comenté, pienso que l'asignatura, nun tien sentíu que se plantegue como una asignatura optativa, yo creo que tendría que ser una asignatura curricular pa too'l alumnáu d'Asturies, más teniendo en cuenta que nesti momentu lo que se da como alternativa, Cultura Asturiana, podria tar perfectamente integrao n'asignatura de Llingua Asturiana, lo mesmu que cuando nun tuvo carga curricular l'alternativa, entós bueno, dende'l mio puntu de vista eso seria muy interesante pa too'l alumnáu poles cuestiones que comentamos enantes. Eso de mano. Dempués subir la carga horaria. Yo pienso que ye mui ruina la carga horaria que tien agora mesmo polo que ya comenté tamién. Y dempués en otru orden de coses yo creo que tamién el tema de la

situación que tien el profesoráu d'asturianu nesti momento, tanto en Primaria como en Secundaria, afecta direutamente a l'asignatura. Ye dicir, nesti momento, cola situación qu'hai de llistes d'interinos, de mano, que sean necesariamente interinos los que tengan que dar l'asignatura precariza l'asignatura porque tamos falando de persones que nun tienen el puestu en propiedá nun determináu centru educativu, colo cual tamos siempre a espenses d'esto, sumao a que ye una asignatura optativa: hai families que según el profesoráu que llegue pues va escoyer l'asignatura o nun la va escoyer. Entós eso ye una precarización brutal de l'asignatura. Nel momentu qu'haya un profesoráu estable dientro d'un centru, ensin duda eso va dir a favor de l'asignatura. Eso de mano. Y dempués que se da una circunstancia que tal y como tan plantegades agora dende'l mio puntu de vista les llistes d'interinos, pese a que ye una lista d'interinos abierta y que se pue ver y que accedes con una serie de méritos, ye decir, nun ye una llista d'interinos zarrada y a déu como podría ser la de relixón, ta claro que ye una llista blanca por decilo de dalguna manera, sí que ye verdá que lo de que se meta una llista tras de otra y tal, va faciendo que ehí yo tenga la sensación de que realmente el profesoráu que va quedando nesa llista d'interinos ye profesoráu que por unes circunstancies u otres nun sacó la plaza per unes u otres especialidaes. Entós la sensación que te da ye que la xente que más oportunidaes de trabayar, la xente que ta arriba, ye xente o mui concienciao, que tamién lo hai, yo conozco maestros que tan arriba y hai xente que realmente nun quier trabayar d'otra cosa que de maestros d'asturianu y que tamién lo hai, pero fundamentalmente ye xente que por razones de mérito y capacidá nun fueron quien pa

acceder a una plaza per otra especialidá. Y eso, claro, va en detrimento de l'asignatura de manera direuta. Porque ye xente que realmente, dende'l mio puntu de vista nun tien la calidá suficiente como pa dar esta asignatura, o a lo meyor cualquier asignatura. Eso per un lláu. Y dempués l'accesu a eses llistes, al nun tar peñeráu per un procesu selectivu como podría ser una oposición, pues realmente nun sabemos la capacidá d'esa xente o el dominiu de la materia que realmente tienen. Porque, bueno, siempre se decía, bueno ye xente que fizo una formación. Pero bueno, ye que formación los mayestros la faen de todo: infantil, educación física, y sin embargu si que tienen un procesu selectivu posterior. Y nel casu de l'asturianu nun hai un procesu selectivu. Entós yo creo que la especialidá que ye lo que s'está pidiendo dende hai tantu tiempu sería la solución a munchos niveles de dignificar el trabayu, d'estabilizar la plantilla nos centros y tamién de peñerar o pasar por esa peñera del méritu y de la capacidá de la xente que tien que tar trabayando nesti momentu pol asturianu, que eso nun pasa nesti momentu. Y lo que nos topamos ye que sabemos que hai munches baxades de matrícula que dependen direutamente del docente, y como por desgracia, volviendo al principiu, trátase d'una asugnatura optativa, ehí se puede desapuntar la xente ensin ningún problema.

4. ¿Qué papel puede jugar la normalización en el proceso de normalización lingüística del asturiano?

A ver, yo creo que nel ámbitu educativu debería ser un exemplu de lo que ye la normalización a nivel social. Y debería ser un exemplu porque yo creo que'l buen conceptu que tien l'asturianu agora mesmo

nos centros educativos parte de que gran parte del profesoráu tien una formación acerca de lo que ye l'asturianu, ye decir, hai nesti momentu munchos maestros nos centros que fueron maestros d'asturianu, o polo menos pues tienen la capacitación d'asturianu, lo cual da-yos una dimensión diferente, un conocimiento diferente del tema, y siempre hai dalgun maestru d'asturianu que ta en contactu cola asignatura, o seya la mayoría tan en contautu cola asignatura, recibieron dalgún cursu, lleeron dalgún testu, foron a dalguna esposición, foron a dalguna charra, etc. Yo creo que eso ye fundamental estendelo al restu de la sociedá. O sea, yo creo que agora mesmo la mayor amenaza contra l'asturianu ye la propia población asturiana. Ye decir, la ignorancia total qu'hai acerca de lo que ye l'asturianu. Esa ignorancia alimenta'l prexuiciu i el prexuiciu alimenta la desinformación. Y entós, bueno, dende'l puntu de vista de les élites polítiques durante munchu tiempu, anque parezca agora a nivel políticu, bueno pues hai un cambiu de conceptu, sobre todo dende determinada xente, pero de les élites polítiques, les élites económiques y les élites informatives de manera mui clara, pues l'asturianu fue una cosa que lo veíen como una amenaza, y entós se alimentó y se sigue alimentando la desinformación. Entós, al final, alcuéntreste con xente que son falantes d'asturianu y pola desinformación y por l'alimentación del prexuiciu que lleven sufriendo dende la infancia, pues tienen una actitú completamente antiasturiana. Entós, lo que yo creo ye que, agora mesmo, dende la normalización llingüística, debería priorizase fundamentalmente informar, o seya facer de pedagogos de lo que ye'l procesu, de lo que ye una llingua minoritaria, de lo que ye la normalización llingüística, lo

que ye la gramática, lo que ye… o seya, en xeneral, de por qué l'asturianu tien consideración de llingua… ye decir el desarme de los prexuicios llingüísticos, que ya sabemos que nun son nada propiu de l'asturianu, que son propios de cualquier idioma del mundu. Porque al final nosotros sabemos que a nivel individual, cuando nos enfrentamos a este tipu de conversaciones, cuando ponemos argumentariu enriba la mesa, en la otra persona nun hai nada. Pero claro, esto nunca se fizo a nivel social. Entós eso yo creo que ye fundamental. O sea que, nun sé, yo si tuviera dalgún tipo de responsabilidá de normalización llingüística, frenaría todo en tolos campos y faería una campaña potentísima d'alfabetización a la sociedá nel sentíu de que l'asturiano ta en ti, y te voi a demostrar por qué ta en ti, lo que ye una interferencia, lo que nun lo ye, etc.

5. ¿Cuál es el ideal educativo y social para la pervivencia de la lengua en Asturias?

De mano yo pienso qu'hai un ámbitu desatendío completamente que pa mi ye fundamental que ye l'ámbitu de l'escolarización n'Educación Infantil. Y nun lo traté hasta agora porque como tamos falando too'l ratu de Primaria… bueno, yo creo que lo fundamental ye que la Educación Infantil se trate. Acaba d'aprobase un currículum d'Infantil porque agora ye dependiente del Principáu d'Asturies, l'añu pasáu, y alucinantemente nun apaeció ninguna mención a l'asturianu cuando precisamente cuando s'echa p'atrás too'l asturianu que traen los rapacinos de casa ye en educación Infantil, con el primer contautu que tienen con el contextu formal de la escuela. Entós pa min lo primero en un ideal sería que en toles escueles d'educación infantil,

tanto de 0 a 3 como de 3 a 6 tuvieren personal que dominara l'idioma. Eso podría facese al traviés de que se valoraren como méritos, que nesti momentu nun se ta faciendo, el conocimientu de l'asturianu, y valorar que l'asturianu fuera llingua vehicular igual que lo ta siendo'l castellanu, igual que lo ta siendo l'inglés. Probablemente, porque yo pienso que ye muncho más enriquecedor pa too partir d'una perspeutiva plurillingüe, pero dende lluéu l'asturianu a nivel vehicular tendría qu'entrar na Educación Infantil tanto de 0 a 3 como de 3 a 6. Nun centranos tanto na asignatura, porque ahí yo creo que n'Infantil nun tien sentíu, como en vehicular, en personal especializáu y ya ta. Porque si non, ehí ya va apaecer el complexu por parte de l'alumnau, ye dicir nel momentu que lo de casa choca con lo de la escuela. Y eso va pasar en cuantes que s'escolaricen. Y eso lleva pasando tola vida n'Asturies. Eso n'educación Infantil, y pa min tendría que tener un desarrollu en toles etapes educatives, comenzar d'ehí y seguir en Primaria, en Secundaria, y yo pa min el modelu que más me gusta personalmente ye'l modelu vascu, como se ta faciendo agora mesmo. Ye dicir, un modelu multillingüe nel que se plantegue l'asturianu como asignatura del currículum pero más como asignatura vehicular en determináos ámbitos y en determináos horarios, col inglés, col castellanu y incluso si se quier meter otro idioma que se faiga, pero, ye dicir, metelos los tres al tiempu y por supuestu atender a l'asignatura en tanto que se tien qu'atender a l'asignatura nos ámbitos gramaticales, nos ámbitos d'expresión escrita, etc. Lo mismo que se trata nel restu de los idiomes, pero sobre too da-y esi pesu formal, que té presente na escuela con un pesu específicu y como les

demás, que eso ye lo que nun tenemos agora mesmo, eso pa min, esi sería l'ideal [educativo]

¿Y respecto al ideal social? Fuera del ámbito educativo.

El ideal social sería que existiera una sociedad equilibrada nesi sentíu. Y nesti momentu nun esiste, pero polo que tamos comentando. Ye dicir n'esti momentu seguimos teniendo una situación de desequilibriu total, incluso en igualdá d'oportunidaes, entre los falantes d'asturianu y los falantes de castellanu, entós arriendes d'ello tenemos una sociedá inxusta, lo queramos ver o nun lo queramos ver. Entós, yo como creo en los principios de igualdá en tolos niveles como muyer que soi, a mi me paez que los falantes d'asturianu deberíamos tan en igualdá col restu de la ciudadanía asturiana. Que eso n'esti momentu nun ta pasando. Entós el mio enfoque sería esi: qu'hubiera más conocimientu de la realidá social, que nesti momentu nun esiste, per parte de la sociedá asturiana, y yo creo que eso nos faería ser más tolerantes, y vuelvo a lo del principiu, yo creo que precisamente a los neños a los que más yos fai falta dir a asturianu nun son a los que ya van, sinon precisamente son a los que nun van, porque precisamente son los que tan recibiendo el prexuiciu llingüísticu per parte de les sos families en casa. Entós, bueno pues esos neños cuando sean mayores van a seguir perpetuando lo que vieron y van a seguir teniendo una actitú intolerante hacia'l asturianu. Entós, yo creo, sinceramente, que la sociedá asturiana tien un déficit de xusticia social per ehí. Y yo creo que eso nunca se vio así per parte de… de les élites nos lo podemos esperar, porque les élites nunca tan per la xustícia social, pero tampoco per parte de les élites

políticques, por exemplu, que se supón que defendíen a la sociedá nel so conxuntu.

Anexo VI: análisis documental

Los puntos de interés para efectuar el análisis documental se centran en los siguientes ámbitos

1 Aprendizajes lingüísticos

2 Conocimientos sociolingüísticos

3 Acercamiento educativo a contextos multilingües

4 Las lenguas como patrimonio cultural

5 Lenguas de uso vehicular, práctica y competencia lingüística

Anexo VII: fragmentos del Plan de Estudios del Grado en Maestro de Educación Primaria

Cuando revisamos el Plan de Estudios del Grado en Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Oviedo para conocer en profundidad el tipo de formación que prevista para los futuros maestros y maestras de asturiano, decidimos comprobar la presencia de la lengua propia en dicho documento de manera global, más alla de las asignaturas que conformaban la especialidad. Esto es, nuestra lectura y análisis del Plan de Estudios buscaba también definir el enfoque sociolingüístico que se plantea para la formación de maestros. La selección de fragmentos que se presentan a continuación contribuye a ilustrar nuestras conclusiones en este cuarto y último análisis.

Fragmento 1 (p. 3):

Descripción de la titulación

Profesiones para las que capacita una vez obtenido el título (sólo profesiones reguladas)
• Maestro en Educación Primaria
Lenguas utilizadas a lo largo del proceso formativo
• Castellano • Inglés • Francés
Número de Créditos y requisitos de matriculación

Fragmento 2 (p. 95):

Justificación de la mención de Lengua Asturiana

Esta mención se justifica por la necesidad de proporcionar a los futuros docentes una formación teórico-práctica y didáctica en lengua asturiana para poder afrontar la enseñanza-aprendizaje de esta asignatura optativa en la etapa de Educación Primaria. Se trata, en

definitiva, de completar la competencia comunicativa en asturiano, conocer desde el punto de vista científico los elementos básicos de la materia y disponer de herramientas metodológicas para enseñarla en el futuro.

En cuanto a su perfil profesional, se espera que el docente sea capaz de desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua asturiana teniendo en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje y la diversidad del alumnado de 6 a 12 años. Asimismo, el docente debe ser capaz de investigar e innovar a partir de su práctica educativa que les permita expresarse y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

Fragmento 3 (p. 217):

MATERIA 30

Denominación de la materia[26]	**LENGUA ASTURIANA**		
Denominación en inglés	Asturian Language		
Créditos ECTS	30	**Carácter**	Optativa
Unidad temporal			
S5, S7			
Requisitos previos			
No se exigen requisitos previos			

Competencias Específicas de la Materia (CEM)

CEM30.1. Conocimiento de lengua asturiana normativa.

CEM30.2. Conocimiento bibliográfico de recursos diversos sobre la lengua asturiana y su enseñanza.

CEM30.3. Práctica oral y escrita de lengua asturiana y estrategias didácticas de aplicación.

CEM30.4. Reconocimiento de la diversidad lingü.stica en Asturias.

CEM30.5. Capacidad para planificar y evaluar los procesos de

enseñanza-aprendizaje del asturiano.

CEM30.6. Capacidad para interpretar y comentar textos literarios en asturiano.

CEM30.7. Conocimiento de la historia de la lengua asturiana.

Las competencias de esta materia se traducen en los siguientes resultados de aprendizaje (RA):

RA30.1. Ser capaz de redactar un texto escrito en asturiano normativo.

RA30.2. Ser capaz de expresarse oralmente en asturiano.

RA30.3. Ser capaz de distinguir las variantes diatòpicas, diafásicas y diastráticas del asturiano.

RA30.4. Estar capacitado para entender el lenguaje literario asturiano.

RA30.5. Ser capaz de relacionar la literatura asturiana con las otras literaturas peninsulares.

RA30.6. Ser capaz de establecer instrumentos y procedimientos de planificación y de evaluación, así como estrategias didácticas para el tratamiento de las habilidades lingüísticas del asturiano.

Fragmento 4 (p. 89):

Enseñanza y aprendizaje de las Lenguas.	**24**	-Didáctica de la lengua : (6) -Didáctica de la literatura: (6) -Lengua extranjera: inglés I (6) -Lengua francesa (6) -Lengua y literatura (6)

Fragmento 5 (p. 144):

MATERIA 7

Denominación de la materia[8]	**ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS**		
Denominación en inglés	Language Teaching and Learning		
Créditos ECTS	30	**Carácter**	Mixto
Unidad temporal			
S1, S2, S5, S6, S7.			
Requisitos previos			
Se recomienda un nivel de A1.en lengua francesa. Se recomienda un nivel de A2.en lengua inglesa Se recomienda un nivel B2.n lengua castellana.			

Contenidos de la materia
1. **Didáctica de la lengua.** Didáctica de la Lengua desde la diversidad lingüística y la educación intercultural. Currículo de Lengua Castellana y Literatura en Educación Primaria. Didáctica de la comunicación oral. Didáctica de la comunicación escrita. Didáctica para la reflexión metalingüística: la lengua como objeto de conocimiento. Programación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Contribución del Área de Lengua al desarrollo de las competencias básicas.

Fragmento 6 (p. 188):

Materia: Patrimonio cultural y natural

Competencias específicas de la materia (CEM):

CEM22.1. Comprender los principios básicos de las Ciencias Sociales.

CEM22.2. Conocer el curriculo escolar de las Ciencias Sociales.

CEM22.3. Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural.

CEM22.4. Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social y crítico.

CEM22.5. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante

recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.

Estas competencias se traducen en los siguientes resultados de aprendizaje (RA):

RA22.1. Demostrar las diferentes posibilidades didácticas del Patrimonio Histórico Artístico, Etnográfico y Natural.

RA22.2. Ofrecer información sobre las posibilidades didácticas que tienen las reservas de la Biosfera de Asturias y de Museos como lugares para el desarrollo de competencias del saber y del saber hacer.

RA22.3. Reconocer la asimilación de los aspectos metodológicos ofrecidos en las clases teóricas y en los proyectos de reconocimiento y puesta en valor didáctico del patrimonio natural y cultural.