

ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE CATALUÑA Y ASTURIAS DE REPRESENTACIONES LINGÜÍSTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA: AUTORRETRATOS Y PLURILINGÜISMO

A COMPARATIVE STUDY OF LINGUISTIC REPRESENTATIONS BETWEEN CATALONIA AND ASTURIAS IN PRIMARY EDUCATION: SELF-PORTRAITS AND PLURILINGUALISM

Núria Sánchez-Quintana

nsanchezquintana@ub.edu

Universidad de Barcelona

Ana Fernández-Viciano

anafervic@facultadpadreosso.es

Universidad de Oviedo

Recibido: 16/01/2023

Aceptado: 08/05/2023

Resumen:

Este estudio responde a una investigación conjunta de la Facultad de Educación (Universidad de Barcelona) y la Facultad Padre Ossó (Universidad de Oviedo). Con un propósito general de contribuir a nuevos enfoques plurilingües e interculturales, los objetivos específicos han permitido a) analizar las representaciones de los estudiantes sobre sus repertorios lingüísticos; b) identificar y clasificar las asociaciones establecidas con las lenguas en sus autorretratos; c) comparar estas asociaciones en dos comunidades bilingües. Los resultados muestran el valor simbólico que los participantes otorgan a las lenguas de sus repertorios en estas comunidades, un componente crucial este en la construcción de la identidad lingüística y en el aprendizaje. El estudio es relevante no solo por los resultados, dadas las características de los territorios con contextos, modelos y políticas lingüísticas diferenciados, sino, además, por la transferibilidad del diseño metodológico empleado, aplicable al estudio de otros contextos bilingües –y multilingües– internacionales de interés.

Palabras clave: competencia plurilingüe; autorretrato lingüístico; repertorio lingüístico; Educación Primaria.

Abstract:

This study responds to a joint research carried out by the Faculty of Education (University of Barcelona) and the Faculty Padre Ossó (University of Oviedo). With a general purpose of contributing to new multilingual and intercultural approaches, the specific objectives are a)

analyze the representations of primary school students -through their linguistic self-portraits- about the languages that make up their repertoires; b) to identify and classify the associations established with the languages in their self-portraits; and c) to compare these associations in two bilingual communities. The results show the symbolic value the participants give to the languages of their repertoires in those communities, which stands as a crucial component in the construction of linguistic identity and in learning. This study is of great importance not only because of the results, given the characteristics of the territories with their contexts, models and policies, but also for the transferability of the methodological design used, applicable to the study of other international bilingual -and multilingual- contexts of interest.

Keywords: plurilingual competence; linguistic self-portrait; linguistic repertoire; Primary Education.

1. Introducción

La sociedad actual se configura de una manera diversa y compleja que tiene su reflejo en los centros educativos en los que confluyen un gran número de lenguas, además de las lenguas curriculares. Articular el mejor diseño metodológico para el tratamiento de la diversidad lingüística en las aulas y para la consecución de los principios que propugna el nuevo currículum –en el que cobra relieve el desarrollo de la competencia plurilingüe de los aprendices– supone un reto para la comunidad educativa.

El Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Primaria, recoge la importancia del desarrollo de la competencia plurilingüe en los alumnos de Educación Primaria; competencia que debe tener una doble dimensión: comunicativa e intercultural. Es más, en ella, se destaca la importancia de “el reconocimiento y respeto por los perfiles lingüísticos individuales, el aprecio de la diversidad cultural, así como un interés y curiosidad por las distintas lenguas y el diálogo intercultural (p. 24473)”.

Para abordar estos nuevos desafíos, es imprescindible un conocimiento de la situación lingüística en las escuelas de los diversos territorios más allá de los datos estadísticos o sociolingüísticos. Necesitamos estudios que nos lleven a conocer el capital lingüístico simbólico, las representaciones de los alumnos de primaria sobre las lenguas con las que conviven tanto en su propio y variado repertorio como en el entorno, es decir, cómo conciben los propios alumnos su repertorio, cómo configuran su identidad lingüística, qué relación establecen con las lenguas, bien sea afectiva, instrumental, cognitiva, de movilidad, etc.

El estudio que presentamos se enmarca en el proyecto competitivo de innovación e investigación 2017-ARMIF-00014 que tiene como propósito general elaborar propuestas de formación con enfoques plurilingües e interculturales en el grado de formación inicial de maestros. Es un proyecto interdisciplinar e interuniversitario impulsado desde la Universidad de Barcelona en el que la participación de la Universidad de Oviedo, –Facultad Padre Ossó–, permite la indagación desde dos territorios bilingües que difieren en cuanto a sus realidades demográficas, lingüísticas y educativas. El análisis y la comparabilidad entre estos dos contextos sociolingüísticos diferenciados otorga valor y amplitud al estudio.

En este marco general se inscriben los objetivos específicos que se resumen en: a) explorar y analizar las representaciones de los estudiantes de Educación Primaria en escuelas de Cataluña

y de Asturias –a través de los autorretratos lingüísticos– sobre sus repertorios lingüísticos; b) identificar y clasificar las asociaciones que estos establecen con las diversas lenguas en sus autorretratos; c) comparar las representaciones y asociaciones en dos comunidades bilingües con contextos, modelos y políticas lingüísticas diferenciadas.

El estudio ha promovido una experiencia didáctica que moviliza elementos como: la atención y conceptualización sobre el repertorio –individual y del grupo clase–; una nueva conciencia lingüística en los discentes y la creación de evidencias para una nueva comprensión sobre el campo simbólico que subyace y que incide sobre los intereses, las motivaciones, las aspiraciones y, en definitiva, sobre el aprendizaje de lenguas. Una exploración y un nuevo conocimiento fundamental para la concepción de nuevos enfoques en el desarrollo de una competencia plurilingüe.

2. Marco teórico

Partiendo de la aspiración ya asentada de lograr una educación plurilingüe, tras décadas de investigación sobre la competencia plurilingüe (Dompmartin y Galligani, 2021), se reconoce el valor de la representación explícita de los repertorios lingüísticos y de las competencias parciales en diversas lenguas y destrezas, una plasmación propiciada, en primer lugar, en el Portfolio Europeo de las Lenguas (2003) de un plurilingüismo en construcción, cuyas representaciones cobran vida y se complejizan cuando los usuarios las seleccionan para forjar una identidad de sujetos plurales (Molinié, 2006) y cuando estas se expresan con un tipo de plasmaciones visuales abiertas, abstractas y que permiten diversas dimensiones –cognitivas y emocionales– como es el caso del presente estudio.

La noción de repertorio lingüístico –que es complejo y dinámico– se desarrolla en el campo de la sociolingüística como un conjunto de habilidades que una persona puede desplegar en el uso de una o más lenguas y en las distintas variedades de cada una de ellas en función de las necesidades comunicativas y posibilidades expresivas de cada momento (Gumperz, 1989).

En esta disciplina sociolingüística, numerosos estudios se han dedicado a la exploración de la composición de los repertorios lingüísticos de diversos colectivos desde una perspectiva sincrónica en un momento concreto de su composición. Otro tipo de corrientes se interesan por la movilidad lingüística (Thamin, 2007, p. 149) para tomar en cuenta no solo una visión diacrónica, sino una dimensión espacial de las movibilidades y así intentar comprender las claves por las cuales el repertorio se ha ido construyendo (Billiez, 1996) en una dinámica interaccional de los repertorios lingüísticos, una noción de repertorio que se concibe como elemento fundamental del desarrollo plurilingüe (Van Den Avenne, 2005).

La exploración del repertorio lingüístico ha demostrado grandes posibilidades en el campo de la didáctica de lenguas y de la formación del profesorado. Por tanto, cobra interés en diversos estudios explorar los vínculos entre actividad biográfica, actividad de aprendizaje y desarrollo del sujeto plurilingüe (Molinié, 2006; Thamin, 2007) partiendo de la premisa de que el trabajo sobre los repertorios lingüísticos contribuye al desarrollo de la competencia plurilingüe. La relación entre estos elementos solo puede ser dialéctica: tomar conciencia de un repertorio permite la activación efectiva de la competencia, lo que a su vez enriquece el repertorio (Castelloti y Moore, 2009). El trabajo con –y sobre– los repertorios en el ámbito de enseñanza y formación propicia que se visualicen los elementos constitutivos del repertorio.

Las representaciones sobre las lenguas juegan un papel crucial en la construcción de la identidad, en las relaciones con otros y con el conocimiento (Castelloti y Moore, 2002, 2009). La representación visual del repertorio nos permite conocer –y a la vez construir– la identidad

plurilingüe y reconocer las representaciones sobre las lenguas de los usuarios: los elementos simbólicos y emocionales asociados a estas. La explicitación de un repertorio y, por tanto, de una competencia plurilingüe y pluricultural promueve el surgimiento de la conciencia lingüística, también de estrategias metacognitivas que permiten al actor social tomar conciencia de su potencial. Estas contribuyen, pues, a nutrir la reflexión que se realiza actualmente en didáctica sobre el plurilingüismo (Molinié, 2009).

El estudio de Prasad (2014) en el contexto de Canadá muestra el modo en el que el autorretrato lingüístico involucra a los estudiantes en la reflexión y en la representación de su diversa identidad lingüística y cultural. Se afirma en el estudio que el instrumento puede abrir un espacio colaborativo no solo para la implicación de los estudiantes, sino también para una co-construcción del conocimiento y del significado. En estudios de la misma autora con collages (Prasad, 2020), en los que se estudian las representaciones de los estudiantes de primaria sobre la identidad plurilingüe, se constata la utilidad del instrumento y el valor de los medios multimodales de creación en la investigación y en la involucración de los estudiantes como coinvestigadores.

3. Metodología

3.1 Contexto en el que se enmarca el estudio

3.1.1 Contexto sociolingüístico en Cataluña y Asturias

Sobre la situación sociolingüística en Cataluña, el IDESCAT –que lleva a cabo estudios, anuales y quinquenales, basados en encuestas sobre los usos lingüísticos y actitudes lingüísticas– distingue entre los tipos de usos lingüísticos: a) lengua de inicio –en referencia a la lengua primera–, b) lengua de identificación y c) lengua habitual –la de uso más frecuente en el trabajo y en la vida diaria–.

Estas categorías son relevantes puesto que, en casos como el árabe, se aprecia una diferencia entre la lengua inicial (2,2%) y la lengua habitual (0,9%); el gallego con un índice como lengua inicial de 0,8% y prácticamente nulo como lengua habitual (--%); el rumano (1,1%), ruso (0,5%), chino (0,4%), portugués (0,5%), gallego (0,8%), y otras lenguas (3,1%) en datos de 2018.

En 2019, Cataluña contaba con un 15% de población extranjera y un alto número de lenguas habladas (más de 300); en 2022, la población extranjera, por continentes, se configura de modo bastante similar a la del resto de España –con intervalos de diferencia entre 1-3%– con la excepción de población de la Unión Europea, 23% en Cataluña y 29% en el resto de España. La población de Asia y Oceanía –de origen chino, pakistaní, indio, etc.– representa un 14% en Cataluña, frente a un 9% en el resto de España.

Los datos ponen en evidencia los cambios sociolingüísticos y demolingüísticos que se han producido en Cataluña en los últimos tiempos: de una composición sociolingüística bilingüe a una sociedad multilingüe que tiene efectos sobre la incorporación de nuevos hablantes de lengua catalana en un contexto de globalización (Pujol, 2019). La distribución sociolingüística en Cataluña viene muy diferenciada entre zonas urbanas o metropolitanas –con un alto uso del castellano– o zonas rurales del interior del territorio –con una alta proporción del uso del catalán–. Desde la Normalización Lingüística (Ley 7/1983) las diversas políticas lingüísticas en Educación siguen un modelo de inmersión en lengua catalana, que toman esta como lengua vehicular y de referencia en la escuela, junto al castellano e inglés como lenguas también curriculares.

En el caso de Asturias, el castellano lengua oficial convive con una lengua minoritaria, el asturiano, que goza de una situación de semi-oficialidad tal y como califican González-Riaño et al. (2018). Avello-Rodríguez (2022) profundiza aún más y señala “el asturiano es una lengua minorizada y minoritaria con una situación anormal dentro del sistema educativo”. Así, el Estatuto de Autonomía del Principado de Asturias (1981), afirma que “se promoverá el uso, difusión en los medios de comunicación y la enseñanza del asturiano, así como sus variantes (p. 5)”. Además, de acuerdo con la Ley de uso del asturiano (1998) “se garantiza la enseñanza del asturiano, de manera voluntaria, en las etapas educativas escolares, como una materia del currículo (p. 5)”. Fernández-Costales y González-Riaño (2014) afirman que en el curso 2011/12, casi un 65% del alumnado de Educación Primaria optaban por cursar la asignatura de lengua y literatura asturiana.

A pesar de la regulación legal y de la inclusión en el currículo educativo en las etapas de primaria y secundaria, el asturiano es considerado una “lengua en peligro” según la UNESCO (Atlas of the World’s Languages in Danger of Disappearing), como así recogen Suari y González-Riaño (2021). Las causas radicarían en la falta de reconocimiento como lengua oficial y en que se considera una lengua con estatus inferior, a pesar de que un 30% de la población asturiana la habla (Hevia-Artime et al., 2020).

Con los datos que se registran desde el año 2000 se puede apreciar que el porcentaje de alumnado extranjero en la enseñanza no universitaria es de un 3,9% (siendo superior en Cataluña con un 13,1%), y en la educación primaria de un 3,5% (Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, 2020). Según los datos obtenidos en el estudio “Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (2000-2011)” del Ministerio de Educación, en el curso 2017/18, predominan las nacionalidades procedentes del continente americano, 60,61%, un 25% nacionalidades europeas, comunitarias y no comunitarias, y en menor porcentaje nacionalidades africanas. La distribución de población de origen extranjero, principalmente de países de Hispanoamérica se sitúa en los municipios con mayor y menor número de habitantes: Gijón, Oviedo, Mieres y Laviana. Destaca la alta presencia de población portuguesa y en menor medida rumana, belga y brasileña.

3.1.2 Contexto educativo

En la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona –universidad pública– se cursan los grados de Maestro en Primaria y Maestro en Infantil. El estudio se ha llevado a cabo en la asignatura de Prácticum II de 3º de grado de Maestro en Primaria, de nueve ECTS, con una duración de dieciséis semanas en escuelas de primaria –oferta pública y concertada– que se asignan por un sistema de prioridades de libre elección.

Los centros escolares que participaron en el estudio son de titularidad pública y –siguiendo el modelo de inmersión lingüística de Cataluña impulsado desde la Generalitat– la lengua vehicular y de aprendizaje en estos es el catalán. Estos se encuentran en barrios de Barcelona configurados en los años sesenta, como respuesta a la migración interna que se produjo desde diversas comunidades de España. Muchas de las familias de los escolares mantienen el castellano como lengua de comunicación. Son barrios de nivel socioeconómico medio-bajo y que en recientes décadas han acogido población inmigrada desde diversas zonas del mundo. La diversidad de lenguas de inicio en ellas es alta en los centros escolares.

La localización de los cinco centros escolares es la siguiente: uno en el barrio de la Prosperitat, en el distrito de Nou Barris, que en la actualidad acoge un 19% de población extranjera, principalmente de Marruecos, Honduras y Pakistán; uno en el barrio del Congreso, en el distrito de Sant Andreu, con población de países hispanos, China y Marruecos y afluencia de

población rusa y búlgara; uno en la zona de La Sagrera, con población inmigrada latina, principalmente; y los dos últimos, en Cornellà de Llobregat, con un 13% de alumnado extranjeros.

En la Facultad Padre Ossó, centro adscrito a la Universidad de Oviedo, se estudian los grados de Maestro en Primaria y Maestro en Infantil. Es con el alumnado que se encuentra en el 4º curso y que realiza su último Prácticum, con quien se lleva a cabo este estudio.

El Prácticum IV o de la mención de lengua extranjera es una asignatura de doce ECTS, en la que los estudiantes realizan sus prácticas escolares de intervención durante cinco semanas, pudiendo escoger entre los colegios públicos, concertados y privados ofertados.

En esta investigación participaron ocho centros públicos y cuatro concertados; cinco de Gijón: cuatro públicos y uno concertado; tres de Oviedo: dos concertados y uno público; uno público de Avilés; uno público de Mieres; uno concertado de Pola de Laviana y uno público de Pola de Siero. Estos centros educativos se encuentran en núcleos urbanos situados en los municipios más poblados de Asturias.

3.2 Muestra y corpus de datos

La muestra del estudio en Cataluña está formada por quince estudiantes del grado de Educación Primaria que realizan las prácticas en seis escuelas y un total de ciento ochenta y nueve alumnos de las escuelas implicadas de grupos conformados por una media de veinte aprendices.

La muestra del estudio en Asturias consta de catorce estudiantes, diez alumnas y cuatro alumnos, que realizan sus prácticas en doce colegios urbanos situados en las localidades con mayor población de Asturias. El grupo total de alumnos de primaria que participaron en el estudio fue de ciento ochenta y ocho, en grupos reducidos que oscilan entre los siete y dieciocho aprendices debido a la situación ocasionada por el COVID. Los participantes asturianos, en su mayoría, tienen el castellano como primera lengua y, además, estudian inglés como lengua extranjera. Algunos complementan esta formación de la lengua extranjera en academias o a través de profesores particulares.

El corpus total de datos está constituido por trescientos setenta y siete autorretratos lingüísticos de aprendices de Educación Primaria.

3.3 Instrumento

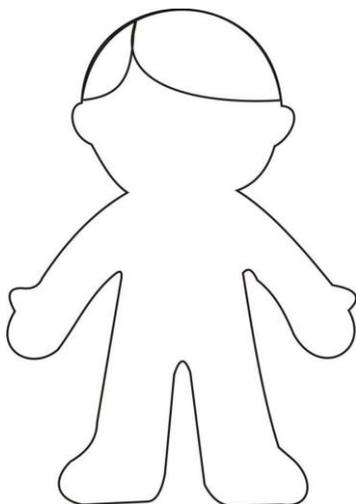
El instrumento de esta investigación –de naturaleza visual (Kalaja, Dufva y Alanen, 2013)– forma parte de una experiencia didáctica. Este consiste en una hoja de papel que contiene una silueta con forma de un cuerpo humano. En ella, los informantes debían situar las distintas lenguas que forman parte de su repertorio lingüístico de acuerdo con la posición que ellos consideran que ocupan en su cuerpo y, además, como posibilidad, dibujar un objeto asociado a la lengua. No se les proporcionan otras directrices, dejándoles libertad para la composición, diseño, uso de colores, etc.

Piensa en las lenguas que forman parte de tu vida (y con las que te relacionas). Aquellas que ves en tus trayectos diarios, las que escuchas, las que entiendes, las que lees, las que reconoces, pero no hablas, las que hablas, las que ni entiendes ni lees, las que hablo en casa, las que hablo con mis amigos, etc. Ahora imagina cómo las situarías en tu cuerpo, con qué parte de él las relacionas. En el papel, sitúa cada una de las lenguas, escríbela con

relación a una parte de tu cuerpo. Puedes dibujar objetos (u otros elementos) con los que estas lenguas tienen relación.

La decisión de que todos los participantes partieran de una silueta sin rasgos de género ya predibujados vino motivada por la consideración de mantener una cierta uniformidad en la muestra y facilitar la realización de la tarea por parte del alumnado al focalizar la atención y la intención de este en el repertorio lingüístico y no en el diseño de la figura que quieren representar. Puesto que podían usar elementos como rotuladores, lápices de colores, etc. las muestras recogen una gama diversa de posibilidades, desde el alumnado que simplemente menciona las lenguas de su repertorio y las sitúan en una parte del cuerpo, hasta los estudiantes que dibujan rasgos –ojos, boca, pelo, etc.– en la figura y objetos con diversos colores alrededor. Aunque la consigna para realizar la tarea era la misma para todos los discentes, los resultados de los dibujos fueron muy variados.

Figura 1
Silueta



Elaboración propia.

Figura 2
Muestra dibujos corpus Cataluña.



Figura 3
Muestra dibujos corpus Asturias.



3.4 Método

La experiencia didáctica que se llevó a cabo y que nutre el estudio tuvo lugar durante el Prácticum. Esta consistió en una actividad que estaba enmarcada dentro del compendio de evidencias que desde ambas facultades se proponía a los estudiantes universitarios. Este conjunto de evidencias tomaría después la forma de portafolio o memoria de actividades de acuerdo con los requisitos establecidos en las guías docentes de cada una de las facultades.

Para llevarla a cabo, los estudiantes del Prácticum realizaron la misma actividad durante los seminarios anteriores a su incorporación a los centros educativos. Estos ensayos les permitieron, por un lado, conocer el proceso cognitivo de reconocimiento de su propio repertorio lingüístico; por otro lado, facilitar la explicación sobre el objeto de la actividad.

Una vez en el centro escolar, se pidieron los permisos pertinentes, se consensuó la realización de esta actividad con los tutores de los distintos grupos y se mantuvo el total anonimato de los participantes. Los docentes en prácticas realizaron la actividad dentro del horario lectivo y con el grupo que se les había asignado.

3.5 Modelo de análisis

Una particularidad del modelo de análisis del presente estudio –que constituye su principal virtud y aportación– es el diseño metodológico en varios niveles. A diferencia de estudios anteriores (Molinié, 2009; Prasad, 2014, 2020) en los que se explora el campo simbólico del plurilingüismo a partir de la relación de dos elementos –lenguas y partes del cuerpo–, el presente trabajo incorpora un elemento más: los elementos con los que los aprendices asocian las lenguas, representados estos por objetos, palabras, símbolos, etc. que dibujan en torno a las diversas partes de la silueta y que agrupamos en categorías –viajes, familia/amigos, escuela, banderas o símbolos de un país, deportes, etc.–. Este elemento añade una nueva capa de análisis y apreciación que permite afinar los resultados, así como corroborar si ciertas dimensiones preestablecidas se corresponden con el campo simbólico real de los aprendices.

Este modo de proceder en el análisis de datos está plasmado en ocho plantillas –en cada uno de los territorios– que registran las lenguas curriculares y no curriculares y la relación de estas con las partes del cuerpo, así como con las diversas asociaciones.

El análisis se ha efectuado manejando las diversas relaciones entre los elementos y partiendo de cuatro dimensiones preestablecidas.

- a) representación de tipo cognitiva y de pensamiento: la zona de la cabeza.
- b) inclinación emocional y afectiva: el entorno del pecho y corazón –un número alto de los estudiantes dibuja el símbolo del corazón–.
- c) representación instrumental: los brazos y las manos –la lengua como un instrumento de aprendizaje o como un recurso que ofrece acceso social.
- d) dimensión de movilidad: viajes, traslados, etc.: la zona de las piernas o pies.

4. Resultados

4.1. Lenguas de los repertorios

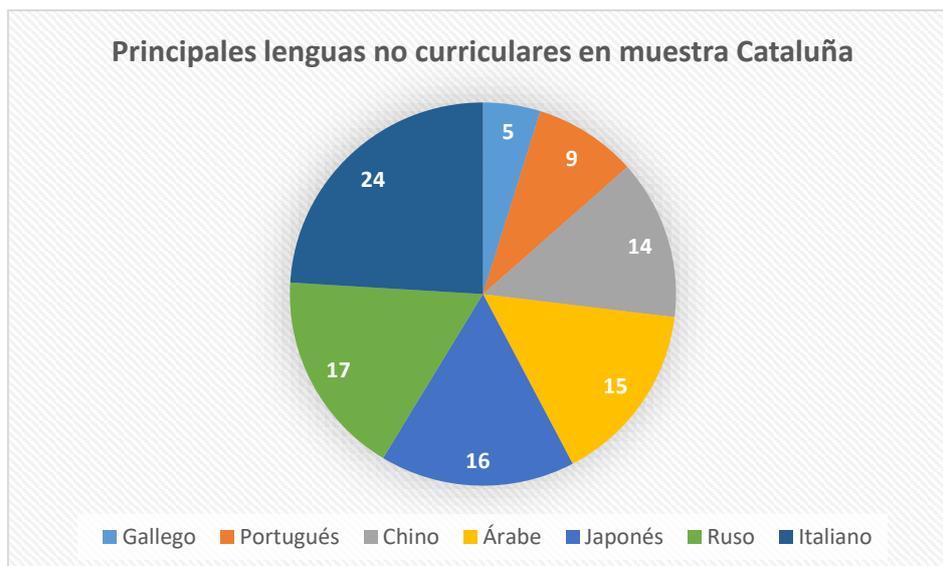
El primer tratamiento realizado sobre los datos se centra en registrar el abanico de lenguas que aparecen representadas en los autorretratos del alumnado, además del catalán o asturiano, castellano e inglés. Tanto en el caso de Cataluña –41 en total– como de Asturias –34 en total– el número de lenguas es elevado.

Las lenguas que cuentan con más presencia en el corpus de autorretratos de Cataluña se corresponden en gran medida con las lenguas con más incidencia como lenguas de inicio en las estadísticas realizadas desde instancias gubernamentales. En el caso de Asturias, solamente el portugués tiene un cómputo notable en las estadísticas de lenguas de la población asentada. En las muestras llama la atención la prácticamente nula presencia de la lengua rumana que, aun contando con una alta población en las dos comunidades, apenas aparece representada en el corpus creado en los centros escolares del estudio.

Se ha respetado la denominación particular que han hecho los aprendices sobre las lenguas, por tanto, si han situado el andaluz como una de las lenguas propias, o el *lleidetà* lo hemos considerado –y contabilizado– como lengua particular a pesar de constituir una variedad de otra lengua.

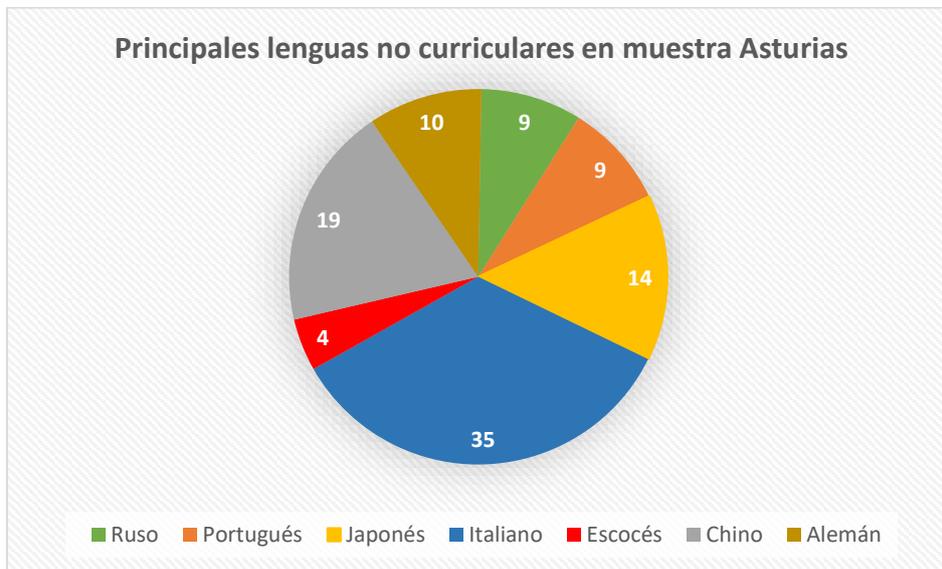
Figura 4

Lenguas presentes en mayor proporción en repertorios muestra Cataluña.



Elaboración propia.

Figura 5
Lenguas presentes en mayor proporción en repertorios muestra Asturias.



Elaboración propia.

Por otro lado, la lengua más representada en las dos comunidades es el italiano. Los participantes la incorporan de forma natural a sus repertorios y este hecho denota una alta adscripción a esta lengua presente en su entorno, en una primera hipótesis, a través de la popularidad de la comida italiana, de los viajes, el fútbol, etc.

En las dos muestras, además, se observa una destacada presencia del japonés, que sin embargo cuenta con muy poca población de origen tanto en Cataluña como en Asturias. Atribuimos este hecho a la alta presencia de la cultura y la lengua japonesa en los medios audiovisuales con los que este alumnado está en contacto: series de dibujos animados, cómics –de todo el *merchandising* que de ello surge– y deportes como el judo o el kárate que se han ido incorporando en las prácticas de los escolares en su tiempo libre. Se tratará esta cuestión, más adelante, en el análisis de las asociaciones con las diversas lenguas.

En la Tabla 1 se representan por continentes las lenguas que aparecen en los repertorios de las dos comunidades.

Tabla 1
Lenguas y zonas geográficas.

ZONAS GEOGRÁFICAS	ASTURIAS	CATALUÑA
UNIÓN EUROPEA	16	15
RESTO DE EUROPA	4	4
ÁFRICA	1	8
AMÉRICA DEL NORTE Y CENTRAL	4	3
AMÉRICA DEL SUR	4	4
ASIA Y OCEANÍA	6	6

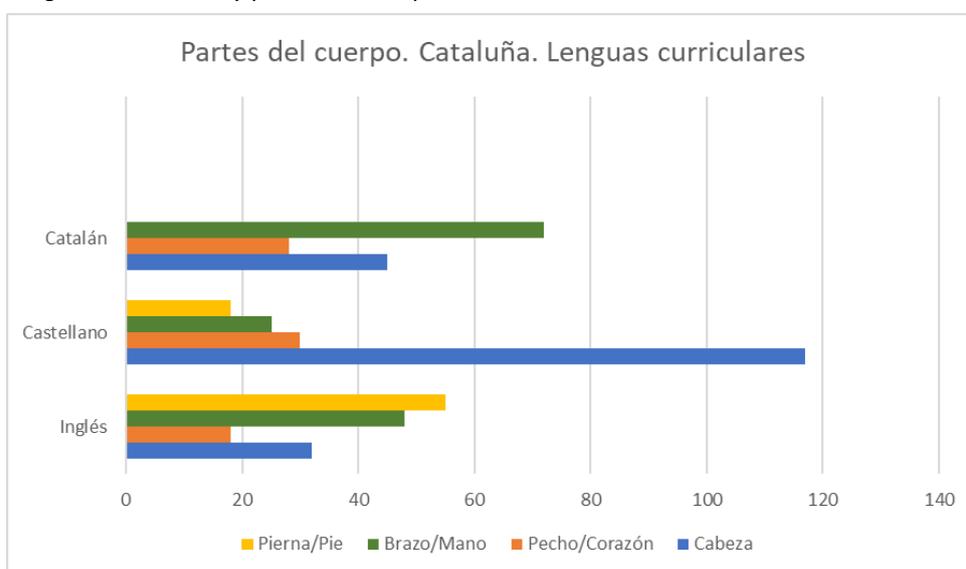
Elaboración propia.

Se constata que estas lenguas siguen una proporción que se corresponde en gran medida entre las dos muestras, a excepción de la zona geográfica de África en la que se diferencian notablemente puesto que en la muestra de Cataluña aparecen lenguas como mandinga, wolof, berebere, *guineano*, etc. que reflejan una alta población escolar de este continente en las aulas de Educación Primaria, a diferencia de la muestra de Asturias.

4.2 Relaciones lenguas curriculares y partes del cuerpo

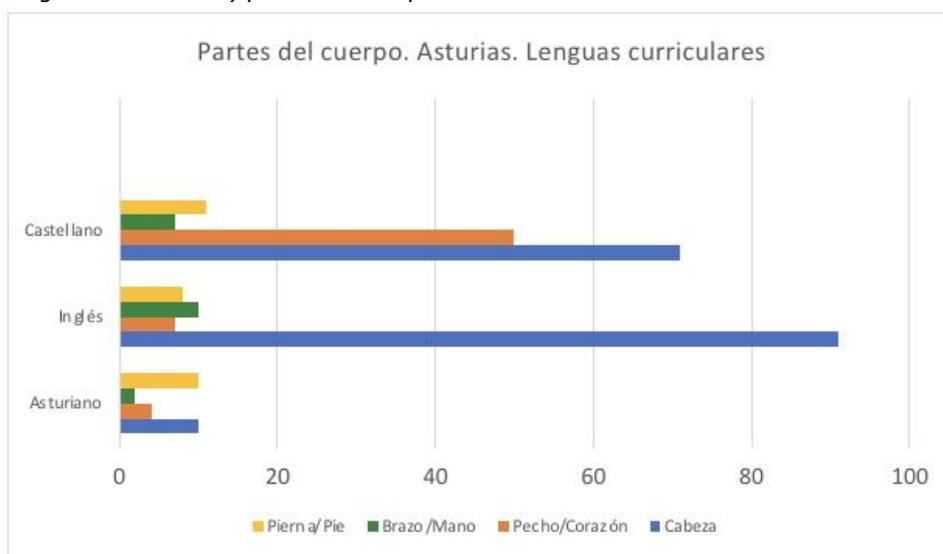
El primer nivel de análisis revela la relación entre las lenguas curriculares y las partes del cuerpo. En las figuras 6 y 7 se muestran los resultados en ambas comunidades.

Figura 6
Lenguas curriculares y partes del cuerpo. Muestra Cataluña.



Elaboración propia.

Figura 7
Lenguas curriculares y partes del cuerpo. Muestra Asturias.



Elaboración propia.

En cuanto a la lengua castellana, los dos territorios muestran resultados similares. El castellano se considera lengua de pensamiento en un número elevado de repertorios –situada en la cabeza– con la que establecen una relación cognitiva y la que utilizan habitualmente para expresarse –en algunas ocasiones se sitúa en la boca–. Como segunda representación, la afectiva es también alta en las dos comunidades –en el pecho/corazón–.

Por otro lado, tanto la consideración de lengua instrumental relacionada con el ámbito académico o de lengua de movilidad no tienen gran relevancia en ninguna de las dos muestras.

En cuanto al asturiano, su presencia en los repertorios es menor a las otras lenguas. Las representaciones son principalmente cognitivas o bien afectivas o emocionales, en menor medida, datos que muestran los pocos vínculos afectivos de estos estudiantes hacia la lengua de la región, a la que consideran, fundamentalmente, una lengua de pensamiento, o instrumental.

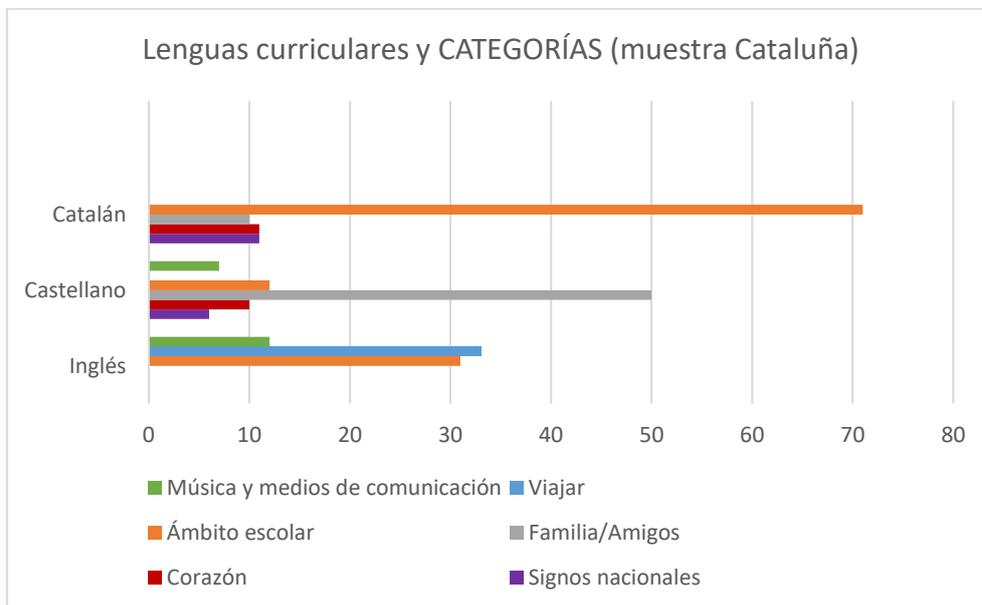
En el caso del catalán, la mayoría de los alumnos sitúan la lengua en las manos o brazos, representación instrumental, en la que se asocia la lengua con un recurso para alcanzar otros fines. Puede ser el caso de muchos participantes, con otras lenguas familiares, para los que el aprendizaje del catalán forma parte de una condición curricular en la que la lengua les da acceso a oportunidades académicas y de incorporación social.

Con respecto al inglés, los resultados son discrepantes. En el caso de Asturias, claramente es la lengua que recibe un mayor número de representaciones situadas en la cabeza, representación de tipo cognitivo aludiendo a la actividad mental que se realiza con su estudio. Hay que destacar la amplitud de horario desde los centros y el interés que a nivel particular tienen los discentes, así como sus familias, por esta lengua. Las relaciones con otras partes del cuerpo son notablemente más reducidas. En el caso de Cataluña, el inglés se sitúa en los pies como una lengua relacionada con la movilidad, aunque con poca diferencia de la relación instrumental puesto que es una lengua que se reconoce como de acceso a oportunidades de conocimiento y de mejora o prestigio social.

4.3 Lenguas curriculares y asociaciones (categorías)

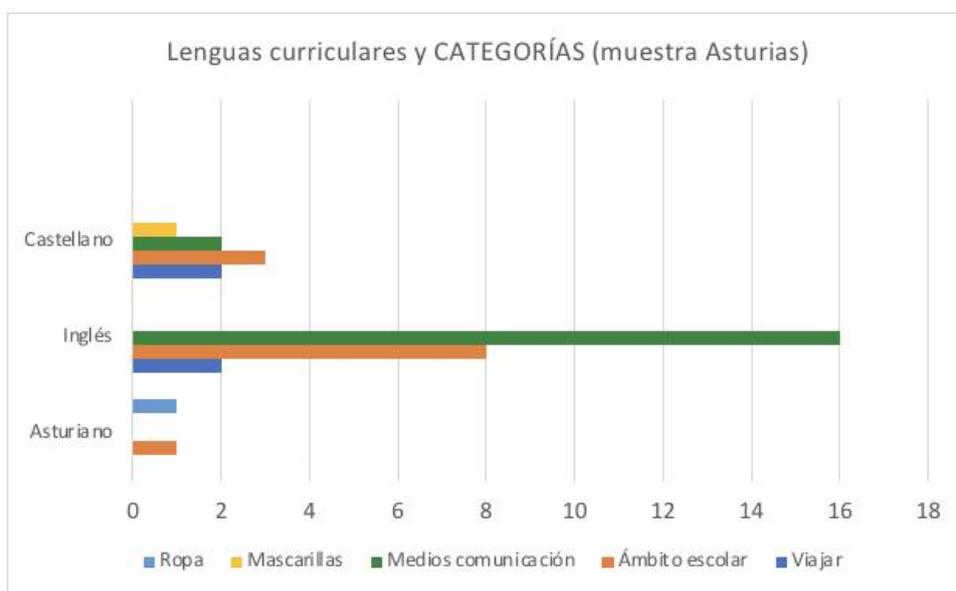
El segundo nivel de análisis se establece entre las lenguas curriculares y las diversas asociaciones con objetos dibujados en torno a las lenguas y partes del cuerpo. En cuanto a las asociaciones que los estudiantes realizan con las diversas lenguas curriculares, las principales categorías que afloran en el análisis son ámbito escolar, familia/amigos, viajar, música y medios de comunicación, comida, signos nacionales, corazón, ropa y mascarillas. Las figuras 8 y 9 muestran aquellas con mayor proporción.

Figura 8
Lenguas curriculares y asociaciones con categorías. Muestra Cataluña.



Elaboración propia.

Figura 9
Lenguas curriculares y asociaciones con categorías. Muestra Asturias.



Elaboración propia.

En la muestra de Cataluña, la principal asociación con la lengua castellana se produce con la categoría familia/amigos, por tanto, asociaciones con el ámbito social y del afecto. El castellano, pues, es la lengua con la que piensan, razonan y también la lengua con la que se expresan y relacionan, por tanto, la lengua de comunicación. Puede parecer un tanto chocante que aun siendo el castellano una lengua curricular y objeto de estudio, el número de asociaciones con el ámbito escolar en la muestra de Cataluña es muy reducido si se compara

con el catalán, lo cual da a entender que, para muchos, la consideración de las dos lenguas está claramente diferenciada, una de ellas como lengua de la escuela y la otra del ámbito familiar o social.

En el caso de Asturias, en cuanto al castellano, el alumnado establece representaciones de diversos tipos, aunque el mayor número se establecen dentro del ámbito escolar. El estudio del castellano, su uso como lengua vehicular y de comunicación, podría ser la principal razón por la que se la representa un número de veces tan elevado con objetos relacionados con la escuela. En segundo lugar, se observan representaciones que relacionan esta lengua con los viajes y con la misma frecuencia con los medios de comunicación. Los viajes tienen una referencia directa con la movilidad, las oportunidades que tienen de conocer o visitar otros lugares y el castellano es una lengua que asocian con este tipo de actividad, probablemente porque es la lengua que utilizan en sus desplazamientos. Lo mismo ocurre con los medios de comunicación –principalmente la televisión–, que ven mayoritariamente en castellano, a pesar de que hoy en día se pueda acceder a programas de televisión en la lengua original. La lectura en una lengua que no sea el castellano tampoco parece ser algo común.

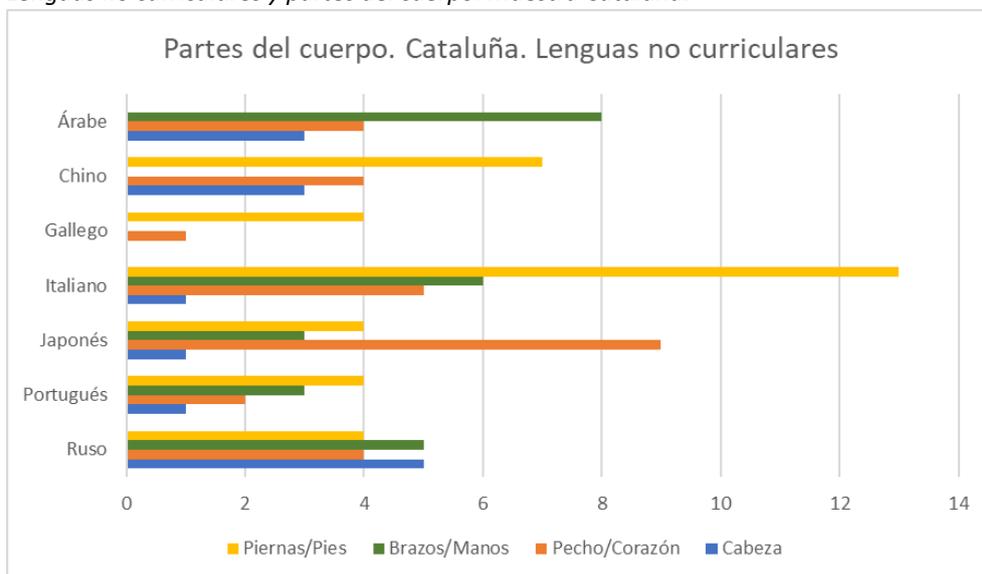
Con respecto al inglés, en las dos comunidades esta lengua se asocia con las mismas categorías, aunque en distinta proporción. En Asturias, el inglés es de nuevo la lengua con la que se establecen un mayor número de representaciones con los medios de comunicación, sin lugar a duda relacionados con la exposición que este alumnado tiene a este idioma a través de la televisión. Además, hoy en día desde la escuela se fomenta el aprendizaje de lenguas a través de medios digitales; por lo tanto, nos estamos refiriendo a un tipo de representaciones tanto de estudio como de ocio. También son cognitivas las que se refieren al ámbito escolar, puesto que hacen referencia al estudio de la lengua, al igual que en la muestra de Cataluña, el inglés se representa como lengua de instrucción –cuadernos, libros, lápices, etc.– y, por tanto, lengua que relacionan con la escuela. En Cataluña la categoría más representada es la de viajes –la bola del mundo, aviones, etc.–, a diferencia del castellano y catalán que apenas registra ocasiones en esta categoría. Es clara la consideración de la lengua inglesa como la lengua internacional, la que da la opción de movilidad y de conocimiento del mundo. En ninguna de las dos muestras esta lengua se representa con categorías afectivas ni sociales.

La mayoría de las asociaciones relacionadas con la lengua catalana –y que destacan sobre las demás– son con objetos del ámbito escolar: la escuela como edificio, libros o libretas, lápices o material escolar, etc. Lo cual refuerza ese carácter instrumental que atribuían al catalán en el primer nivel de análisis. El dibujo del corazón como vinculación afectiva está también presente, aunque en esa franja de proporción baja. Llama la atención la poca incidencia de otras categorías, como la de casa/familia y amigos. En menor proporción, las banderas se hacen presentes en las representaciones, con un sentido de identificación con un territorio o país o como símbolo arquetípico de asociación entre lengua y territorio o símbolo nacional. Este tipo de representaciones se establecen también en el asturiano, especialmente con símbolos nacionales como podrían ser la bandera, el himno, etc., como relaciones afectivas que destacan la identidad de estos participantes con su lugar de residencia.

4.4 Lenguas no curriculares, partes del cuerpo y asociaciones (categorías)

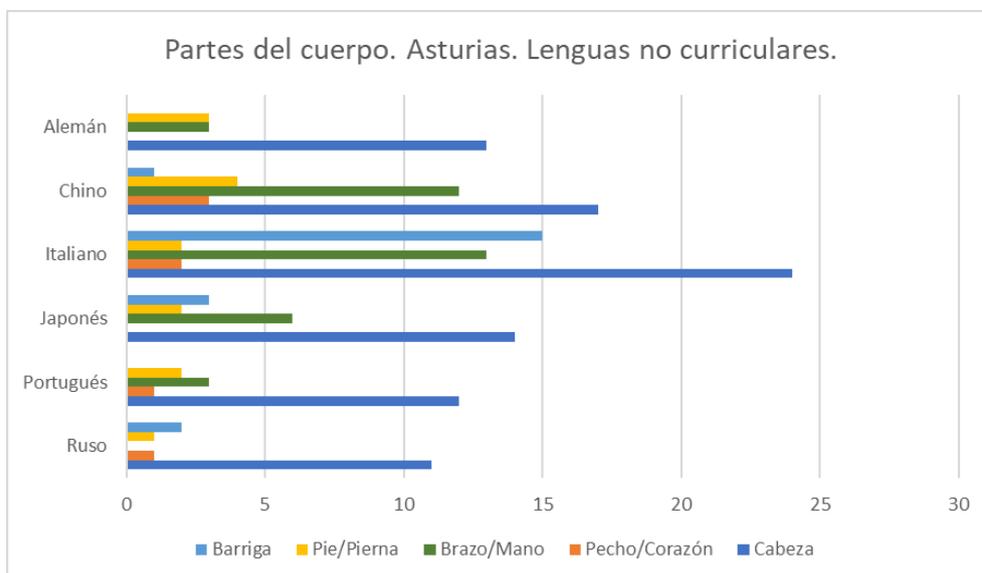
En las figuras 10 y 11 se especifican las relaciones que establecen los participantes entre las lenguas no curriculares más presentes en el estudio y las distintas partes del cuerpo.

Figura 10
 Lenguas no curriculares y partes del cuerpo. Muestra Cataluña.



Elaboración propia.

Figura 11
 Lenguas no curriculares y partes del cuerpo. Muestra Asturias.



Elaboración propia.

En este caso, las muestras de Asturias y de Cataluña presentan claras discrepancias. En el primer territorio, las representaciones de carácter cognitivo predominan sobre el resto, quedando en segundo lugar las de tipo instrumental. En el caso de Cataluña las lenguas se relacionan con movilidad o se les concede un carácter afectivo –relacionado en el pecho/corazón–.

Así, es el italiano la lengua con la que se establecen un gran número de representaciones. En el caso de Asturias, básicamente de tipo cognitivo, que bien podría ser debido al atractivo de esta lengua y su similitud con la lengua de origen de los estudiantes. Otra relación frecuente es la que establecen con el brazo/mano (13) y la barriga (15). Ambas partes del cuerpo están representadas por la comida o el acto de comer, mostrando el interés de los participantes: la comida o los restaurantes.

En el caso de Cataluña el chino, el italiano, el gallego y el portugués aparecen mayoritariamente situadas en las piernas y pies, tal vez en alusión al viaje o traslado de sus hablantes hacia la península. Presenta, pues, una asociación de movilidad. El chino es una lengua que aparece muy representada en las dos comunidades. La comida, las compras en comercios chinos serían aspectos atrayentes para ellos que los llevaría a mostrar interés por el aprendizaje de la lengua, comprender sus palabras, comunicarse, etc. En Cataluña, el caso del chino tiene también asociaciones con el pensamiento o afectivas; sin embargo, ninguna asociación con el plano más escolar o instrumental. En el caso de la lengua rusa, las proporciones están distribuidas de un modo más uniforme entre todas las partes del cuerpo.

Una lengua muy presente en los dibujos del alumnado de primaria de Cataluña es el árabe, a diferencia de la muestra de Asturias. Esta lengua se relaciona también con las manos y con elementos escolares, lo que da a entender que para muchos alumnos esta es también una lengua instrumental y a la que dedican tiempo para su aprendizaje, conocimiento e instrucción en numerosas redes de enseñanza informal o fuera del entorno escolar.

Llama la atención la representación que los participantes hacen de la lengua japonesa, en las muestras de las dos comunidades. Los elementos con los que los estudiantes asocian esta lengua aluden a los medios de comunicación o están relacionados con deportes o elementos lúdicos. En Asturias las representaciones establecidas son variadas: cognitivas, instrumentales y barriga. En Cataluña, la mayoría de las ubicaciones corresponden a la zona del pecho y corazón, por tanto, a una adscripción de tipo afectiva. Los resultados llevan a considerar y reflexionar sobre el modo en el que una lengua que cuenta con muy poca presencia de hablantes en los dos territorios puede llegar a formar parte del repertorio o de reconocimiento lingüístico por parte del alumnado de primaria. Las series televisivas de dibujos animados como la de Xin-Xan, Doraimon, etc. forman parte de la infancia de muchos niños y niñas de Cataluña y Asturias. Se produce una aproximación cultural –los modos de relación familiar en Japón, el contexto, tipo de casas, mobiliario, comida, etc.– que asocian a sus personajes y a sus héroes favoritos. Ocurre lo mismo con los deportes que se han hecho populares entre el público infantil y adolescente. El caso de la lengua japonesa lleva a plantear el alcance y la influencia que tienen ciertos fenómenos sociales. Es a través de medios de consumo cultural de masa como ciertas culturas y lenguas llegan a tener un arraigo, prestigio y consideración entre gran parte de la población, como se constata en las tablas. Los elementos con los que los estudiantes asocian esta lengua aluden a los medios de comunicación o están relacionados con deportes o elementos lúdicos.

Tabla 2.
Lenguas no curriculares y categorías. Muestra Cataluña.

LENGUAS	CATEGORÍAS
ITALIANO	Símbolos nacionales: 2 Corazón: 2 Viajar: 2 Ámbito escolar: 1 Familia amigos: 2 Comida: 2 Medios de comunicación: 1
RUSO	Símbolos nacionales: 2 Corazón: 1 Viajar: 1 Familia: 1
JAPONÉS	Medios de comunicación: 2 Elementos lúdicos: 2
ÁRABE	Corazón: 1 Viajar: 1 Ámbito escolar: 1 Familia amigos: 2 Comida: 1
CHINO	Corazón: 2 Ámbito escolar: 1 Familia amigos: 2 Medios de comunicación: 1
PORTUGUÉS	Símbolos nacionales: 1 Corazón: 1 Familia: 2 Elementos lúdicos: 1
GALLEGO	Símbolos nacionales: 1 Familia: 2 Comida: 1

Elaboración propia.

Tabla 3.
Lenguas no curriculares y categorías. Muestra Asturias.

LENGUA	CATEGORÍAS
CHINO	Símbolos nacionales: 1 Comida: 3 Medios comunicación: 7 Elementos lúdicos: 1 Mascarillas: 2
ITALIANO	Símbolos nacionales: 2 Corazón: 2 Viajar: 2 Casa, familia: 2 Comida: 21 Medios comunicación: 3 Elementos lúdicos: 2 Ropa: 1
JAPONÉS	Símbolos nacionales: 2 Ámbito escolar: 2 Comida: 1 Medios comunicación: 9 Ropa: 1
RUSO	Ámbito escolar: 1 Casa, familia: 1 Comida: 1 Medios comunicación: 3 Ropa: 2
INGLÉS AMERICANO	Símbolos nacionales: 1 Viajar: 1 Comida: 1 Medios comunicación: 2 Ropa: 1

Elaboración propia.

5. Discusión y conclusiones

El estudio, con dos niveles de análisis sobre los repertorios lingüísticos –tipo de relación con las lenguas y asociaciones– permite una interpretación afinada de las representaciones de los participantes sobre las lenguas. En este estudio y gracias al nuevo elemento añadido, el segundo nivel de análisis nos ha llevado a apreciar en los autorretratos que en la zona de la cabeza –que se relaciona en un principio con la dimensión cognitiva– aflora una dimensión comunicativa. Esto se puede evidenciar en algunos de los dibujos de los participantes en los que han añadido la boca a la silueta y han establecido asociaciones en las que han representado a familia y amigos. Podríamos concluir, por tanto, que existe una quinta dimensión en el análisis de los datos con respecto a la lista de las que fueron preestablecidas, la dimensión comunicativa. Esta debería tomarse en cuenta en futuros estudios de esta índole.

Se pone en evidencia en el estudio realizado que la relación que establecen los estudiantes de primaria con las lenguas en Cataluña, incluso tras un periodo largo del modelo de inmersión en esta comunidad, mantiene un patrón en el que el catalán se asocia con el ámbito escolar e instrumental y el castellano con el ámbito del pensamiento, y también el de la comunicación con la categoría de familia/amigos. El análisis nos lleva a inferir que, aunque el catalán tiene asegurada la consecución de la competencia lingüística al final de la etapa de primaria, y a pesar de que se ha ido asentando su uso en la población –que se refleja como claramente bilingüe (Pujol, 2019)– entre catalán y castellano perviven dos ámbitos diferenciados de representación –el instrumental y el afectivo/comunicativo–.

No es así en la muestra de Asturias en la que no aparece una distribución diferenciada entre el castellano y el asturiano –no se da la categoría familia/amigos– lo cual deja entrever la escasa representación bilingüe de la población escolar en este territorio. Esta podría explicarse por el poco contacto, más allá del entorno escolar, que el alumnado de estos centros educativos, situados primordialmente en el centro de la región, tiene con la lengua asturiana (Fernández-Costales y González-Riaño, 2014). Además, aquellos que estudian asturiano, dos horas semanales, en ocasiones no perciben esta lengua como vehicular y no todos los docentes cuentan con una formación lingüística suficiente para impartirla.

Tomando en cuenta los resultados en dos comunidades con contextos, modelos y políticas lingüísticas diferenciadas, podemos apreciar la presencia muy igualada de la lengua castellana y catalana en Cataluña, proporción que no tiene un mismo reflejo en la muestra de Asturias entre el castellano y el asturiano. En ese sentido, se puede concluir que las instituciones educativas podrían adoptar medidas para la promoción de la lengua asturiana para que la elección de su estudio fuera más común en los centros escolares de primaria.

Por otro lado, como nos revela la alta valoración de los aprendices de primaria sobre la lengua japonesa en los dos territorios, se constata la importante incidencia que, sobre la adscripción de los niños y niñas a las lenguas, tiene la presencia de las lenguas en los medios de comunicación de masas con programas para la población infantil –así como la narrativa gráfica en el campo editorial–. El impulso y apoyo desde las instituciones educativas a estos sectores puede favorecer la configuración del componente simbólico sobre las lenguas catalana y asturiana.

En cuanto a las relaciones que los estudiantes establecen con las lenguas no curriculares en los dos territorios, la mayoría de las asociaciones –cognitivas, instrumentales, de movilidad– se dan con las lenguas con las que los estudiantes se relacionan de forma visual o experiencial, como son el chino, japonés, italiano, etc., cuestión a tener en cuenta y potenciar en la manera de abordar la enseñanza y aprendizaje de lenguas en las aulas multilingües.

En conclusión, un valor simbólico de consideración y prestigio hacia las lenguas es crucial para la incorporación de nuevos hablantes a estas. El estudio refuerza el valor de los métodos visuales y creativos –en este caso autorretratos– como medios de indagación que favorecen la expresión de la subjetividad y la construcción de un nuevo conocimiento y que atienden a las dimensiones afectivas y simbólicas de los hablantes sobre las lenguas.

Esta línea de investigación merece una continuidad en otros territorios bilingües en futuros estudios que incorporen una muestra escolar más heterogénea que incluya zonas rurales y contextos sociales más diversificados.

Referencias

- Avello-Rodríguez, R. (2022). *El Prácticum IV de la Mención de Llingua Asturiana. Análisis y propuestas de mejora* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Oviedo.
- Billiez, J. (1996). Langues de soi, langues voisines: représentations entrecroisées. En L. Dabène y D. Degache (Coord.). *Comprendre les langues voisines. ELA, 104* (pp. 401-410). Didier.
- Castelloti, V. y Moore, D. (2002). Social representations of languages and teaching. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe from Linguistic Diversity to Plurilingual Education, 1-29. *Council of Europe*. <https://go.coe.int/Dlxw2>
- Castelloti, V. y Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés. En M. Molinié (Coord.) *Le dessin réflexif: élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, 45-85. Encrage. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01390212>
- Domp martin, Ch. y Galligani S. (2021). Didactique des langues & plurilinguisme(s): 30 ans de recherches. *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures, 2*, 1-8. <https://doi.org/10.4000/rdlc.8900>
- Fernández-Costales, A. y González-Riaño, X. A. (2014). *Asturian. The Asturian language in education in Spain*. Mercator, European Research Centre on Multilingualism and Language Learning, Mercator Regional Dossiers.
- González-Riaño, X.A., Fernández-Costales, A. y Avello-Rodríguez, R. (2018). *Marcu llegal de la llingua asturiana y aspectos sociolingüísticos y socioeducativos n'Asturies. Informe sobre la Llingua Asturiana*. Academia de la Llingua Asturiana.
- Gumperz, J. (1989). *Start a conversation. Introduction to Interactional Sociolinguistics*. Les éditions du Minuit.
- Hevia-Artime, I., González-Riaño, X. A. y Albá-García, P. (2020). Actitudes de los estudiantes de origen inmigrante hacia una lengua minoritaria en España. *Lengua y Migración, 12(2)*, 87-108. <http://dx.doi:10.37536/LYM.12.2.2020.1027>
- IDESCAT. (2018). *Evolució de la població total i estrangera*. www.idescat.cat
- Kalaja, P., Dufva, H. y Alanen, R. (2013). Experimenting with visual narratives. En G. Barkhuizen (Ed.). *Narrative research in Applied Linguistics* (pp. 105-131). Cambridge University Press.
- Ley Orgánica 7/1981, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía del Principado de Asturias. Boletín Oficial del Estado, 11 de enero de 1982, nº 9, pp. 1-22.
- Ley de Normalización Lingüística en Cataluña. Boletín Oficial del Estado 11 de mayo de 1983, nº 112, [p.13234]
- Ley 1/1998, de 23 de marzo, de uso y promoción del bable/asturiano. Boletín Oficial del Principado de Asturias 103, 28 de marzo de 1998, nº73.
- Little, D. y Perclová, R. (2003). *El portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*. Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Programas Europeos.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7bd02364-3fd2-405f-b0d6-4fe05debbd38/seie-2020.pdf>

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (2000-2011)*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva/educacion-intercultural/publicaciones-informes/informes/2012-boletin-alumnado-extranjero-2011-12.pdf?documentId=0901e72b8144776c>
- Molinié, M. (Coord.) (2006). Le français dans le monde. Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Recherche et Application*, 39. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01224908>
- Molinié, M. (Coord.) (2009). *Le dessin réflexif: élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Encrage. <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01475642>
- Prasad, G. (2014). Portraits of plurilingualism in a French international school in Toronto: exploring the role of visual methods to access students' representations of their linguistically diverse identities. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 51-77. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/22126/25697>
- Prasad, G. (2020). 'How does it look and feel to be plurilingual?' Analysing children's representations of plurilingualism through collage. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (8), 902-924. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1420033>
- Pujol Berché, M. (2019). Globalització i llengua catalana: fer front al neoliberalisme i al postcolonialisme. *Révue d'Études Catalanes*, 5, 14-25. <https://raco.cat/index.php/REC/article/view/376015>.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo. Boletín Oficial del Estado de 02 de marzo de 2022, nº 52.
- Suari Rodríguez, C. y González Riaño, X. A. (2021). La lengua asturiana ante su oficialidad. Particularidades jurídicas, fortalezas socioculturales y discursos de minorización. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law*, 76, 40-56. <https://doi.org/10.2436/rld.i76.2021.3662>
- Thamin, N. (2007). Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité [Tesis doctoral inédita]. Université Stendhal-Grenoble III. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00288974>
- Van den Avenne, C. (Ed.) (2005). *Mobilités et contacts de langues (Espaces discursifs)*. L'Harmattan.