

**Máster Universitario en Formación de Profesorado de  
Educación Secundaria**

Trabajo Fin de Máster

***ANÁLISIS DEL PAISAJE LINGÜÍSTICO EN UN  
CENTRO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN  
CAMINO HACIA LA ACEPTACIÓN DE LA  
DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA***

Lur ALBIZU ECHECHIPIA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA**



**Estudiante**

Lur ALBIZU ECHECHIPIA

**Título**

Análisis del paisaje lingüístico en un centro de Educación Secundaria: un camino hacia la aceptación de la diversidad lingüística

**Máster**

Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria

**Centro**

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales /Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea  
Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa

**Directora**

Magdalena ROMERA CIRIA

**Departamento**

Filología y Didáctica de la Lengua

**Curso académico**

2015/2016



## Resumen

Esta investigación pretende aportar, a través del análisis del paisaje lingüístico, un camino hacia la diversidad lingüística, la convivencia integradora de lenguas y el plurilingüismo.

Basándonos en el marco de la ecología lingüística, el objetivo del presente trabajo es doble. Por una parte, analizar el paisaje lingüístico de un centro público de Navarra y la relación que existe entre las lenguas del mismo (legitimación, deslegitimación o invisibilización de lenguas; y paisaje lingüístico asimilador, integrador o segregador). Por otra parte, implicar al alumnado en el análisis del paisaje lingüístico del centro y observar si esto mejora sus actitudes lingüísticas hacia todas las lenguas y si desarrolla su capacidad crítica a las relaciones existentes entre las mismas.

Nuestros datos indican que en algunas expresiones se invisibilizan lenguas o se priorizan otras; en algunos casos, se tiende a la asimilación hacia el castellano. Es indispensable definir políticas lingüísticas referentes al paisaje lingüístico de los centros.

*Palabras clave:* paisaje lingüístico; diversidad lingüística; plurilingüismo; etnografía educativa

## Abstract

The aim of this study is describing, through the analysis of the linguistic scenery, a way towards linguistic diversity, inclusive coexistence of languages and multilingualism. According to the context of the linguistic ecology, this work has a double objective.

Firstly, analyze the linguistic landscape and the relation between the different languages (legimitization or invisibilization of languages; assimilative, integrative or segregative linguistic landscape) in a public center. Secondly, make the students get involved in the analysis of the linguistic landscape of the center and observe if this make them improve their linguistic attitudes towards all the languages and if develop their critical thinking about the existing relations between these languages.

The study comes to the conclusion that in certain expressions, some languages are becoming invisibles and in others, some other languages are given priority; sometimes there is a tendency towards the Spanish. It is essential to define linguistic policies regarding the linguistic landscape of the education centers.

*Keywords:* linguistic landscape; linguistic diversity; multilingualism; educational ethnography.

## **Laburpena**

Ikerketa honek hizkuntza-aniztasun, hizkuntzen arteko bizikidetza integratzailea eta eleaniztasuna lortzeko bidean egin nahi du bere ekarpena. Hizkuntza-ekologiaren marko teorikoan oinarrituta, lan honen helburua bikoitza da.

Alde batetik, Nafarroako ikastetxe publiko bateko hizkuntza-paisaia eta bertan dauden hizkuntzen arteko harremana aztertzea (hizkuntzen legitimazio, deslegitimazio edo ikusezintasuna; eta hizkuntza-paisaia asimilatzaile, integratzaile ala segregatzailea). Bestetik, ikasleak hizkuntza-paisaiaren azterketan inplikatzeko eta honek haien hizkuntza-jarrerak aldatzen dituen eta kritikotasuna garatzen duen aztertzea, hizkuntzen artean ematen diren harremanei dagokienez.

Emaitzek esaten dutenaren arabera, hizkuntzak ikusezin bilakatzen dira kasu askotan eta gaztelaniaranzko joera nabaria da. Ezinbestekoa da ikastetxeetan hizkuntza-paisaiari dagozkion hizkuntza-politikak martxan jartzea.

*Hitz gakoak:* hizkuntza-paisaia; hizkuntza-aniztasuna; eleaniztasuna; hezkuntza-etnografia





## ÍNDICE

<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>1. Marco teórico</b>	<b>5</b>
1.1. Discurso, poder e ideología	5
1.2. Paisaje lingüístico	7
1.3. Ecología lingüística	11
1.4. Plurilingüismo, identidades lingüísticas y escuela	16
1.5. Segregar, asimilar, integrar	18
1.6. Aproximación a la situación sociolingüística de Navarra	19
<b>2. Metodología</b>	<b>22</b>
2.1. Etnografía educativa	22
2.2. Recogida de datos	23
2.2.1. Secuencia didáctica	24
2.2.2. Paisaje lingüístico	27
2.2.3. Encuesta	29
2.2.4. Debates en grupo en el aula	30
2.2.5. Valoración de la secuencia didáctica	31
2.2.6. Entrevista con el profesorado	31
<b>3. Resultados</b>	<b>32</b>
3.1. Paisaje lingüístico	32
3.2. Encuesta	41
3.3. Debates en grupo en el aula	45
3.4. Valoración de la secuencia didáctica	46
3.5. Entrevista con el profesorado	47
<b>Discusión y conclusiones</b>	<b>48</b>
<b>Referencias</b>	<b>52</b>
<b>Anexos</b>	<b>57</b>
Anexo I: cuestionario	58
Anexo II: secuencia didáctica	62







## INTRODUCCIÓN

¿Es importante el plurilingüismo en el aula? ¿Cómo vamos a fomentar el plurilingüismo en una sociedad que lo es cada vez en mayor medida? ¿Tiene la educación un papel importante en su desarrollo?

Basándonos en un primer contacto con el centro de enseñanza en el que hicimos la investigación y en un interés propio por el análisis del paisaje lingüístico, en este Trabajo de Fin de Máster tratamos de aportar un estudio que relacione el tratamiento de las lenguas en el paisaje lingüístico con las actitudes lingüísticas del alumnado.

De la misma manera, hemos introducido en el aula el análisis del mismo. Consideramos que es un tema innovador y una nueva forma de tratar las actitudes lingüísticas de los alumnos en los centros educativos de Educación Secundaria. Vemos fundamental abordar el tema del plurilingüismo desde un enfoque positivo y crítico, que promueva la reflexión.

Por una parte, consideramos que el plurilingüismo apenas se trata en las aulas. Sin embargo, es una realidad cada vez más patente en nuestra sociedad: cada vez más lenguas conviven en un mismo territorio y el número de personas plurilingües es mayor.

Por otra parte, hay una inquietud que se percibe en la sociedad: la educación debe ser garante de ese plurilingüismo. Asimismo, en nuestra opinión, se debe debatir, hablar y discutir sobre el papel de las lenguas en los centros escolares y su labor en sociedad.

¿Por qué, entonces, un análisis del paisaje lingüístico? Como explicaremos más adelante, toda señal o texto que aparezca en la vía pública forma parte del paisaje lingüístico (Landry & Bourhis, 1997). Este puede ser reflejo de la situación de las lenguas en ese espacio. Por ello, puede ser un punto de partida para analizarlas y, además, de trabajar con los alumnos el contacto y la relación entre lenguas en un entorno que les es familiar, el centro escolar. La labor que se haga junto a ellas y ellos es fundamental para promover su capacidad crítica y sus reflexiones.

Diseñamos la investigación en dos planos: por un lado, la observación y análisis del paisaje lingüístico en el centro en el que vamos a hacer las prácticas durante seis semanas, con una recogida de datos en las semanas impares. Por otro lado, implementamos una secuencia didáctica para trabajar el paisaje lingüístico con alumnado de dos aulas de 4º de la ESO del modelo D. El alumnado con el que vamos a trabajar asciende a 40 y consideramos que es una muestra que puede ser representativa.

En cuanto a los objetivos concretos que perseguimos en esta investigación, hablamos de dos:

1. Analizar el paisaje lingüístico del centro en lo referente a la convivencia de lenguas a través del estudio de las señales del espacio público.
2. Implicar al alumnado en el trabajo de codificación y análisis del paisaje lingüístico y mejorar así sus actitudes lingüísticas. Fomentar el desarrollo de su capacidad crítica, también en el terreno del contacto entre lenguas y las relaciones que se dan entre ellas.

Nuestras preguntas de investigación son las siguientes:

- ¿El paisaje lingüístico del centro es un espacio multilingüe que responde a la realidad social y lingüística del alumnado?
- ¿Cuál es el tratamiento que reciben las lenguas en el paisaje lingüístico del centro?
- ¿Hay una legitimación, deslegitimación o invisibilización de algunas lenguas? ¿Hay asimilación, integración o segregación de lenguas en el paisaje lingüístico? ¿Qué relación hay entre ellas?

Basándonos en las observaciones hechas durante las dos semanas de la asignatura Practicum I en el mes de noviembre, la hipótesis de la que partimos es que el paisaje lingüístico del centro estará dotado de, principalmente, las lenguas vehiculares del centro en sus respectivos modelos lingüísticos (G, A y D): el castellano y el euskera.

---

Asimismo, creemos que la presencia del inglés jugará un papel importante dada la cada vez mayor presencia de esta lengua en la educación y, en general, en la sociedad. Haremos, posteriormente, una diferenciación entre el discurso oficial (es decir, el del centro o en el que el emisor esté unido a él, por ejemplo, los docentes; más unido a lo público) y los discursos no oficiales y mensajes reivindicativos que, creemos, aparecerán en el centro escolar, por ejemplo, las pintadas u otros elementos en los que el emisor sea el alumnado.

Según nuestra hipótesis, prevemos que los carteles y expresiones oficiales estarán escritas en bilingüe (castellano/euskera) y que en los elementos reivindicativos y no oficiales encontraremos más idiomas, pero por separado (es decir, los mensajes serán monolingües, bien en euskera, bien en castellano, bien en inglés).

Si en el paisaje lingüístico del centro hay producciones del alumnado (como por ejemplo, exposiciones), nuestra hipótesis es que no haya un tratamiento integrado de las lenguas. En cuanto a las demás lenguas, nuestra hipótesis es que no tendrán presencia en el centro. Por tanto, hablamos de un papel dominante del castellano, que deja en segundo plano al euskera y que invisibiliza el resto de idiomas.

Nuestra investigación se basa en la etnografía educativa (Serra, 2004), y ha sido puesta en marcha desde la primera semana de estancia en el Practicum que llevamos a cabo en el centro escolar desde el 7 de marzo hasta finales de abril.

Hemos llevado a cabo un análisis del paisaje lingüístico del centro, delimitando los espacios de los que hemos extraído los datos: el hall principal, las paredes externas del instituto, el patio, las dos aulas en las que trabajamos y los pasillos más cercanos a las aulas de los alumnos con los que llevamos a cabo la secuencia didáctica. Analizamos las pancartas, los carteles, la publicidad... que encontramos en estos lugares. Hicimos la recogida de datos en tres fases: la primera semana, la tercera y la quinta semana de las prácticas académicas. Archivamos las fotografías y codificamos los datos a través del programa estadístico informático SPSS.

Por otra parte, otra sección importante de la investigación se desarrolla a través de la secuencia didáctica ya mencionada. Después de la realización de un

cuestionario individual para analizar las actitudes lingüísticas del alumnado, sus hábitos, sus lenguas maternas y la opinión que tienen sobre algunas de ellas, se les presentó el proyecto del paisaje lingüístico en el espacio educativo. Los objetivos principales de la misma eran realizar la investigación con la participación e implicación de los estudiantes, tomar conciencia de que el discurso y el paisaje lingüístico pueden actuar a favor de la justicia social, superar prejuicios y fomentar el plurilingüismo y, para terminar, apreciar (por parte de los estudiantes) de modo crítico las lenguas que están presentes en el paisaje lingüístico del centro y reflexionar sobre ello.

Los alumnos hicieron una recogida de datos del paisaje lingüístico en la cuarta semana del Practicum. Después de haber realizado la secuencia, contestaron unas pequeñas preguntas para ver si su sensibilización en el tema de la diversidad de lenguas es más grande después de llevar a cabo la secuencia didáctica. Somos conscientes de la dificultad que esto entraña, puesto que es difícil avanzar en un campo tan complejo en tan solo cuatro sesiones.

Las variables que empleamos fueron, por una parte, las que aplicamos para analizar las actitudes lingüísticas del alumnado, y por otra parte, las que nos facilitaron el trabajo de analizar el paisaje lingüístico.

Como ya hemos mencionado, la hipótesis principal era que el paisaje lingüístico que encontraríamos en el centro tendría un uso y espacio predominante y una asimilación al castellano; también mensajes bilingües (oficiales), y que la presencia del euskera no sería sistemática. Por otra parte, veíamos que era probable que el inglés también estuviera cobrando fuerza en el paisaje lingüístico. Por otra parte, tendíamos a pensar en una invisibilización del resto de lenguas que puedan hablar los alumnos del centro.

Nuestra aspiración es que la secuencia didáctica traiga consigo la implicación del alumnado y un principio de sensibilización. Concluimos diciendo que la concienciación en materia de plurilingüismo es necesaria en la educación, y la educación plurilingüe y la diversidad deben ser el camino a seguir.

## 1. MARCO TEÓRICO

En este apartado trataremos las cuestiones que hemos considerado fundamentales a la hora de abordar diferentes aspectos del paisaje lingüístico y nuestra perspectiva al analizarlo. Para entender el contexto en el que vamos a analizar el paisaje lingüístico de un centro de educación secundaria de Navarra, trataremos el discurso, el poder y la ideología desde la perspectiva de Van Dijk (2003, 2011), para después conocer las teorías destacadas sobre el paisaje lingüístico; además, hablaremos de la ecología lingüística como oportunidad para la supervivencia de todas las lenguas y de la diversidad lingüística que se persigue en las aulas. Para terminar, clarificaremos conceptos como asimilación, segregación o integración, que nos permitirán hacer un análisis de las lenguas que existen en nuestro centro escolar de estudio respecto al paisaje lingüístico.

### 1.1 Discurso, poder e ideología.

Los Estudios Críticos del Discurso realizan un análisis sobre la reproducción del abuso de poder y de las desigualdades a través del discurso. El propio Van Dijk (2011) deja claro que es una materia que entraña grandes dificultades y que es complejo; según él mismo señala, es muy difícil relacionar las propiedades semióticas del discurso con algo abstracto y general como las relaciones de poder que se construyen en la sociedad. ¿Cómo definiremos las relaciones de poder que existen entre las lenguas en el espacio en el que llevaremos a cabo la investigación? ¿Cómo definiremos el abuso de poder entre lenguas?

Van Dijk (2011) subraya que hay que analizar el discurso como una interacción y una práctica social en un contexto comunicativo. Además, reconoce que, para hacer este análisis, se pueden usar diversos métodos. Los estudios críticos del discurso van dirigidos a cuestiones y problemas sociales, a desigualdades y a la dominación social y sus diferentes formas: “pueden formularse alternativas a los discursos dominantes que coinciden con los intereses de los grupos dominados” (: 26).

Haremos un análisis del poder y las relaciones entre lenguas en nuestro trabajo; por lo tanto, hemos escogido unas propiedades del poder que Van Dijk (2006; 2011) considera más importantes, para tenerlas en cuenta. Este autor entiende que se analiza

el poder desde la perspectiva de una relación entre grupos o formaciones sociales. Es decir, el grupo A ejerce poder sobre el B. Consideramos que estas relaciones de poder también son aplicables a las lenguas.

A lo largo de este trabajo hemos llevado a cabo un análisis de las lenguas y del emisor de los textos, carteles, paneles... que hemos observado en el centro educativo, por lo que diferenciamos los textos oficiales e institucionales y los no oficiales. Hablamos, pues, de que “más allá del poder que tengan (...) los profesores, (...) en el discurso cara a cara, su poder real parece tener consecuencias formales sólo cuando de algún modo queda <<establecido>> por escrito o impreso” (Van Dijk 2011: 94). Creemos que el lenguaje, como mencionan Graddol y Swann (1989), puede construir sociedad e ideologías, manteniendo el orden social y, en el caso que nos ocupa, la desigualdad entre lenguas: “language does not function simply as a mirror of society. Rather, it is strongly implicated in the construction and maintenance of social divisions and inequalities” (: 10).

Van Dijk (2011) menciona, asimismo, la presencia y papel que tienen los libros de texto en la educación, y el gran poder que éstos ejercen sobre el alumnado, puesto que son obligatorios y “reflejan un consenso dominante, cuando no retratan directamente los intereses de los grupos e instituciones más poderosos” (: 105). En la asignatura de Lengua Castellana y Literatura apenas se habla de las lenguas minoritarias estatales que conviven con el castellano, y tampoco de la gran diversidad de lenguas que existe hoy en día por el aumento de inmigración. En cuanto al currículo, encontramos entre los objetivos de la asignatura el siguiente: “Conocer la realidad plurilingüe de España y Navarra y las variedades lingüísticas: valorar esta diversidad como una riqueza cultural” (Decreto Foral 25/2007). En la LOMCE también se habla de la diversidad: “conocer la geografía e historia de Navarra y la diversidad de lenguas, culturas y costumbres que la hacen peculiar”. Consideramos que son objetivos insuficientes y que no aportan nada nuevo, no pretenden crear condiciones para desarrollar la capacidad crítica del alumnado ni la intención de profundizar en el conocimiento del plurilingüismo en el Estado Español. Además, teniendo en cuenta que en Navarra hay dos lenguas propias, una dominante y otra minoritaria, que a su vez conviven con otras lenguas, creemos que este aspecto se debe abordar también en las aulas, con el objetivo de que los alumnos conozcan, para empezar, la realidad que

Análisis del paisaje lingüístico en educación

se vive en su comunidad y que, a partir de ahí, puedan desarrollar una capacidad crítica que les permita analizar situaciones o relaciones entre las lenguas y sus hablantes.

“Debemos saber cómo se expresan las ideologías (¡o cómo se camuflan!) en el discurso y cómo se reproducen las ideologías en la sociedad” (Van Dijk 2003: 17). En este caso, hablamos de la ideología monolingüista, que defiende que una de las condiciones para el progreso de la sociedad es emplear una sola lengua, y de la ideología oligoglósica, que promueve la imposición de unas pocas lenguas (Moreno Cabrera, 2006).

Por lo tanto, vemos que analizamos el poder social como el control que ejerce un grupo sobre otro y que suele actuar, normalmente, en defensa de los intereses de los poderosos, que trataríamos en este caso como defensa de la dominación del castellano en el paisaje lingüístico.

## **1.2 Paisaje Lingüístico**

Podemos decir que el paisaje lingüístico está compuesto por todos los textos, carteles o expresiones lingüísticas del espacio público y que el mismo puede darnos pistas e información sobre las relaciones de poder que puede haber entre las diferentes lenguas que nos aparecen en él. Es decir, el paisaje lingüístico puede ser un reflejo de la realidad lingüística del entorno en el que nos situemos (Cenoz y Gorter, 2006).

Hay una importante cantidad de trabajos sobre paisaje lingüístico; intentaremos aquí mencionar los más destacados. Landry y Bourhis (1997) fueron los primeros investigadores que dieron una definición del mismo y que especificaron sus propias funciones:

“The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the LL of a given territory, region, or urban agglomeration. (...) Can serve two basic functions: an informational function and a symbolic function” (Landry & Bourhis 1997: 25).

Es decir, toda señal o texto que aparezca en la vía pública puede ser considerada paisaje lingüístico; en este caso, tomamos el centro escolar como referencia de nuestra investigación y sitio para el análisis del mismo (Muñoz Carrobles, 2010).

Según Ben-Rafael (2009), “the notion of Linguistic Landscape refers to linguistic

objects that mark the public space, outside private homes” (: 40). El espacio público incluye, pues, todo espacio de la comunidad o de la sociedad que no es propiedad privada (calles, parques o instituciones públicas). Concluimos así que el espacio que analizamos en nuestro estudio es público, por tratarse en su totalidad del centro, aunque diferenciamos los textos según su emisor y finalidad con objeto de distinguir los institucionales y los que no lo son.

La función simbólica del paisaje lingüístico consistente en la ausencia o presencia de una lengua en señales públicas, tiene efecto en cómo uno se siente miembro de un grupo lingüístico dentro de un marco bilingüe o multilingüe (Bourhis, 1992). La función informativa, en cambio, refleja el territorio geográfico de una comunidad lingüística (Landry & Bourhis, 1997).

Cenoz y Gorter (2006) defienden que el plurilingüismo es una realidad hoy en día en Europa, y que la noción de “un estado, una lengua” está completamente obsoleta. Además, hacen una aportación concreta al estudio del paisaje lingüístico en centros escolares:

“El estudio del paisaje lingüístico en las aulas y centros escolares puede ser útil por su contribución al desarrollo del plurilingüismo y multiculturalismo. Las lenguas utilizadas en los textos escritos en las aulas y pasillo de los centros reflejan frecuentemente los proyectos lingüísticos de los centros y pueden influir en las actitudes y en la utilización de las lenguas. Además, el paisaje lingüístico de un área puede utilizarse como material escolar para estudiar procesos de multiculturalismo y lenguas en contacto” (: 3).

Asimismo, la presencia que tengan las lenguas en el paisaje tiene consecuencias en la valoración que se hace de ellas. Según Cenoz y Gorter (2006), el paisaje lingüístico puede reforzar las actitudes lingüísticas, y también ser canal de aprendizaje de las mismas. Es decir, la presencia de lenguas es reflejo de su poder y estatus. Según estos autores, estudiar el paisaje lingüístico puede ser una medida importante para conocer la diversidad de lenguas.

El paisaje lingüístico es algo tan antiguo como la escritura, y constituye también una manera de expresar la identidad de quien escribe (Coulmas, 2009). Muchos investigadores ponen de manifiesto que el paisaje lingüístico estudia la relación entre la sociedad y el multilingüismo (Huebner, 2009). Este análisis nos permite examinar cómo las jerarquías entre lenguas se observan en la realidad a través de este paisaje

lingüístico.

Hay que destacar que son muchos los autores que, como Spolsky (2009), ponen de manifiesto la dificultad del análisis del paisaje lingüístico. En el estudio del paisaje lingüístico se deben incluir todos los elementos que aparecen escritos en los espacios que vayamos a investigar, en nuestro caso, diferentes espacios seleccionados del centro escolar, y se pueden incluir otros ítems que se consideren interesantes: libros, cartas, recibos, tickets... donde la elección de lengua es reseñable (Spolsky, 2009). Así veremos, por ejemplo, cómo hemos analizado también carteles que alumnos llevaban en las manos simulando una manifestación, puesto que consideramos que ese paisaje lingüístico era destacable.

En un estudio sobre el paisaje lingüístico de la República Checa y Eslovaquia, Sloboda (2009) también hace una clara alusión al vínculo entre este y la ideología, poniendo de manifiesto que la ideología no puede estar al margen del paisaje lingüístico. Son muchos los que relacionan la ideología con la lengua, la visión de la sociedad o el paisaje lingüístico, Graddol y Swann (1989), Bastardas (2005), Moreno Cabrera (2006), Lanza y Woldemariam (2009), Van Dijk (2011), Martín Rojo (2013), Rodríguez Barcía y Ramallo (2015). Como bien indicant Lanza y Woldemariam (2009), “language ideologies serve to rationalize existing social structures and dominant linguistic practices, particularly through their institutionalization in official language policy” (: 192).

El paisaje lingüístico puede ser reflejo del cambio político y social, la transformación del mercado lingüístico es una forma de cuestionar las ideologías lingüísticas; ejemplo de ello pueden ser las prácticas comunicativas que se han llevado a cabo en estos últimos años en diferentes países a través de la ocupación de plazas y protestas sociales. Según Martín Rojo (2013), a través de estas prácticas se cuestionan ideologías monolingüistas:

“Se desafían las ideologías diglósicas hegemónicas, que atribuyen unos valores de cultura y de progreso a una lengua, frente a otras consideradas eminentemente orales, familiares, de retroceso social, etc. (...) se trata de lenguas patrimoniales no oficiales, que al escribirse e irrumpir en ámbitos de donde estaban excluidas vuelven a ingresar en otra posición en el orden sociolingüístico local”. (: 291).

Para reforzar esta idea, mencionamos y destacamos la aportación que hacen

Rodríguez Barcía y Ramallo (2015) en este sentido, ya que sugieren que la elección de lenguas sobrepasa ideologías y también se hace referencia al receptor y a la intención comunicativa:

“Las lenguas no solo revelarán la ideología privativa de los “escritores”, sino que serán parte fundamental de las estrategias de comunicación política y de la comunicación del cambio social”. (...) en la elección de la lengua no prestigiada socialmente, estará también la reivindicación” (: 133).

De todas formas, somos conscientes de que en las pintadas y en los textos que se escriben de forma no oficial o incluso de protesta, se encuentra la forma de entender el mundo, y unido a ello, también la elección de una lengua u otra cambia el sentido de la misma (Rodríguez Barcía & Ramallo, 2015). En la investigación que estos autores llevaron a cabo se confirmó que el uso de una lengua minoritaria, en este caso el gallego, va unida a la protesta social: “el 87% de los mensajes escritos en gallego (...) tengan una temática político-social también implica que existe un vínculo evidente entre la demanda social, la crítica de la situación política y la utilización de una lengua minoritaria (: 150).

Podemos añadir también que la vitalidad que tenga una lengua en un espacio puede estar reflejada en el paisaje lingüístico:

“La presencia de una lengua en el paisaje lingüístico da prueba de la vitalidad del grupo humano que la comparte, la vitalidad etnolingüística. Este hecho es importante por ejemplo para las lenguas minorizadas o lenguas de la inmigración, para quienes el hecho de que su lengua sea visible en las calles supone un respaldo importante” (Muñoz Carrobles 2010: 108-109).

Por todo ello, Muñoz Carrobles (2010) destaca la importancia que tiene la planificación lingüística y resalta que esta se debe hacer con mucha cautela por la delicadeza que entraña la visibilización o no de las lenguas en contacto. Moreno Cabrera (2000), en cambio, subraya que es “absolutamente fundamental que las instituciones responsables planifiquen una política lingüística que tenga como objetivo acabar con el menosprecio hacia sus lenguas de muchas comunidades” (: 221).

Como primer paso para el análisis del paisaje lingüístico, queda claro que puede haber diferentes tipos de elementos en él. Ben-Rafael (2006) distingue dos tipos de mensajes:

- “Top-down”: mensajes que son emitidos por las instituciones públicas, que siguen las políticas públicas y oficiales. En nuestro caso, hablaremos de las señales en las que el emisor sea el centro educativo.
- “Bottom-up”: son señales y textos en los que el emisor es una persona a título individual, una asociación o corporación que actúan con autonomía y que no tienen límites o políticas legales bajo las que actuar. No están supeditadas a las instituciones y no son oficiales.

Por último, analizamos si en la relación entre las lenguas en el centro escolar hay microviolencias lingüísticas que pongan de manifiesto la desigualdad entre ellas: observaremos procesos de legitimación, deslegitimación o invisibilización de algunas lenguas, así como de infravaloración de las mismas (mediante diferentes mecanismos: ausencia de lenguas, prioridad de unas frente a otras...). Son violencias no visibles que no suelen ser obvias y pasan desapercibidas por la naturalización que se da de ellas (Asociación de Estudios sobre Discurso y Sociedad, 2015).

### **1.3 Ecología lingüística**

Resulta complicado definir la ecología lingüística y existen diferentes puntos de vista acerca de ella. Nos acercaremos aquí a las definiciones que han realizado los autores más destacados en el campo. Esta teoría tiene su origen en los trabajos de Haugen (1972), los cuales han tenido gran repercusión en el ámbito de las lenguas peninsulares, que veremos a continuación.

Para Bastardas (2005), el objetivo de la ecología y la sostenibilidad lingüística es acabar con la jerarquía entre las lenguas y con las creencias, actitudes e ideologías que defienden la superioridad o inferioridad de los idiomas en el mundo. La ecología lingüística defiende la dignidad no solamente de las lenguas, sino de los grupos lingüísticos que las sostienen.

Junyent (2006) en *Les llengües del món: ecolingüística*, sitúa la diversidad lingüística en su ecosistema propio, con una perspectiva global. La ecología lingüística es una corriente que quiere contribuir a la sostenibilidad de las lenguas en el planeta y que defiende la diversidad y desarrollo de las mismas. Bastardas (2005) se hace la siguiente pregunta: ¿cómo contribuiremos a mantener la diversidad lingüística en el marco de una bilingüización de la población? Plantea un cambio que permita

reconstruir un ecosistema nuevo que asegure la supervivencia de todas las lenguas; según él, es imprescindible diseñar nuevos modelos de coexistencia para permitir que esto se logre. Asegura, además, que intervenir para lograr que la diversidad lingüística sea una realidad es una acción totalmente política.

Bastardas (2000) destaca, asimismo, que el estado y las políticas lingüísticas que lleven a cabo sus organismos, serán determinantes para la supervivencia o la desaparición de lenguas. El autor subraya en su artículo (2000) que el próximo reto en el futuro sería cómo reducir el “uso abusivo” de las lenguas de comunicación general, como pueda ser el inglés, con objeto de preservar la supervivencia de las lenguas minoritarias y defender la sostenibilidad lingüística; podemos ver que el aumento en el uso de lenguas como el inglés es ya una realidad en nuestros días.

Pero, ¿cuáles son las claves principales para la convivencia de lenguas en el planeta? Bastardas (2000) habla de que la base de esa convivencia tiene que pasar por la apropiada distribución de funciones de las lenguas, y subraya que todas ellas deben ser protegidas, especialmente las minoritarias.

La alternativa que Bastardas (2005) plantea es la sostenibilidad lingüística, que, según él, “vol ser una utopia mobilitzadora que es presenta com una nova manera de jerarquitzar els valors, confrontada al conservadurisme polític-ideològic (...) s'oposa a les societats expansives i dominadores” (: 3). No solo habla de la sostenibilidad lingüística, sino que entiende que este es un planteamiento global que pretende superar la crisis ambiental y salvaguardar también la biodiversidad. Bastardas (2005) menciona dos planteamientos: por un lado, la expansión de las lenguas grandes y, por otro lado, el mantenimiento y desarrollo de la diversidad lingüística y las identidades colectivas diversas del ser humano. Esta última postura sería la que defiende la ecología lingüística. Profundizaremos más tarde en esta idea de la igualdad de las lenguas desde la perspectiva de Moreno Cabrera.

Bastardas (2005) también menciona la oficialidad y el carácter público que solo unas pocas lenguas tienen, y el crecimiento de las grandes lenguas de comunicación. Estas dos realidades hacen que la expansión de estas lenguas sea abusiva y sin control, que va en contra del mantenimiento del resto de las lenguas que carecen de ese poder y estatus.

El autor (2005) afirma que hay que actuar a favor de la sostenibilidad; para ello, *Análisis del paisaje lingüístico en educación*

plantea varias medidas, entre las que se encuentran las siguientes: dar funciones efectivas y exclusivas a las lenguas en situación de subordinación, hacer consciente a la población de la importancia de la sostenibilidad y mantenimiento de la diversidad lingüística, dignificar la autoimagen de los grupos lingüísticos y ofrecer a las lenguas minoritarias espacios donde tengan su propio espacio comunicativo. En este sentido, Moreno Cabrera (2000) describe una situación que se puede dar en un futuro:

“La ocupación de nuevos espacios y ámbitos por parte de las lenguas minoritarias supondrá necesariamente el cese del predominio de la lengua dominante en esos espacios y los hablantes e instituciones que la promueven harán lo posible para no dejar esa posición predominante: nadie renuncia al dominio de buen grado. En estos casos hablarán de imposición y de violación de derechos” (: 225).

La ecología lingüística defiende que, junto con la función comunicativa, la lengua tiene otras funciones simbólicas o unidas a la identidad. Intenta comprender y analizar de modo crítico la situación y desarrollo de las lenguas, el darwinismo lingüístico y el liberalismo lingüístico (Martínez de Luna, 2011). Tampoco hay que olvidar que existe un discurso de “normalidad” detrás de la hegemonía de unas lenguas en detrimento de otras que se han menospreciado automáticamente. Es decir, en opinión de Baztarrika (2011), durante años y años, se les ha dado gran fuerza y poder a algunas lenguas, quitándoselo a otras.

Esta teoría tiene puntos fuertes defendidos por diferentes autores; para empezar, la ecología es una teoría extendida que se puede entender fácilmente y el discurso puede ser ampliamente aceptado por la población en general (Martínez de Luna, 2011). Además de esto, la ecología lingüística no responde ni está ligada a una ideología o proyecto político concreto y, asimismo, el centro de sus de sus objetivos son sus hablantes y la comunidad lingüística de las lenguas minoritarias (Baztarrika, 2011). En opinión de Martínez de Luna (2011), uno de los retos que tiene la ecología lingüística es dejar el marco de confrontación entre lenguas y dar paso a un enfoque que dé por positiva la sostenibilidad de todas ellas.

Junto con el paradigma de la convivencia se necesitan estrategias comunitarias, crear espacios nuevos, espacios de gran intensidad, espacios de poder en los que las lenguas minoritarias se apropien de la hegemonía, como ya decía Bastardas (Sarasua, 2011). Martínez de Luna (2011) subraya la misma idea:

“Las lenguas minoritarias deben tener funciones hegemónicas; eso debería venir desde la negociación, y pide una gran generosidad por parte de los hablantes de las lenguas hegemónicas. Para que una lengua sobreviva, necesita tener varias funciones hegemónicas, que se tendrán que debatir y especificar” (: 157).<sup>1</sup>

En ese mismo sentido, Baztarrika (2011) destaca que la prioridad ahora es gestionar el multilingüismo constante y democrático; es difícil que haya espacios exclusivos para las lenguas minoritarias, pero se pueden priorizar determinadas lenguas en algunas situaciones, en aras de su sostenibilidad y desarrollo: “Hay que explicar que otorgar las funciones principales al euskera en situaciones determinadas no está en contra de la diversidad. Para que el euskera sobreviva los hablantes necesitan el euskera como lengua habitual” (: 160)<sup>2</sup>.

En opinión de Bastardas (2005), las lenguas son actividades, no objetos. Mantener las variedades lingüísticas es, en gran medida, dependiente de la práctica que hagan los hablantes de las mismas. Según el investigador, la globalización ha traído como consecuencia la supuesta contradicción entre comunicación general y preservación de la diversidad lingüística. Es imprescindible insistir en la idea de la ecología lingüística como defensa de la diversidad, rompiendo con la idea tradicional de “un estado, una lengua”. Comellas (2011) define la ecología lingüística como un marco de igualdad entre lenguas en la que “la pequeña es tan importante como la grande”.

Moreno Cabrera (2000) se expresa en un sentido parecido: ninguna característica lingüística de un idioma lo hace superior o inferior a otro; es decir, ningún dialecto, variedad lingüística o habla es mejor o peor que otra. Por tanto, las desigualdades entre lenguas no tienen causas lingüísticas, sino que esas desigualdades tienen su origen en factores sociales y culturales. Menciona también la discriminación lingüística que sufren las lenguas:

“Entendemos por *discriminación lingüística* toda aquella actitud hacia las lenguas o variedades lingüísticas que se base en la idea de que éstas se pueden clasificar en tipos y que existen diferencias entre esos tipos, que pueden justificar la concepción de que unas son superiores a otras total o parcialmente” (: 15).

---

<sup>1</sup> Traducción propia a partir del texto original en euskera.

<sup>2</sup> Traducción propia a partir del texto original en euskera.

Moreno Cabrera (2006) expone los mitos sobre la diversidad de lenguas, y asegura que consideramos como negativo aquello que no conocemos. Es más, el mito de la torre de Babel relata el castigo de Dios hacia los humanos, creando lenguas diferentes para que no se pudieran comunicar entre sí. Subraya también que los idiomas son del pueblo, que los modifican sus hablantes y no se puede plantear que existan hablas correctas e incorrectas. Sin embargo, volviendo al marco de los espacios de las lenguas, Moreno Cabrera (2000) resalta la importancia que tiene que las comunidades pequeñas de hablantes tengan sus propios espacios y que “accedan a un espacio multicultural a través de su propia lengua y cultura” (: 222). Creemos que la escuela puede y debe ser ese espacio multicultural en el que las comunidades pequeñas o las que se vean en peligro puedan tener sus espacios.

Para hacer frente a la amenaza que supone la pérdida de lenguas, Moreno Cabrera (2000) insiste en que los lingüistas deben defender a las minorías y trabajar a favor de sus culturas y lenguas. Preservar el patrimonio lingüístico, promocionar las lenguas (no solo las dominantes) y su estudio es un deber, en su opinión. De hecho, este mismo autor (2000) considera que los prejuicios y creencias en torno a las lenguas también están instaladas entre los profesionales: “la actividad de los lingüistas, como la de los especialistas de cualquier otro campo científico, no está exenta, por el mero hecho de ser reconocida como tal, de los mismos mitos y prejuicios que están difundidos entre el público no experto” (: 234). Para que la diversidad lingüística se mantenga, es imprescindible tener la idea de que las lenguas son ecosistemas, y si ellos mueren, el sistema también. Por otra parte, la ecología lingüística y la lucha contra la muerte de las lenguas cree que la diversidad es necesaria para la evolución (Crystal, 2000).

En resumen, la ecología lingüística defiende la igualdad de todas las lenguas y la necesidad de que la sostenibilidad lingüística sea una realidad. Para ello, la diversidad de las lenguas en el mundo no solo tiene que ser respetada sino que tanto profesionales como hablantes deben trabajar por el mantenimiento de la misma, dando a lenguas minoritarias funciones específicas y espacios hegemónicos de uso y que se podrían aplicar en la práctica también en educación. Unido con el paisaje lingüístico, las lenguas más vulnerables en el centro (euskera y lenguas de alumnado de origen extranjero) podrían ser potenciadas a través de este. De hecho, usar las lenguas

débiles en el paisaje lingüístico equivaldría a proteger a especies en peligro de extinción, si se nos permite hacer esta comparación con la biodiversidad del planeta en referencia a su supervivencia (Cenoz & Gorter, 2006).

Creemos que la ecología lingüística es una teoría que pone de manifiesto la desigualdad que hay entre las lenguas y ofrece una alternativa para el desarrollo sostenible de las mismas; es el camino por el que podemos llegar a una igualdad entre las lenguas también en el paisaje lingüístico. Por todo ello, defendemos esta teoría como base para trabajar en esta investigación.

#### **1.4 Plurilingüismo, identidades lingüísticas y escuela**

En relación con la ecología lingüística y los objetivos que podemos fijar a la escuela, destacamos la importancia de que la escuela fomente, potencie y asegure el plurilingüismo de nuestros alumnos. Debemos analizar el papel que tiene la escuela en la defensa y promoción del plurilingüismo desde una perspectiva que defienda la diversidad lingüística, y cómo se refleja en el paisaje lingüístico.

El plurilingüismo en la educación es, según Idiazabal (2011), una utopía obligatoria hacia la que debemos caminar. Según la investigadora, las prácticas plurilingües son y serán la mejor prueba para poner de manifiesto que el plurilingüismo es una meta que se puede conseguir. De hecho, las publicaciones, los medios de comunicación, los materiales audiovisuales y también el paisaje lingüístico pueden y deben ser plurilingües. Las lenguas minoritarias deben tener, en su opinión, una obligada centralidad si se quiere trabajar a favor de la diversidad lingüística en el mundo. Este es un desafío que la escuela debe afrontar; es una realidad que “la institución escolar contribuye a (re)producir y legitimar un orden social dominante” (Martín Rojo & Pérez Milans 2007: 204).

Idiazabal (2011) deja claro que la educación bilingüe o plurilingüe puede ser más difícil de desarrollar si esta se hace bien, pero, al mismo tiempo, también puede ser mucho más productiva y fructífera. Si buscamos la supervivencia de las lenguas minoritarias, es imprescindible que eduquemos a estudiantes y, por tanto, hablantes plurilingües. Este es un objetivo ineludible. Además, como ya hemos mencionado en el apartado anterior, cuando la desigualdad o diglosia entre lenguas es grande, hay que tomar medidas tales como la discriminación positiva que aseguren la diversidad.

Tanto la escuela como la sociedad están sufriendo grandes cambios durante estos últimos años, y el multiculturalismo y el plurilingüismo es uno de ellos. El número de estudiantes extranjeros ha aumentado considerablemente en los últimos años, si bien es cierto que desde la crisis el número de inmigrantes ha descendido. La escuela tiene funciones específicas, como la de enseñar a los estudiantes a vivir en sociedad, dar igualdad de oportunidades y transmitir unos valores. Además, se presenta un desafío importante, y ese es el de la integración de la inmigración mediante la escuela. Los idiomas de los inmigrantes se consideran inferiores, aunque sean lenguas de gran dominio internacional:

“A pesar de la realidad educativa multilingüe, las distintas lenguas y dialectos no son igualmente valorados, ni pueden ser utilizados de la misma manera. De hecho, en las aulas se invoca a la norma lingüística para exigir el uso de recursos lingüísticos que solo poseen algunos miembros de la comunidad escolar y para excluir otras voces y lenguas cuyo uso no parece valorarse positivamente” (Martín Rojo & Mijares 2007: 104).

Berché (2008) pone de manifiesto que hay una falta de formación del profesorado en campos como las lenguas, el multilingüismo y la interculturalidad. Además, las hablas de los inmigrantes se consideran inferiores, aunque tengan gran dominio internacional. Hay que formar a profesionales para que los tópicos y prejuicios no inundan el aula.

Se propone, por tanto, que la escuela diseñe planes de acogida dejando de lado modelos asistencialistas y de uniformización: “tienen que valorarse las lenguas y las diferentes variedades de los niños emigrantes (aunque se alejen de la norma) puesto que los alumnos tienen experiencia como objetos de discurso” (Berché 2008: 724-725). Martín Rojo y Pérez Milans (2007) comparten esta postura: “es necesaria una modificación profunda de los centros, de las enseñanzas, de las actitudes” (: 223). Berché (2008) propone otras dos medidas: por una parte, que la asignación de alumnos a los centros educativos sea equitativa sin distinción de origen, y por otra parte, que todas las lenguas y su diversidad estén presentes en el currículo. En opinión de Martín Rojo y Pérez Milans (2007), es necesario que la diversidad sea un enriquecimiento mutuo que se practique en igualdad de condiciones y sin suprimir la diversidad lingüística y cultural en ninguno de los casos. Si ignoramos esa diversidad en la práctica educativa, esto no hará desaparecer los prejuicios y estereotipos, puesto que no

habremos hecho ningún trabajo de sensibilización y conocimiento mutuo:

“Tampoco basta con hacer visible o señalar la diversidad mediante políticas multiculturales o prácticas. (...) si no se modifican paralelamente las relaciones de poder, si no se refuerza la posición social de los “diferentes”, si no se cuestionan los estereotipos y los prejuicios que les colocan en una posición de inferioridad y fomentan el rechazo, esta incorporación de la diversidad resulta ser superficial y se tiñe con frecuencia de folclorismo y paternalismo, o conduce a la segregación” (Martín Rojo & Pérez Milans 2007: 223).

De hecho, también hay que trabajar las actitudes lingüísticas de los alumnos: “A lo largo de las últimas décadas se ha evidenciado el importante papel de las actitudes lingüísticas en el éxito o en el fracaso final en los procesos de desarrollo de la educación bilingüe” (Navarro et al 2008: 83).

### **1.5 Segregar, asimilar, integrar.**

Para analizar el paisaje lingüístico del centro, también consideramos importante conocer la realidad del mismo y ver las relaciones que existen entre las lenguas. Si bien es cierto que nuestra hipótesis va encaminada hacia el dominio del castellano como lengua principal, es necesario sustentar nuestro análisis en las relaciones que se crean entre lenguas. En este punto nos basamos en la teoría de Berry (1989), quien propone los términos de asimilación, integración y segregación para clasificar las relaciones entre lenguas. ¿Habrá asimilación, integración o segregación?

La asimilación se produce cuando una identidad cultural (en este caso, lengua) es absorbida por una mayor y dominante: “Assimilation option is defined, namely, relinquishing one's cultural identity and moving into the larger society. This can take place by way of absorption of a non-dominant group into an established dominant group” (Berry et al 1989: 187). La integración, en cambio, apuesta por el mantenimiento de todas ellas y la relación entre todos los grupos sin perjuicio de ninguno de ellos: “in this case there is a large number of distinguishable ethnic groups, all co-operating within a larger social system” (Berry et al 1989: 188). La segregación separaría a los grupos y no tendrían ninguna relación entre ellos, no cooperarían en sociedad. Es decir, no habría ningún tipo de vínculo; por tanto, no habría ningún tipo de contacto.

En cuanto a las lenguas, debemos tener presente que “los adolescentes tienden a eliminar toda diferencia lingüística, es decir, que tienden a la asimilación lingüística”. (Berche 2008); es más, según algunas autoras, la realidad es que “el mantenimiento y uso de en los centros escolares de las ‘lenguas inmigrantes’ -sin prestigio ni valor en el ‘mercado lingüístico’- resulta incompatible con una integración exitosa y completa” (Martín Rojo & Mijares 2007: 110). Según Azurmendi y Bourhis (1998), la política lingüística que se ha seguido en el Estado Español ha sido la de la asimilación.

El objetivo, por lo tanto, sería que el centro educativo siguiera unas políticas lingüísticas en cuanto al paisaje se refiere que fueran integradoras y que respondieran a las realidades que conviven en el centro. La integración de lenguas puede ser el camino para conseguir que la educación dé sus frutos y el alumnado sea plurilingüe (Wokusch, 2008).

### **1.6 Aproximación a la situación sociolingüística en Navarra**

Después de conocer las teorías en las que nos hemos basado en esta investigación, es imprescindible conocer la realidad sociolingüística de Navarra para poder hacer un análisis de la situación. Hemos mencionado las lenguas de inmigrantes, pero, al hacer la investigación en Navarra y teniendo en cuenta que en nuestro centro el número de alumnado de origen extranjero es bajo, creemos que en el contacto entre lenguas y en la diversidad lingüística entra la presencia del euskera, puesto que es una de las lenguas propias del territorio y una lengua minoritaria. En el centro en el que hemos hecho nuestras prácticas conviven diferentes modelos lingüísticos: modelo G, A y D. Además, se prevé que el curso que viene el Programa de Aprendizaje de Inglés (PAI) sea también una realidad. Por tanto, el plurilingüismo es un tema que está presente en el instituto.

Para hablar de la situación del euskera en Navarra, nos basaremos en la V Encuesta Sociolingüística, publicada en 2011 por Eusko Jaurlaritza. Entre los habitantes de Navarra mayores de dieciséis años, el 11,7% eran bilingües, y el 7,5% bilingües receptores (es decir, gente que entiende el idioma pero que no lo habla). De todas formas, si observamos los datos de la zona mixta (a la que pertenece nuestro campo de análisis, según la zonificación que aplica la Ley del Vascongado de 1986), el porcentaje

de bilingües baja al 9,8%: la mayor parte de ellos son jóvenes.

Con objeto de representar el uso que se le da al euskera, el dossier pone de manifiesto que la mayoría de ellos hablan o creen que hablan mejor en castellano, y que solo un 1,7% de la población usa el euskera siempre o casi siempre. La situación de uso es crítica, aunque las actitudes favorables a esta lengua son cada vez mayores. De hecho, el 42,5% de las personas que viven en la zona mixta están a favor de promover el euskera.

Creemos pues, que la actitud hacia el euskera será positiva, pero que esta no estará respaldada por la realidad. Es decir, los discursos en torno a esta lengua serán positivos y se hará referencia a promoverlo, pero tenemos más dudas a la hora de ver si eso tendrá un reflejo, por ejemplo, en el paisaje lingüístico del centro. Unido a esto, hemos podido saber que en el proyecto educativo del centro sí se hace mención a la pluralidad: “el centro valora la pluralidad lingüística y cultural como una riqueza del patrimonio de los pueblos y de las personas y contribuirá con su trabajo a su transmisión y conocimiento”; asimismo, en el plan de convivencia también encontramos referencias como ésta a lenguas minoritarias: “promover el respeto hacia las lenguas minoritarias”. No hay más concreción en acciones para promover las lenguas o la pluralidad, pero puede ser la base para hacerlas y para diseñar planificaciones o políticas lingüísticas concretas en el centro.

Si bien es cierto que el modelo D está aumentando, tal y como los índices de la Encuesta Sociolingüística indican, el uso del euskera está estancado y aunque hay un grupo cada vez más grande que tiene conocimiento de él, esto no se traduce en uso. ¿Qué representación social tiene el euskera entre los adolescentes? Hay autores que plantean que “las distintas representaciones sociales del euskera se anclan en grupos sociales de adolescentes diferentes, que requerirán formas educativas específicas de intervención en el aula” (Madariaga 1998: 35).

En la investigación que llevó a cabo Madariaga (1998), se resalta que hay dos grupos diferenciados en cuanto a su visión del euskera: por una parte, el alumnado procedente de modelos en castellano (A y G) y de un ambiente familiar en castellano y, por otra parte, el alumnado procedente del modelo D (inmersión en euskera) y de un ambiente familiar euskaldun. En cuanto a la situación del euskera, el primer grupo considera que es mala por la falta de prestigio o porque la consideran inútil, y en el

segundo, creen que hay una falta de conciencia en la sociedad. En cuanto al proceso de recuperación del euskera, el primer grupo dice que este se debe basar en el respeto a la libertad del individuo, y el segundo, en cambio, apuesta por pedir sacrificios a la población o exigir la normalización sin injusticias.

Como ya hemos dicho, las lenguas minoritarias como las de los grupos minoritarios (inmigrantes) y el euskera deben ser promovidas y acercadas a los estudiantes. Pero ¿qué medidas propondríamos? ¿Cuál es el camino de esta promoción?

Teniendo en cuenta que este trabajo va a tratar las actitudes lingüísticas que tienen los alumnos centrándose en el paisaje lingüístico, nos parece conveniente que las medidas que propongamos también se desarrollen en ese sentido. Los centros educativos deberían ser reflejo de la sociedad, que es cada vez en mayor medida, plurilingüe. En ese sentido, y teniendo en cuenta las identidades, realidades, lenguas... del alumnado, el paisaje lingüístico también debería responder a esas necesidades, a través de un protagonismo y, por qué no, en ocasiones, hegemonía en determinados espacios del paisaje lingüístico. Podría ser un camino y unas experiencias en las que el alumnado viera que sus propias lenguas se ponen en valor y, mucho más allá de eso, se ponen en práctica y se valoran como lenguas de uso que no son ni inferiores ni superiores a otras. En ese sentido, promover la igualdad desde lenguas que no tienen espacios propios nos parece interesante y necesario si nuestra meta es una escuela plurilingüe. Además, el contacto entre lenguas debería tener presencia en el currículo: “la ecología lingüística tiene un gran potencial de cara a la educación y no la estamos trabajando. Parece increíble que el tema del contacto y las dinámicas entre lenguas no se haya introducido en el currículo” (Sarasua 2011: 155)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Traducción propia a partir del texto original en euskera.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1 Etnografía educativa

Por el enfoque seguido y por el contexto en el que se ha llevado a cabo el trabajo, diremos que la metodología que hemos empleado en este trabajo de fin de máster es la empleada en los estudios de etnografía educativa. Este tipo de metodología se refiere, como su propio nombre indica, a la investigación etnográfica que se hace en el campo educativo: “cuando lo que deseamos describir de una cultura es el funcionamiento de la educación, podemos hablar de etnografía de la educación” (Serra 2004: 166).

Uno de los rasgos característicos de la etnografía contemporánea es que emplea técnicas y fuentes de datos de muchos tipos, los datos que se analizan y obtienen son muy diversos: “estas técnicas van desde la observación participante hasta las entrevistas, la elaboración de cuestionarios, las historias de vida o el análisis de contenidos de documentos primarios como diarios, fotografías o informes de la institución”. (Serra 2004: 167). El contacto y el conocimiento profundo del terreno en el que se realiza la investigación también son importantes:

“Uno de los requisitos para la obtención de una buena etnografía es la realización de un trabajo de campo prolongado en el que se produzcan un contacto directo y una toma de datos sobre el terreno. (...) la vinculación con otras personas que son objeto de estudio durante un período largo se consideran necesarias porque permiten reunir, en su ambiente natural, datos sobre el comportamiento de las personas y los acontecimientos (...) lo que facilita su comprensión” (Serra 2004: 167-168).

No se fundamenta solamente en esto que hemos mencionado. Se caracteriza por los resultados que busca: la descripción y el análisis cultural (Serra, 2004).

Nuestra investigación se ha basado en la etnografía, siempre teniendo en cuenta que vamos a emplear varias técnicas diferentes para recabar información y poder hacer un análisis en el que nuestras herramientas de trabajo y análisis serán las siguientes: encuestas para medir uso y actitudes lingüísticas, observación participante durante la secuencia didáctica, análisis del paisaje lingüístico del centro y la valoración de la secuencia por parte del alumnado.

## 2.2 Recogida de datos

La recogida de datos se ha hecho en un instituto público de un pueblo de la Comarca de Iruñea/Pamplona, en el que los diferentes modelos lingüísticos de nuestra comunidad conviven: los modelos G, A y D. En cuanto a lenguas, se imparten como lenguas extranjeras, además del inglés, el francés y el alemán. Las secciones bilingües comenzaron a funcionar hace unos diez años y este programa existe tanto en inglés como en francés.

Un porcentaje de alumnos acude diariamente a este instituto desde diferentes pueblos y valles. Es un centro escolar al que acuden muy pocos inmigrantes, pues la población extranjera de la localidad es muy baja.

El periodo en el que la recogida de datos se llevó a cabo fue durante el periodo de prácticas del Máster de Formación de Profesorado de Secundaria, un periodo de seis semanas de duración.

Buscábamos hacer un análisis del paisaje lingüístico del centro escolar y queríamos hacer partícipes del análisis a los propios estudiantes, puesto que nos parecía que la investigación podría dar también sus frutos y se podrían trabajar las actitudes y percepciones lingüísticas del alumnado.

Así, y teniendo en cuenta que íbamos a diseñar una secuencia didáctica que tuviera diferentes actividades (análisis del paisaje lingüístico, reflexiones sobre el mismo, trabajo cooperativo...), y que íbamos a hacer una encuesta sobre sus actitudes lingüísticas, nos pareció apropiado llevar a cabo esta observación participante en los dos grupos de 4º de la ESO que se me asignaron.

La recogida de datos la hemos hecho mediante diferentes herramientas: encuesta sociolingüística y de actitudes lingüísticas, secuencia didáctica adaptada a 4º de la ESO, en la que se hace análisis del paisaje lingüístico y se promueve reflexión acerca de las relaciones entre lenguas que hay a nuestro alrededor, atendiendo al contexto en el que vivimos y desde una perspectiva de defensa de la diversidad, análisis y codificación del paisaje lingüístico del centro.

### 2.2.1 *Secuencia didáctica*

El eje principal de la investigación de las prácticas fue el análisis del paisaje lingüístico, la presencia de las lenguas en el centro escolar en el que tuvo lugar nuestra estancia y las políticas que se seguían en torno a las lenguas. Pero, ¿cómo íbamos a unir todos estos elementos con el alumnado? ¿Cómo hacer partícipe al alumnado del estudio?

Ya hemos mencionado que el paisaje lingüístico lo compone toda señal o texto que aparezca en la vía pública, en este caso, en el instituto público en el que hemos hecho nuestras prácticas. Como parte del edificio y de su vida social, creíamos que el alumnado podría implicarse en el análisis del paisaje lingüístico y que esta podría ser una forma de hacerles reflexionar sobre ello, sobre la diversidad lingüística en general y acerca de la relación que tiene ésta con la realidad que refleja el paisaje lingüístico. Queríamos que conocieran la realidad del mismo para que pudieran formar sus propias opiniones y juzgar lo que el paisaje lingüístico refleja con opinión crítica. Los objetivos principales de la misma fueron realizar la investigación con la participación e implicación de los estudiantes, tomar conciencia de que el discurso y el paisaje lingüístico pueden actuar a favor de la justicia social, superar prejuicios y fomentar el plurilingüismo y, para terminar, apreciar (por parte de los estudiantes) de modo crítico las lenguas que están presentes en el paisaje lingüístico del centro y reflexionar sobre ello. Todo esto se llevó a cabo mediante la puesta en práctica de una secuencia didáctica (vid. ANEXOS).

La secuencia tenía como objetivos:

- Analizar el paisaje lingüístico del centro: hall (desde el exterior, interior, dos corchos en el pasillo cercano), patio, dos pasillos, paredes exteriores del edificio y aula propia. Codificar datos.
- Reflexionar y hacer conscientes a los alumnos sobre diferentes lenguas y la presencia que tienen en el centro, desarrollar capacidad crítica, y la distinta jerarquía que existe sobre ellas. A través de esto, se pretende seguir dotar al alumnado de recursos de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos” (Lomas, Osoro y Tusón 1993: 14, 15).

- Valorar lenguas patrimoniales (Martín Rojo 2004: 201). Promover integración de lenguas: “mantenimiento de la diversidad a partir de la búsqueda de la convivencia respetuosa y la aplicación de políticas interculturales (Martín Rojo 2004: 180).
- Promover la importancia de la mezcla o aislamiento de las lenguas en el espacio público, monolingüismo/multilingüismo (Martín Rojo y Molina, 2013).
- Apreciar (de modo crítico) las lenguas que están presentes en el paisaje lingüístico del centro educativo y reflexionar sobre ello.

Los objetivos curriculares que se perseguían eran:

- Comprender discursos (...) escritos (...) que tratan temas tanto concretos como abstractos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.
- Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor.

Llevamos a cabo la secuencia la cuarta semana de nuestras prácticas, habiendo recogido ya una gran parte de los datos del paisaje que poseemos. A continuación, resumimos la secuencia didáctica en unos pasos y actividades concretas que pusimos en práctica:

Después de la realización de un cuestionario individual para analizar sus actitudes lingüísticas, sus hábitos lingüísticos, la visión que tienen sobre la diversidad lingüística y cultural... se vio un cortometraje en el que reflexionamos sobre la importancia que tienen las palabras y el discurso en nuestra vida diaria. Posteriormente, presentamos el proyecto del paisaje lingüístico mediante diferentes fotografías sobre microrracismos, micromachismos y espacios multilingües (poniendo especial énfasis y más ejemplos en este último). Discutimos sobre la presencia de estos discursos y de qué lenguas creíamos que habrá en el paisaje del centro. Lanzamos otras preguntas para que debatieran entre ellos y ellas, por ejemplo:

- ¿Creéis que las lenguas son importantes en el paisaje lingüístico? ¿O debería ser solo una?
- Si todas conocemos y hablamos el castellano, ¿por qué usar otras lenguas?

- ¿Debería ser obligatorio el plurilingüismo (como reflejo de la realidad local) en el paisaje?

Una vez acabada esta actividad, distribuimos la clase en grupos de cinco personas y les repartimos a cada uno de ellos dos fotografías en las que tenían que analizar la realidad lingüística de las mismas. Para ello, les proporcionamos unas preguntas como guía:

- ¿Cuántas lenguas hay? ¿Si solo hay una, por qué?
- ¿Visibiliza las lenguas minoritarias (lenguas de migrantes, euskera)? ¿Es el discurso del poder o de protesta?
- ¿Qué opinión tenemos? ¿Lo cambiaríamos? Si lo quisiéramos hacer, ¿cómo y qué cambiaríamos?

La siguiente actividad se centraría en la presentación de las fotografías por parte de los grupos, en compartirlas con el resto de compañeros y en crear, si lo hubiera, un pequeño debate en torno a las imágenes y su realidad.

Una vez realizado este pequeño contacto con el paisaje lingüístico, agrupamos a las clases en cuatro grupos y les asignamos a cada uno de ellos una o dos zonas del instituto a las que sacar fotografías del paisaje lingüístico. Estos lugares son los que ya hemos comentado: el hall del centro (desde el exterior, interior, dos corchos en el pasillo cercano), el patio, dos pasillos, las paredes exteriores del edificio y el aula propia.

Con las fotografías ya hechas, mandamos a cada grupo codificar ocho de las imágenes que más llamativas, curiosas, importantes, relevantes... les parecieran de su recogida de datos, puesto que no disponíamos de tiempo para hacerlo más extenso. Para finalizar, los grupos hicieron una pequeña exposición con comentarios propios sobre tres fotografías escogidas, comentando la realidad lingüística, su opinión sobre la misma, qué cambiarían...

Como última recogida de datos de esta secuencia, tenemos la valoración que los y las estudiantes hicieron de toda la secuencia didáctica, en la que el objetivo era que mostraran su opinión sobre ella y dieran sus opiniones o aportaciones.

### 2.2.2 Paisaje lingüístico

El paisaje lingüístico es uno de los pilares principales de nuestro trabajo, y, como tal, en este apartado es necesario hacer alusión a la metodología que hemos utilizado para analizarlo. Para eso, es imprescindible que sepamos qué clasificación hemos diseñado y qué variables son las que hemos tenido en cuenta a lo largo de la investigación.

El paisaje lingüístico se puede interpretar de diferentes maneras, como ya hemos podido comprobar en la sección de marco teórico. ¿Cómo sabemos interpretar los carteles o textos bilingües? ¿Qué hay detrás de cada manifestación escrita y qué indicaciones podemos seguir?

Algunos autores pueden dar respuesta a algunas de nuestras preguntas: “the preferred code is on the top, on the left, or in the center and the marginalized code is on the bottom, on the right, or on the margins” (Scollon & Scollon 2003: 120). Cuando la posición espacial no nos da información sobre la posición de las lenguas, tenemos que tener en cuenta el tamaño de la letra. Las letras mayores serán visiblemente entendidas como las de la lengua dominante (Malinowski, 2008: 109). Además, la relación de los códigos dominantes y no dominantes en el paisaje lingüístico deben ser comprendidas en “términos de relaciones de poder entre la lengua dominante y la no dominante (...) el atractivo y la influencia esperada en el cliente gobiernan las elecciones en el paisaje lingüístico” (Ben-Rafael et al 2006: 10).

En cuanto a la autoría y al emisor que puede haber detrás de todo texto que encontramos en el paisaje lingüístico, hay que tener en cuenta diferentes aspectos: “la lectura semiótica del predominio de un código lingüístico sobre otro en expresiones bilingües, y la distinción entre signos oficialmente escritos (“top-down”) y privados o individuales (“bottom-up”)<sup>4</sup>” (Malinowski 2008: 112). Es decir, los signos que se definen como “top-down” serían en los que el emisor es la entidad pública, son textos oficiales, mientras que los signos denominados “bottom-up” son los de carácter no oficial.

Además, tenemos que tener en cuenta las manifestaciones escritas que, de forma no autorizada, son parte del paisaje lingüístico. Se trata de las pintadas, que Rodríguez Barcía y Ramallo (2015) definen así: “toda manifestación verbal o icónico-verbal dispuesta sobre ciertas superficies, generalmente urbanas (con mensajes

---

<sup>4</sup> Traducción propia a partir del texto original en inglés.

mayoritariamente reivindicativos y de contenido político-social” (: 134). Según ellos, estas serían sus características principales:

(i) No autorizado (ilegal), (...) espacios no destinados a ser soportes comunicativos; (ii) público, (iii) generalmente reivindicativo (...), (iv) identitario, en el sentido de que obedece a posiciones grupales con un fuerte componen de comunidad o a posiciones individualistas extensivas a identidades colectivas (...), (v) fruto de la iniciativa de minorías activas. (: 135)

Las pintadas, según otras investigadoras, “utilizan el lenguaje verbal para transmitir unos determinados contenidos semánticos: prima en ellas la voluntad de información y de actuación sobre el receptor, el 'mensaje de los contenidos'” (Tauste y Reyes Sánchez 1996: s/p).

El paisaje lingüístico es una prueba más de la realidad lingüística que se vive en cada lugar: bien de su uniformidad, bien de la diversidad lingüística o multiculturalidad que pueda haber y lo que esto conlleve en el paisaje como consecuencia del contacto entre lenguas. Por lo tanto, las acciones o decisiones para planificar el paisaje lingüístico de un lugar (en este caso, de un centro educativo) es importante, pero hay que llevar a cabo las actuaciones siempre con gran cuidado (Muñoz Carrobles, 2010).

Las variables que hemos tenido en cuenta a la hora de analizar el paisaje lingüístico y que nos han servido de guía para poder codificar las imágenes, han sido las siguientes:

1. Variedad de lenguas
2. Entorno en el que se produce
3. Lengua silencio / Lengua impuesta (microviolencia lingüística)
4. Medio/sitio
5. Soporte
6. Finalidad (acusatoria/publicitaria/informativa/reivindicativa)
7. Autoría/emisor, naturaleza: Oficial / No-Oficial / Privada

### 2.2.3 Encuesta

La encuesta fue llevada a cabo con los alumnos del modelo D de 4º de la ESO del instituto público en el que hicimos las prácticas. La encuesta fue completada por un total de 36 alumnos y alumnas. Les pasamos el cuestionario en castellano (vid. ANEXOS).

Esta encuesta fue diseñada a partir de la realizada por Altuna (2015), que tenía como objetivo hacer un análisis del modelo educativo navarro unido a su diversidad lingüística y cultural. El alumnado que hizo la encuesta fue de 1º de la ESO. Esta encuesta se adaptó y las cuestiones más unidas a las actitudes y creencias lingüísticas del alumnado encuestado se hicieron a partir de la encuesta diseñada por Montoya (2013) en su trabajo *La construcción de las actitudes lingüísticas: exploración en dos colegios bilingües bogotanos*.

Es una encuesta que incluye preguntas cerradas, abiertas y de elección múltiple, además de tres preguntas de escala diferencial semántica con un total de 25 preguntas. Es completamente anónima.

Las primeras preguntas hacen referencia al origen y lugar de residencia del alumnado y de sus progenitores, así como a los estudios y ocupación laboral de los mismos.

Las siguientes cuestiones se refieren al uso de lenguas de los alumnos y alumnas (lengua materna, uso tanto con la familia como con amistades o con trabajadores, fuera y dentro del centro escolar), el número de lenguas que estudian y sus causas...

También quisimos saber cuáles eran sus actitudes frente a plurilingüismo y diversidad lingüística y cultural (admiración o no de personas plurilingües, valoración social que se hace de ellas), actitudes y creencias referidas a los tres idiomas que conocen o estudian (euskera, castellano e inglés), si hay lenguas que les gustaría estudiar... En cuanto a estas tres lenguas, también se les pregunta su visión sobre ellas a efectos prácticos, es decir, cómo instrumentalizan esas lenguas y para qué creen que pueden servir.

Para terminar, hemos visto necesario hacer dos preguntas referentes a la preferencia de lenguas que tienen en actividades sociales y cotidianas (relaciones personales, consumir televisión, actividades culturales, redes sociales, leer y escribir) y

cuál o cuáles son las lenguas que más utilizan.

Estas son las variables que hemos tenido en cuenta a la hora de hacer y diseñar la encuesta:

1. Lugar de nacimiento
2. Origen madre
3. Origen padre
4. Residencia actual
5. Trabajo madre
6. Trabajo padre
7. Primera lengua estudiante
8. Primera lengua madre
9. Primera lengua padre
10. Lengua(s) de comunicación habitual con madre
11. Lengua(s) de comunicación habitual con padre
12. Lengua(s) de comunicación habitual con hermanas/os
13. Lengua(s) de comunicación habitual con abuelos/as
14. Lengua(s) de comunicación habitual instituto compañeros/as
15. Lengua(s) de comunicación habitual con docentes
16. Lengua(s) de comunicación habitual con otros trabajadores centro
17. Lengua(s) de comunicación habitual con amigas/os
18. Lengua(s) de comunicación habitual en servicios
19. Lengua preferida
20. Actitud frente a euskera
21. Actitud frente a castellano
22. Actitud frente a inglés
23. Utilidad real lenguas y preferencias
24. Interés por conocer más lenguas
25. Cambio en actitudes lingüísticas

#### *2.2.4 Debates en grupo en el aula*

Otra fuente importante de datos ha sido la participación y los debates generados en el aula a raíz de la secuencia didáctica y de las actividades que planteamos. Además de las discusiones grupales, tenemos también las percepciones de un aula con la que trabajamos la actividad en la cual tenían que expresar, por grupos, sus opiniones sobre carteles, letreros, rótulos... del paisaje lingüístico en diferentes lugares. Hemos recogido datos mediante la observación y grabación de audio de esta actividad.

### 2.2.5 Valoración de la secuencia didáctica

Teniendo en cuenta que la secuencia fue llevada a la práctica durante tres sesiones y que no disponíamos de más tiempo para poder trabajar en mayor profundidad las actitudes lingüísticas, decidimos hacer una pequeña ficha de evaluación para que ellos y ellas mismas valoraran la secuencia y las percepciones que habían tenido en ella; hicimos preguntas que nos pueden ayudar a evaluar el proyecto y diseñar más secuencias didácticas relacionadas con el tema:

- ¿Qué has aprendido?
- ¿Cómo te has sentido durante el proyecto?
- ¿Han cambiado tus actitudes respecto a las lenguas? ¿En qué?
- ¿Te parece interesante el proyecto?
- ¿Seguirías con él más adelante?
- Valora el proyecto.
- Valora tu trabajo y participación.

### 2.2.6 Entrevista con el profesorado

Finalmente, para recabar datos relativos al tratamiento de lenguas en el centro y su paisaje lingüístico, hemos tenido una entrevista con una de las jefas de estudios del instituto, para saber, sobre todo, qué tratamiento se les da a las lenguas extranjeras y al alumnado inmigrante que no conoce ninguna de las dos lenguas propias y oficiales de Navarra. Así, podemos tener una idea del tratamiento que se les da a todas las lenguas que podrían estar presentes o se podrían trabajar en el paisaje lingüístico.

Las preguntas más destacadas que le hicimos y para las que queríamos recabar datos eran las siguientes:

- ¿Existe un fichero especial de inmigrantes en el centro?
- ¿Existe un programa de acogida para el alumnado nuevo que no conozca ninguna de las dos lenguas propias?
- ¿Hay un plan de acogida para alumnado inmigrante? ¿Existe un censo de lenguas? ¿Existe plan de promoción del euskera?

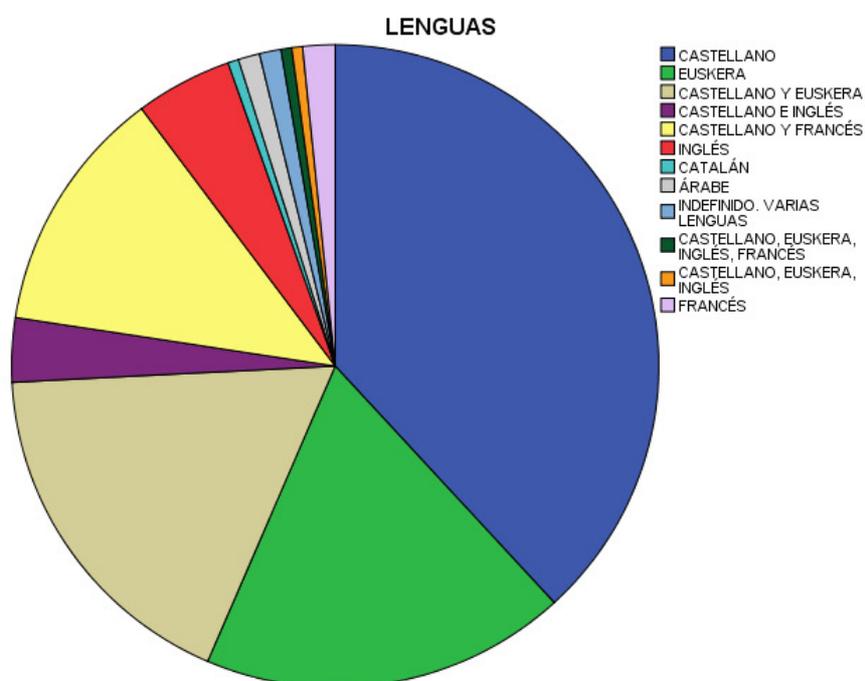
### 3. RESULTADOS

#### 3.1 Paisaje lingüístico

Durante las seis semanas de estancia en el centro, recogimos imágenes del paisaje lingüístico durante la primera, la tercera y la quinta semana. Durante la cuarta semana de prácticas los estudiantes hicieron su recogida de datos, y nos hemos valido de esos nuevos elementos y fotografías que no habíamos recogido, por nuestra falta de conocimiento de algunos lugares o rincones en los que había datos del paisaje lingüístico. Se puede decir, por tanto, que ha sido un trabajo conjunto y cooperativo.

Hemos recogido un total de 186 imágenes de textos, carteles, rótulos, pintadas... del paisaje lingüístico del centro. En la codificación definitiva, hemos tenido en cuenta los siguientes aspectos: las lenguas que aparecen, el tipo de espacio (monolingüe, bilingüe o plurilingüe), si hay o no algún tipo de microviolencia lingüística, el sitio en el que situamos la imagen en el instituto, el soporte en el que aparece, la finalidad (informativa, acusatoria, reivindicativa o publicitaria) y su naturaleza (oficial, no oficial o privada).

Estas son las lenguas que aparecen en el paisaje lingüístico ordenadas según su presencia en él (bien en textos monolingües, bilingües o plurilingües): el castellano, el euskera, el inglés, el francés, el catalán y el árabe (gráfico 1).



**Gráfico 1.** Lenguas en el paisaje lingüístico del centro (186 imágenes recogidas)

Teniendo en cuenta la presencia de cada una (ya sea en expresiones monolingües, bilingües o plurilingües) en el paisaje lingüístico, el castellano está presente en 135 de ellas, es decir, en el 72,5% de los textos. 71 de ellos, es decir, el 38,2%, son carteles monolingües en castellano (imagen 1). El total de textos en los que aparece el euskera es 69 (imagen 2, 4), es decir, el 37% de los elementos del paisaje lingüístico. El inglés está presente en un total de 17 de los datos recogidos (imagen 5, 6), es decir, en el 9% de los elementos. Contrariamente de lo que pudiéramos pensar, hemos encontrado una mayor presencia de francés (imagen 3), que está presente en 28 carteles (15%). De todas formas, esta presencia se debe en su totalidad a una exposición de biografías de mujeres de los estudiantes en la asignatura de francés.



Imagen 1. Cartel monolingüe en castellano



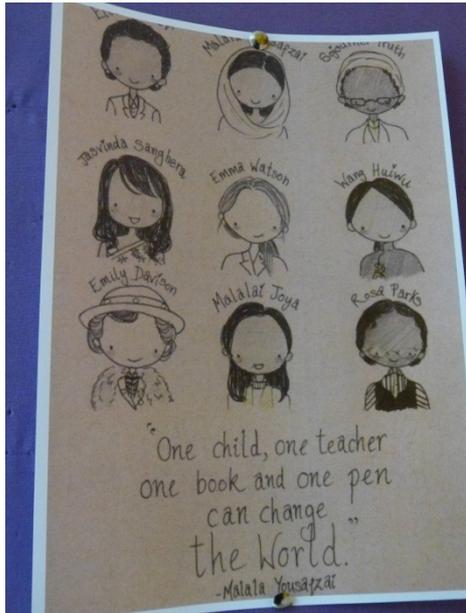
Imagen 2. Cartel monolingüe en euskera



Imagen 4. Cartel bilingüe euskera-castellano



Imagen 3. Cartel bilingüe francés-castellano



**Imagen 5.** Cartel monolingüe inglés

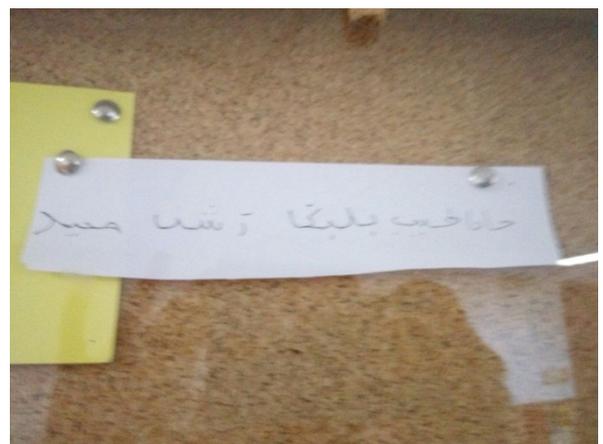


**Imagen 6.** Cartel bilingüe castellano-inglés

En cuanto a las lenguas menos presentes que hemos encontrado en el paisaje lingüístico, están el catalán y el árabe. La primera de estas lenguas la hemos encontrado en un cartel relativo al Día de la Mujer Trabajadora (0,5%) y dos en árabe: una transliteración (“Al.lahu.ákbar”, “Alá es el más grande”) como pintada, y un cartel en el que ponía “biblioteca” (imagen 7, 8) Por lo tanto, encontramos el árabe en el 1,1% de los elementos:

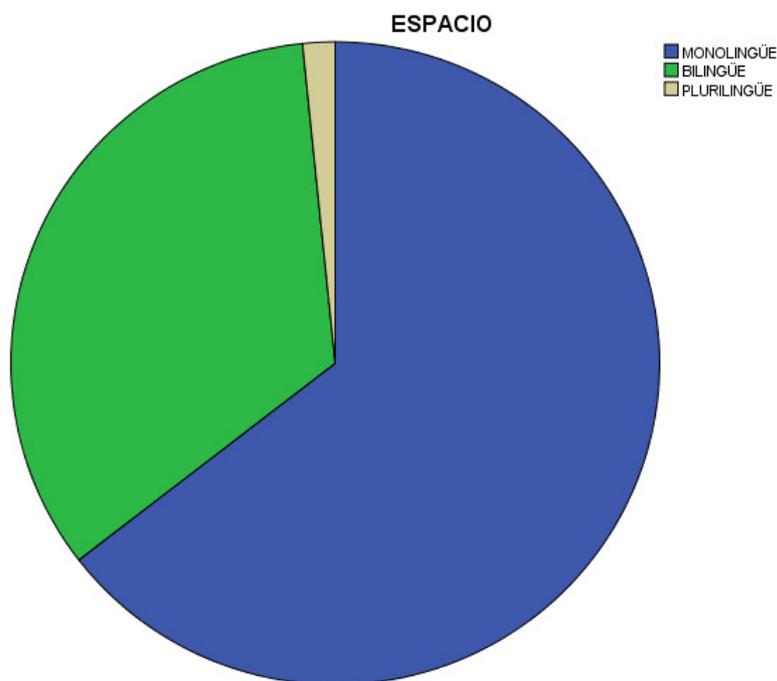


**Imagen 8.** Cartel monolingüe árabe



**Imagen 7.** Cartel monolingüe árabe

De las 186 imágenes que hemos codificado, 120 eran monolingües (el 64,5%), 63 bilingües (33,9%) y 3 de ellas estaban escritas en tres o más lenguas (1,6%). La mayoría de los carteles bilingües (33) estaban en euskera y castellano, 23 en castellano y francés y 6 en castellano e inglés (gráfico 2).

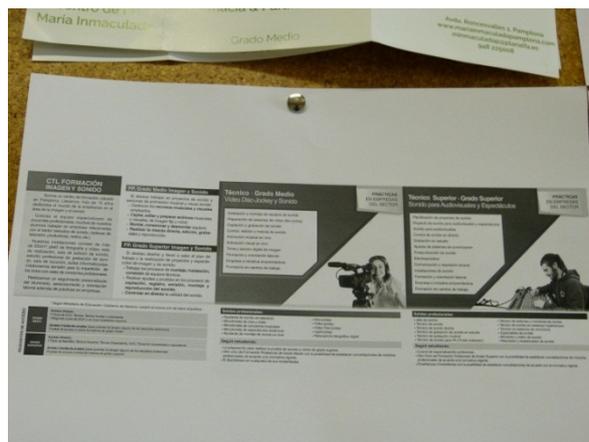


**Gráfico 2.** Espacios monolingües, bilingües y plurilingües

Si hablamos de microviolencias (gráfico 3) que podamos encontrar en el paisaje lingüístico entre lenguas, ha sido difícil poder clasificar estas microviolencias o la ausencia de ellas. Es decir, hemos entendido y hemos tomado como referencia que las dos lenguas vehiculares (castellano y euskera) deberían estar presentes en todo momento en el paisaje lingüístico. Entendiendo, de todas formas, que por su carácter de lengua minoritaria, necesitada de unos espacios propios para poder desarrollarse y tener una presencia que no dependa del castellano, no hemos considerado que los mensajes monolingües en euskera (imagen 2) sean producto de microviolencia lingüística. En otros casos, hemos clasificado la microviolencia como “prioridad al castellano” (imagen 11) en textos bilingües en los que el castellano tenía preferencia (por su ubicación a la izquierda, letras más grandes o destacadas...). En los casos en los que los elementos eran monolingües en castellano (imagen 9, 10), hemos considerado que el euskera era la lengua silenciada, puesto que hemos entendido que el soporte debería haber sido dado en bilingüe.



**Imagen 10.** Mensaje monolingüe



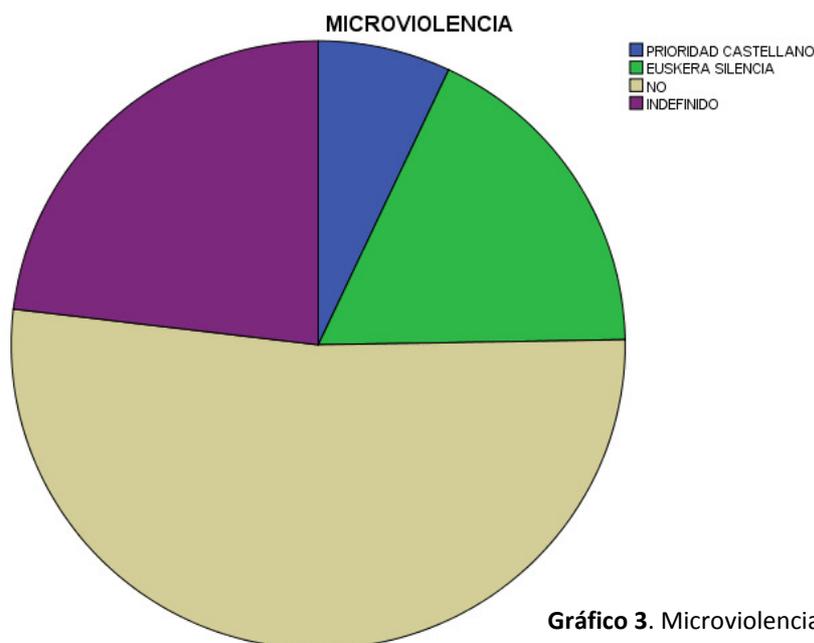
**Imagen 9.** Mensaje monolingüe (castellano)



**Imagen 11.** Rótulo bilingüe (prioridad al castellano)

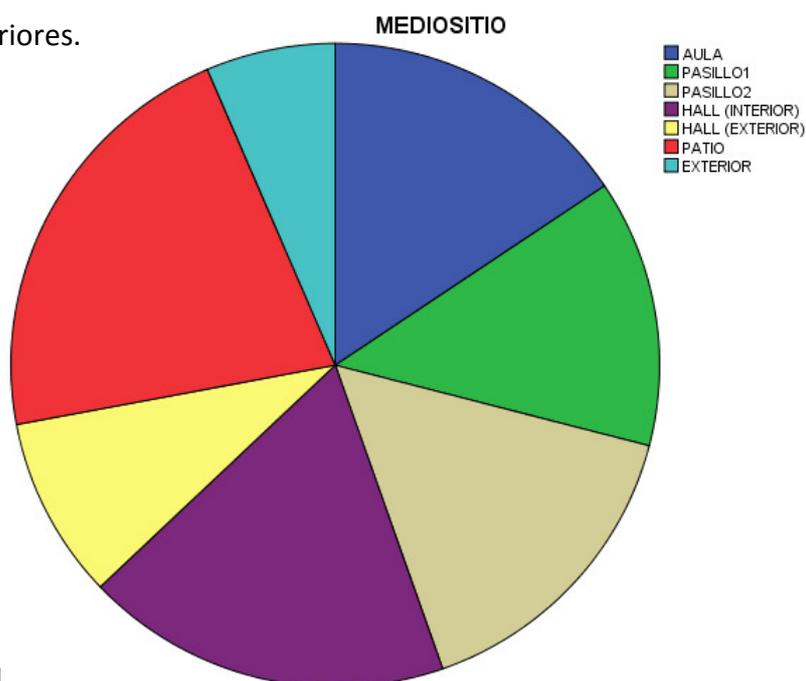
Por otra parte, no hemos considerado microviolencia lingüística casos que ya hemos mencionado antes, en los que el cartel está en euskera o en otras lenguas como el árabe o el catalán puesto que no tienen presencia en el centro. No hemos considerado microviolencia los carteles monolingües en un conjunto de carteles que se complementaban, que estaban escritos en diferentes lenguas. En ese caso, hemos tratado este como un caso especial y plurilingüe en el que el número de carteles en castellano era claramente mayoritario y lo hemos clasificado como prioritario hacia el castellano.

Dicho esto, los datos nos dan estos resultados: en la mayoría de casos no existe microviolencia lingüística (52,2 %) o no hemos podido definir si la hay o no (23,1%). El euskera se ha silenciado en 33 casos, el 17,7% de los mismos, y se le ha dado prioridad al castellano en 13 casos, 7% del paisaje lingüístico que hemos medido (gráfico 3).

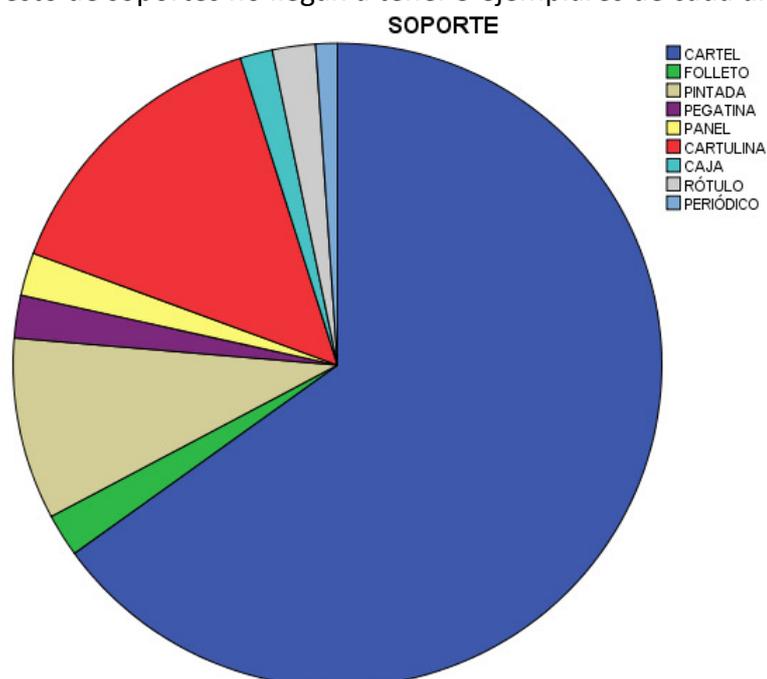


Con respecto al espacio (gráfico 4), los lugares de recogida de datos han sido los siguientes: aulas de nuestro alumnado, dos pasillos frecuentados por ellos, el hall del instituto, (por una parte, el interior del mismo y, por otra, los carteles y rótulos que encontramos fuera de él), el patio y las paredes exteriores del mismo. Los porcentajes de presencia son bastante parecidos, no hay un espacio que predomine o que destaque especialmente por su cantidad de expresiones del paisaje lingüístico.

La mayor cantidad de señales la encontramos en el patio (40), seguido de los textos del interior del hall, las aulas y el segundo pasillo. Por último, donde menos datos hemos recogido ha sido en el primer pasillo, el hall desde el exterior y las paredes exteriores.



Con respecto a soportes (gráfico 5), hemos recogido datos del paisaje lingüístico a través de todo tipo de estos: carteles, folletos, pintadas, pegatinas, paneles, cartulinas, cajas, rótulos, periódicos... de estos soportes, el gran protagonista es el cartel, sin lugar a dudas, con un total del 65,1% de los casos, seguido de las cartulinas (14,5%) mayoritariamente empleadas para hacer exposiciones acerca de diferentes temas y de las pintadas (9,1%) que hemos encontrado principalmente en el patio y las paredes exteriores del centro escolar. Cabe mencionar que la mayoría de pintadas han sido borradas, por lo que nos ha resultado complicado leerlas y codificarlas. El resto de soportes no llegan a tener 5 ejemplares de cada uno.



**Gráfico 5.** Soportes del paisaje lingüístico

Hemos clasificado los textos del paisaje lingüístico en cuatro grupos, según su finalidad: informativa, reivindicativa, publicitaria y acusatoria. Como podemos ver en el gráfico 6, la inmensa mayoría de las muestras recogidas responden a una finalidad reivindicativa (imagen 14), puesto que 120 de los elementos analizados responden a ésta, un 64,5% del total.

Con una presencia similar, adquieren otra importante presencia la finalidad informativa (imagen 16, 17) y la publicitaria (17,2% y 15,6%, respectivamente; imagen 13). Hay tres pintadas que hemos clasificado como acusatorias, ya que hacen alusión a ciertos grupos o entes directamente. Para terminar, no hemos podido clasificar dos pintadas que hemos encontrado en el exterior del edificio, bien por ser simplemente

Análisis del paisaje lingüístico en educación

una palabra (*antolakuntza*, “organización”, imagen 15), bien por ser un juego de palabras que no hemos sabido clasificar (*why so genius*, haciendo alusión a *why so serious*, imagen 12).



Imagen 12. “Why so genius!”



Imagen 13. Cartel publicitario

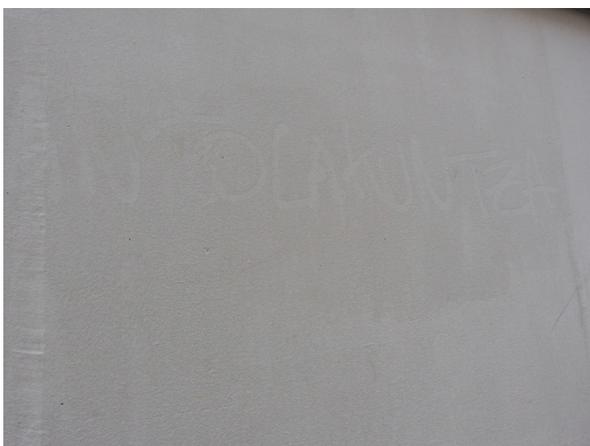


Imagen 15. “Antolakuntza”



Imagen 14. “Murrizketarik ez”

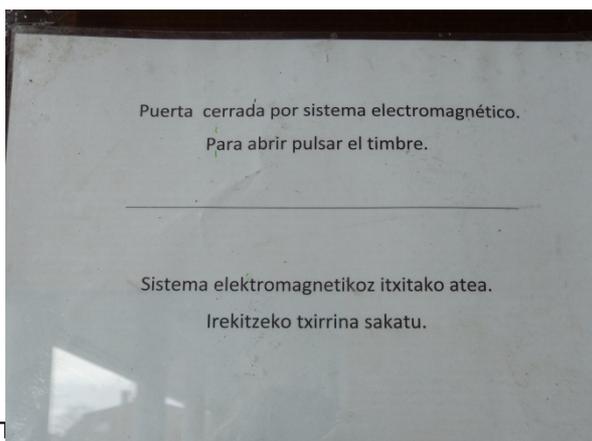


Imagen 17. Cartel informativo

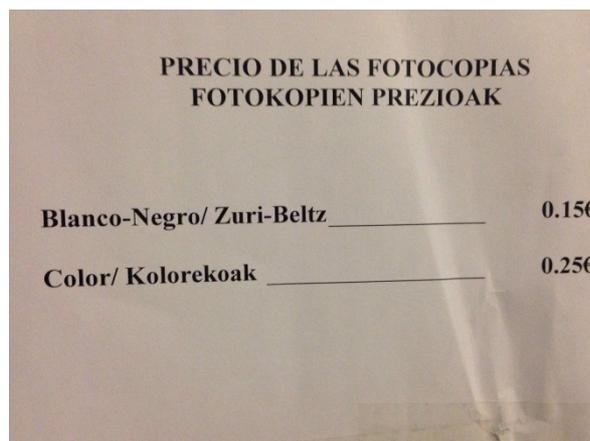
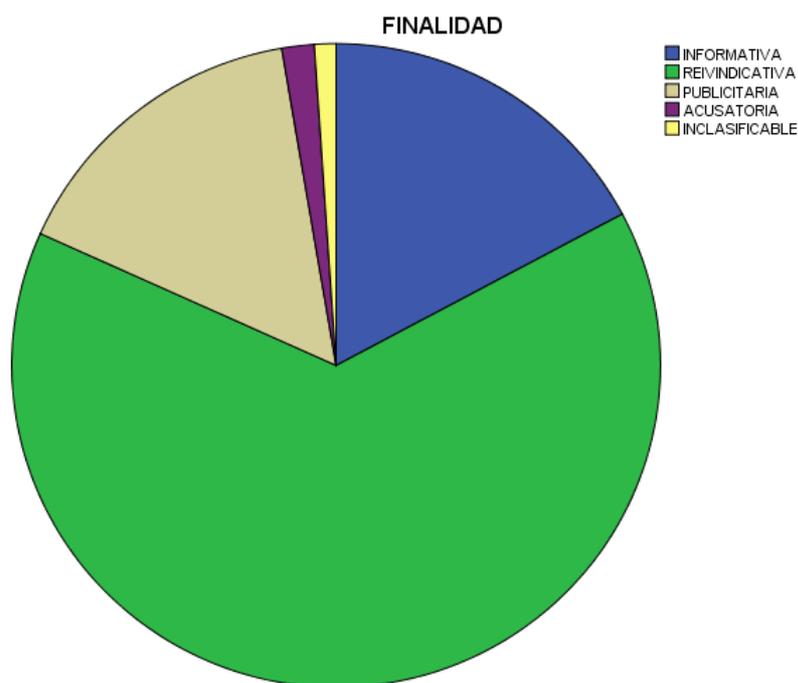
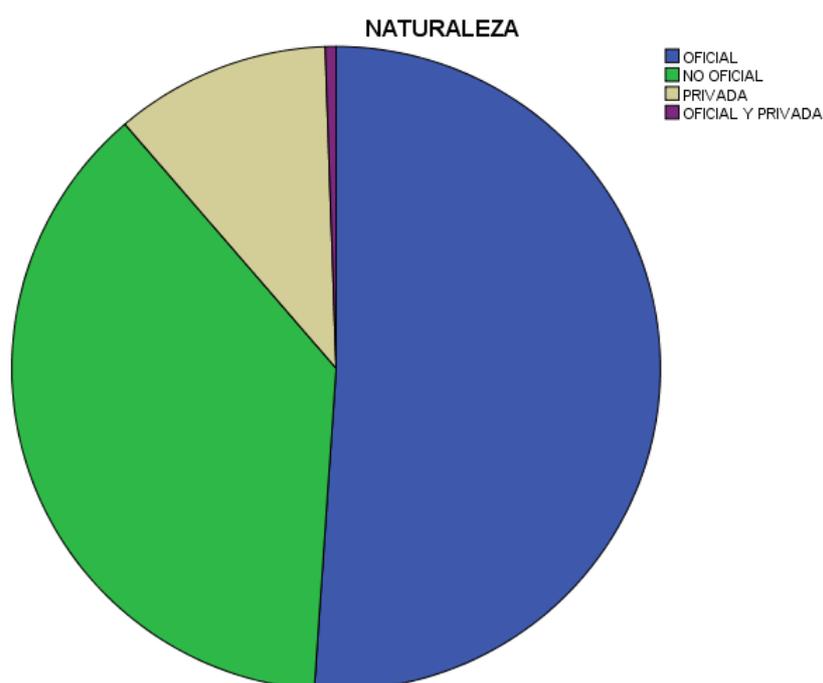


Imagen 16. Cartel informativo



**Gráfico 6.** Finalidad de elementos del paisaje lingüístico del centro

En cuanto a la naturaleza (gráfico 7) de los elementos que hemos encontrado, podemos destacar que más de la mitad de ellos (51,1%) son oficiales. El 37,6% son de naturaleza no oficial (hechas por alumnado, en sitios no habitados para poner carteles, pintadas...), el 10,8% carteles privados (publicidad de empresas, de clases particulares, universidades privadas...) y un último cartel que hemos clasificado como oficial y privado, ya que existía colaboración entre entes públicos y privados.



Nos parece destacable relacionar estas dos últimas variables. De esta manera, podemos ver que la mayoría de elementos informativos son de naturaleza oficial. Como dato llamativo, vemos que la finalidad reivindicativa es tanto oficial como no oficial; esto se debe en gran medida a que exposiciones reivindicativas, como las relativas a los refugiados a las biografías de mujeres en la historia, o a las relacionadas con la educación sexual, son promovidas por profesores en sus asignaturas. Las publicitarias son, en gran medida, iniciativas privadas. Por último, todas las pintadas acusatorias pertenecen al terreno no oficial.

**Tabla 1.** Relación entre naturaleza y finalidad de expresiones del paisaje lingüístico del centro.

		NATURALEZA				Total
		OFICIAL	NO OFICIAL	PRIVADA	OFICIAL Y PRIVADA	
FINALIDAD	INFORMATIVA	27	4	1	0	32
	REIVINDICATIVA	60	60	0	0	120
	PUBLICITARIA	8	1	19	1	29
	ACUSATORIA	0	3	0	0	3
	INCLASIFICABLE	0	2	0	0	2
Total		95	70	20	1	186

### 3.2 Encuesta

La encuesta ha sido contestada por 36 alumnas y alumnos del centro educativo en el que hicimos las prácticas, como comienzo de la secuencia didáctica. El tiempo que le dedicamos a la misma fue de entre 20-25 minutos.

14 de los encuestados eran mujeres, es decir, el 38,9% del alumnado al que repartimos la encuesta. La segunda pregunta que les hicimos era relativa al año y al lugar de nacimiento, pero no nos arrojó datos significativos, ya que solamente una persona era repetidora y, por tanto, nacida en el 2000. Además, todos los encuestados son nacidos en Navarra. En cuanto al origen de los progenitores, hay más diversidad. El 61,1% de las madres y el 75% de los padres son nacidos en Navarra. Además, el 30,6% de las madres y el 19,4% de los padres han nacido en otras provincias del Estado

Español (la mayoría de ellos en la Comunidad Autónoma Vasca). Una madre es nacida en Francia y un padre en Perú.

Por otra parte, la mayoría de los y las estudiantes (72,2%) viven en el pueblo en el que hemos hecho las prácticas y sus pueblos aledaños, y el resto (19,4%) viene de pueblos de la Zona Media y Tierra Estella. El 33,3% de las madres y el 22,2% de los padres han cursado sus estudios en la universidad (diplomatura o licenciatura). El porcentaje total de progenitores que tienen algún tipo de estudio o que han obtenido el graduado escolar asciende al 80,6% en el caso de las madres y al 69,4% en el caso de los padres. Por otra parte, es una minoría de padres y madres la que tiene trabajos no cualificados, y solo el 2,8% de madres y el 5,6% de padres están en el paro.

En cuanto a la lengua materna, el castellano es la que predomina entre los encuestados. Un 72,3% de los estudiantes dice que su primera lengua es el castellano o el castellano y el euskera. Un 33,4%, en cambio, tiene como primera lengua el euskera, el euskera y el castellano o el euskera y el catalán. Los números apenas varían si reparamos los datos que nos dan sobre los padres y madres, apenas hay diferencias. En la pregunta que se refiere a qué lengua emplean en casa o con familiares cotidianamente, el 47,2% habla en castellano, un 38,9% en castellano y en euskera y un 2,8 en castellano y gallego. El 11,1% restante habla en casa bien euskera o bien euskera y catalán. Querriamos destacar en este punto que, al contestar una buena parte de ellos que utilizan dos lenguas en casa o con familiares, nos resulta difícil saber cuál es la lengua mayoritaria o la que más tiempo o espacio ocupa en estos casos.

Para hacernos una idea del uso que les dan a las lenguas, nos parecía interesante saber qué idioma utilizaban con sus compañeros, profesores y otros trabajadores en el instituto. Según lo que contestan los estudiantes, un 77,8% utiliza con los compañeros en el recreo el castellano, y el restante lo hace en euskera. Si comparamos los datos de lengua materna y el uso que hacen en el recreo los alumnos, podemos decir que no hay datos que verifiquen que haya relación directa entre la primera lengua y el uso que hacen de idiomas. Podemos decir, en cambio, que todas las personas que han contestado que emplean el euskera son mujeres.

En cuanto a su uso en el aula, el 66,7% contesta que utiliza el castellano con el resto de alumnos, un 16,7% emplea el euskera y el restante 16,7% emplea tanto el castellano como el euskera. En cuanto a la relación de uso y primera lengua, tampoco

encontramos en este caso datos que puedan darnos una correlación directa entre los dos aspectos.

Todos los encuestados dicen que hablan en euskera con sus profesores. Hay una sola excepción en la que el alumno dice que habla en euskera y castellano. En cuanto al empleo con otros trabajadores del instituto, la mayoría habla con ellos en euskera (50%) o en euskera y castellano (8,3%). El uso del euskera en la calle disminuye notablemente: un 80,6% emplea el castellano tanto en servicios como en espacios de ocio, un 13,9% el castellano y el euskera y solamente 2 personas, el 5,6%, dicen emplear el euskera.

Aparte de las tres lenguas obligatorias en el modelo D (euskera, castellano e inglés), un 33,3% del alumnado encuestado estudia una cuarta lengua: alemán (19,4%) o francés (13,9%). Entre los motivos que dan los estudiantes para estar estudiando lenguas, el 47,2% dice que es por obligación, el 5,6% que se debe a obligación en caso de unas lenguas y afición en caso de otras. En cambio, el 16,7% dice que es por afición, por gusto y otro 13,9% le da gran importancia a la comunicación, manifiestan razones como la “utilidad” que tienen las lenguas para comunicarse con otras personas, para viajar... además, el 77,8% de los y las encuestadas dicen admirar a las personas plurilingües.

En la pregunta en la que se les pedía clasificar siete lenguas (chino, alemán, euskera, inglés, francés, castellano y árabe) “según su importancia”, la gran mayoría (69,4%) pone en primer lugar al inglés, seguido del euskera (13,9%), el castellano (5,6%) y el chino (5,6%). Las últimas lenguas de la clasificación han sido, para muchos, el euskera y el árabe (con un porcentaje del 33,3% cada uno), el chino (13,9%), el francés (8,3%), el alemán (2,8%) y el castellano (2,8%). Podemos decir que, para el alumnado, la lengua más valorada es el inglés y las menos valoradas en esa comparación, el euskera y el árabe. Solamente dos personas han escrito diferentes opciones: la primera clasifica solamente el castellano en primer lugar y euskera en segundo, “y las demás me parecen igual de poco importantes porque yo no las uso ni las voy a usar”; la segunda persona considera las más importantes el alemán, el inglés y el castellano, y deja al resto fuera de la clasificación. Consideramos que sería interesante profundizar en las causas de estas clasificaciones y ahondar en ellas para medir de una manera más exhaustiva sus actitudes lingüísticas.

Las preguntas relativas a la actitud que tenían frente al euskera, castellano y al inglés, los alumnos clasificaron en una escala si clasificaban las lenguas como fáciles/difíciles, agradables/desagradables al oído, claras/confusas, bonitas/extrañas, interesantes/aburridas. Teniendo en cuenta sus respuestas, las hemos clasificado en imagen positiva, negativa y neutra, según el número de respuestas positivas (por ejemplo, agradable al oído) que dieran. La mayoría de los encuestados tienen una actitud positiva hacia el euskera (80,6%), y son unos pocos, dos alumnos, los que tienen una percepción negativa de la misma. En cuanto al castellano, los números y datos apenas varían. En cambio, las actitudes hacia el inglés son más hostiles, ya que un 61,1% manifiesta una actitud negativa, más vinculada a ideas de definición de la lengua como “difícil”, “desagradable”, “confusa”, “extraña”, “fea”, “aburrida”... una parte de los encuestados que ronda el 10% tiene una actitud neutra, es decir, no consideran ni fáciles ni difíciles, ni agradables ni desagradables... las lenguas.

En opinión de la mayoría de alumnos, el inglés puede ser útil, principalmente, para el trabajo, aunque también destacan que es importante tanto para el trabajo como para los estudios. No tiene tanta cabida en el ocio y también cobran importancia otros motivos como viajar o comunicarse con extranjeros. En lo que respecta al castellano, se puede decir que hay diversidad de opiniones, pero la mayoría se decanta por que el castellano es útil tanto para el trabajo, como para los estudios como para el ocio. En el caso del euskera, podemos decir que estas tres opciones también son las preferidas por los alumnos, pero la opción de “trabajo” es la menos elegida por los encuestados. Podemos encontrar otros motivos relacionados con la lengua propia y con conservarla.

Si observamos las respuestas que dan los alumnos en relación con el uso de lenguas que hacen, los datos nos proporcionan abundante información. Para empezar, el castellano es la lengua predominante (77,8%) en las relaciones con otras personas, seguido de las opciones de castellano y euskera (13,9%), euskera (2,8%) e inglés (2,8%). En cuanto a un uso cultural como la música, la mayoría de ellos la escucha mayoritariamente bien en castellano (25%) bien en inglés (36, 1%). Solo un 8,3% de alumnos declaran emplear mayoritariamente el euskera. En las redes sociales, la lengua predominante es nuevamente el castellano (63,9%), seguida de la opción de castellano y euskera (11,1%) y euskera (8,3%).

Por otro lado, hemos podido comprobar que la idea de que en un país se hable una sola lengua no es una preferencia para ellos, no la consideran correcta (el 77,8% de los encuestados considera que es una idea errónea). Además, la mayor parte de ellos cree que las personas plurilingües son bien valoradas en la sociedad (86, 1%).

Para terminar, el 55,6% de los estudiantes encuestados están interesados en estudiar más lenguas, y hay gran variedad de idiomas que quieren estudiar (italiano, japonés, alemán, árabe, chino, portugués, francés, lenguas africanas, catalán...) y diversos motivos para ello (lengua “agradable”, cercanía geográfica, interés por las mismas...).

**Tabla 2.** Relación entre la mejoría de las actitudes lingüísticas y motivos para ella

		Motivos de mejoría de actitudes lingüísticas según alumnado					Total
		IGUALDAD ENTRE LENGUAS	DISCRIMINACIÓN Y DOMINIO DE ALGUNAS LENGUAS	FIJARSE MÁS EN EL PL	COMPROMISO PARA CAMBIAR PL	NADA	
¿Mejoría?	SÍ	9	7	3	5	0	24
	NO	0	0	0	0	12	12
Total		9	7	3	5	12	36

### 3.3 Debates en grupo en el aula

Una de las actividades de la secuencia didáctica que diseñamos centró su análisis en imágenes del paisaje lingüístico en las que hubiera conflictos entre lenguas: bien por la existencia de carteles monolingües en territorios de más de una lengua propia, bien por las jerarquías entre idiomas, bien por la existencia de pintadas que borrarán lenguas. Se llevaron a cabo discusiones grupales en las aulas para luego pasar a un debate del grupo completo, en el que cada uno de ellos presentó una imagen que se le había asignado y discutieron en común sobre ello. Hablaremos de ejemplos concretos en los que ellos y ellas dieron su opinión y sus sensaciones; en ocasiones, daban ejemplos de cómo cambiar el paisaje lingüístico para hacerlo más equitativo. Las sensaciones, opiniones e impresiones acerca de ello fueron variadas; por ello, plasmaremos aquí las diferentes perspectivas que ha tenido el alumnado.

Muchas de las imágenes que hemos analizado han sido de señalizaciones en diferentes zonas de Navarra, señales monolingües tanto en castellano como en francés... nos parecía que esto le daba cercanía al tema y podía ayudarles a reflexionar y debatir entorno a las microviolencias lingüísticas que puede haber en el paisaje lingüístico.

Las alumnas y alumnos hicieron hincapié en la necesidad de que los carteles o las señales se escriban siempre, en el caso de Navarra, en las dos lenguas propias: el castellano y el euskera. En general, rechazaron acciones que tapan o borran señales monolingües, escribiendo encima en otras lenguas como el euskera u otras minoritarias, puesto que entendían que deben figurar las dos y que esto no vaya en detrimento de ninguna lengua. No aprobaron que los carteles estén escritos solamente en euskera; de ahí se generó un debate sobre si esto es correcto o no: algunos creían que se debe al carácter reivindicativo de las acciones. Se propuso desde un grupo, por ejemplo, hacer consultas ciudadanas en los pueblos para que la gente elija el orden y tamaño de las lenguas en las señales de tráfico o los rótulos locales. La lengua minoritaria podría ser la que se pusiera en primer lugar, “si eso es importante para los habitantes del lugar”.

En señales plurilingües, se remarcó que las lenguas propias deberían estar al mismo nivel (de escritura, tamaño...) y se propusieron diferentes lenguas además del castellano y el euskera, con justificación: francés (“porque hace frontera”), inglés (idioma “universal”), alemán (“importante” en Europa) y el resto de idiomas oficiales en España. En algún grupo se mencionó, asimismo, que el inglés es la lengua del poder y se puso en duda el papel que juega hoy en día.

En cuanto a las propuestas de cambio, muchas fueron encaminadas hacia el multilingüismo o hacia la igualdad entre lenguas. En propuestas de añadir lenguas, hubo unas en las que se proponían las lenguas oficiales del Estado Español. No hubo propuestas de cambios hacia otras lenguas que no fueran oficiales en España o hegemónicas en Europa, no se habló de lenguas propias de extranjeros.

### **3.4 Valoración de la secuencia didáctica**

En la evaluación de la secuencia didáctica que hicieron los alumnos, la mayoría de ellos dicen haber evolucionado en sus actitudes lingüísticas (66,7%). Al preguntarles por los motivos de esa mejoría, los alumnos manifiestan varias razones que exponemos aquí: la idea de la igualdad de todas las lenguas del mundo (25%), la conciencia de la discriminación que sufren algunas y del dominio de otras (19,4%), conciencia del paisaje lingüístico y cambio de perspectiva frente a él (8,3%) y compromisos o actitudes activas frente al paisaje lingüístico: cambiarlo, dar prioridad a lenguas minoritarias... (13,9%).

### **3.5 Entrevista al profesorado**

En cuanto a la entrevista que mantuvimos con una de las jefas de estudios del centro escolar, ella nos informó de que, por una parte, no hay un fichero especial de alumnado inmigrante, aunque se podría hacer una exportación de datos según países para recoger estos datos, tampoco hay un censo de lenguas como tal.

Por otra parte, en el instituto no suele haber casos de alumnos que no conocen las lenguas propias; de hecho, el año pasado tuvieron un caso y este año otro. Después de quitar el programa PILE que el Departamento de Educación tenía para dar clases de castellano a alumnos en horas no lectivas, en el instituto emplean las horas lectivas para que los alumnos den el mayor número posible de clases de castellano (en el caso concreto de este curso escolar, el alumno da 10 horas de clase semanales).

No hay un plan de acogida como tal para el alumnado inmigrante, se hace como con el resto de alumnado: estar con él o ella, enseñarle el centro, detectar sus necesidades y apoyar su integración en clase (a través de alumnos referenciales). Para terminar, hay un grupo de profesores del modelo D que se reúne periódicamente con el objetivo de acercar el euskera a los alumnos y promocionarlo. De todas formas, no hay un Plan de Promoción del euskera como tal.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los datos que hemos podido recabar en el instituto durante algunas semanas nos permiten reflexionar acerca del tratamiento de las lenguas en los centros escolares públicos y a tomar en consideración el papel que juega el paisaje lingüístico en este aspecto.

Desde nuestro punto de vista, como ya hemos señalado, el paisaje lingüístico es un elemento que debería ser tomado en cuenta a la hora de llevar a cabo políticas lingüísticas o medidas concretas en los centros; es más, queremos subrayar que las políticas lingüísticas son necesarias y deben estar explicitadas y trabajadas con criterios específicos. Pensamos que el paisaje lingüístico, su análisis y las medidas que se puedan tomar a raíz de este pueden abrir el camino del plurilingüismo y hacia el respeto y la diversidad lingüística.

¿El paisaje lingüístico del centro es un espacio multilingüe que responde a la realidad social y lingüística del alumnado? Hemos podido constatar que el paisaje lingüístico está compuesto, principalmente, de cuatro lenguas que son las que más se estudian en el centro escolar: el castellano, el euskera, el inglés y el francés. De manera más anecdótica hemos recogido material en árabe y catalán. Pero la pregunta es difícil de responder. De hecho, el número de alumnado inmigrante o que tenga una lengua materna distinta al castellano o al euskera es muy bajo, ínfimo en el caso del centro escolar en el que hemos llevado a cabo la investigación; según los datos que hemos recogido a través de la entrevista con la jefatura de estudios, hay una sola persona que cumple estas características en el centro. Hemos podido saber, asimismo, que el cartel escrito en árabe (“biblioteca”) fue colocado por iniciativa de la responsable de la biblioteca el curso pasado, a causa de la presencia de estudiantes de origen árabe, a los que se pidió escribieran el letrero.

De todas formas, constatamos también que no hay una política lingüística concreta con estos casos y se limita más a la iniciativa y voluntad individual del profesorado o alumnado. Por lo tanto, se podría sistematizar la acogida y asegurar la presencia de lenguas de inmigrantes en el paisaje lingüístico con objeto de poner en valor el plurilingüismo, las lenguas de personas inmigrantes y la diversidad lingüística

Análisis del paisaje lingüístico en educación

---

como valor añadido en educación. A su vez, esto se podría complementar con un trabajo específico con todo el alumnado, que les sensibilizara en este aspecto. Como hemos podido comprobar, los estudiantes no tienen presente una realidad plurilingüe que va más allá de las lenguas oficiales y las extranjeras que ellos mismos estudian. Por lo tanto, creemos que hay que trabajar su capacidad crítica y el camino hacia la integración de las lenguas.

Iniciativas como la secuencia que ha sido diseñada para esta investigación nos parecen experiencias positivas y que aportan al alumnado una serie de valores en igualdad y diversidad que ellos mismos, como hemos podido comprobar a través de las encuestas, valoran positivamente; algunos de ellos incluso creen que se sería positivo tratar más profundamente la diversidad lingüística.

En este sentido, creemos que el análisis del paisaje lingüístico da sus frutos y es un camino hacia la diversidad y hacia el espíritu crítico del alumnado en una realidad que se trabaja poco o anecdóticamente en los centros escolares: la convivencia (o coexistencia) entre lenguas y las relaciones que se crean entre ellas en los espacios que comparten.

Reconocemos que la investigación podía haber sido mucho más fructífera si la hubiésemos hecho en un periodo más largo de tiempo, puesto que con el tiempo reducido que hay para poder aplicar secuencias didácticas la investigación se hace difícil en tan solo seis semanas. Por otra parte, también nos parece interesante que este tipo de investigación sobre el paisaje lingüístico y las actitudes lingüísticas del alumnado y el análisis de la situación que se hace podría ampliarse mucho más si se tuvieran más medios y tiempo para recabar todos los datos, ya que la muestra a la que nos hemos referido es reducida para que los resultados sean completamente concluyentes. Además, sería interesante que esta investigación se llevase a cabo también con estudiantes de todos los modelos lingüísticos, ya que hemos llevado adelante esta investigación con alumnado del modelo D.

Los datos del paisaje lingüístico que hemos podido recoger a lo largo de nuestras prácticas ponen de manifiesto que no hay un paisaje lingüístico homogéneo en los espacios que hemos analizado. No hay unos criterios fijados en cuanto a la

relación que debe haber entre lenguas o la presencia que tienen que tener las mismas. Consideramos importante una reflexión sobre ellos si se tiene interés en desarrollar unas políticas lingüísticas que acaben con las microviolencias que se dan entre lenguas.

El tratamiento que reciben las lenguas en el paisaje lingüístico del centro es difícil de definir, puesto que hay muchos cambios a través de él y variedad de relaciones entre ellas. Podemos decir que la presencia del castellano es completamente mayoritaria, tanto en textos monolingües como en bilingües, tal y como hemos podido comprobar en el apartado en el que hemos analizado los resultados y que, si lo comparamos con la presencia del euskera, que es también lengua vehicular del centro, nos encontramos con que su presencia es del 37%. Podemos unir esto a exposiciones de alumnado de modelos de castellano, pero también hay una gran cantidad de textos que, en su mayoría, son publicitarios en los que no hay presencia del euskera. Esto pone de manifiesto que se podría hacer más trabajo en sensibilización o en la exigencia a toda empresa/particular anunciador de que los carteles para que, al menos, se escribieran en bilingüe para no crear desigualdades en el centro.

No sabemos qué presencia tiene el euskera en espacios (por ejemplo, aulas) que son de modelos G y A, sería interesante seguir con el estudio también en esos espacios. Hay que tomar en consideración que el inglés tendrá una cada vez mayor presencia, puesto que el Programa de Aprendizaje de Inglés (PAI) será puesto en marcha el próximo curso escolar, y habrá que saber cómo manejar esa situación también en el paisaje lingüístico y qué políticas lingüísticas se van a llevar a cabo en ese caso. ¿Debería tener una presencia igualitaria el inglés? En esa complicada relación entre lenguas que se puede crear, queremos recordar el carácter minoritario de una lengua como el euskera y que las políticas lingüísticas que se hagan explícitamente siempre pueden fomentar su uso y la sensibilización en torno a ella. Sabemos, asimismo, que la gestión de la diversidad lingüística (también relacionada con el paisaje lingüístico) es muy complicada, más en un instituto compuesto por tantos estudiantes y diferentes modelos lingüísticos.

Otra pregunta que hacíamos se refería a si había legitimación, deslegitimación o invisibilización de algunas lenguas en el paisaje lingüístico y si había asimilación, integración de las mismas. Para comenzar, destacamos que, en ocasiones no hemos podido definir la relación entre lenguas a la hora de codificar material del paisaje. Los datos no nos han dado patrones sistemáticos para poder ofrecer conclusiones claras al respecto, por los motivos que hemos expuesto en la sección de resultados.

Podemos afirmar que, por una parte, en algunas expresiones se invisibilizan lenguas y en otras se priorizan otras, pero no sistemáticamente. Es decir, el paisaje lingüístico no es homogéneo o uniforme, y las microviolencias entre lenguas tampoco son sistemáticas. Es decir, por ejemplo, existen expresiones oficiales que respetan en igualdad las lenguas (imagen 4), mientras que en otros se le da prioridad al castellano (imagen 11), no se sigue un patrón sistemático en todo el centro. Por tanto, también podemos afirmar que en algunos casos la tendencia se da hacia la asimilación hacia el castellano, pero esto tampoco es sistemático, no podemos dar conclusiones claras. No obstante, creemos que se deben dar pasos, como ya hemos dicho en más de una ocasión, para que la relación entre lenguas sea integradora y para que las políticas lingüísticas concretas se pongan en marcha.

Para concluir, nos gustaría subrayar la aportación que hace el análisis del paisaje lingüístico en el camino hacia la diversidad lingüística, hacia el desarrollo de la capacidad crítica de los alumnos y hacia una educación más inclusiva, solidaria y diversa. Como ya hemos destacado, es necesario definir las políticas lingüísticas de los centros escolares en este mismo camino y prestar atención al paisaje lingüístico, que no solamente puede responder a las necesidades de comunidades lingüísticas concretas, sino que su análisis puede ayudar a mejorar las actitudes lingüísticas que tenga el alumnado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aizpurua, J. (2013). Euskarari buruzko jarrerak eta iritziak Nafarroan, inkesta soziolinguistikoaren arabera. *Euskera*, 58(1), 73-88.  
<http://www.euskaltzaindia.eus/dok/euskera/77858.pdf> [25/04/2016]
- Altuna, O. (2015). *Diversidad lingüística y cultural. Modelo educativo en Navarra. ¿Segregación, asimilación o integración?* TFM: Universidad Pública de Navarra.
- Asociación de Estudios sobre Discurso y Sociedad (2015). Observatorio del discurso: microviolencia lingüística.  
<http://www.edisoportal.org/investigacion/observatorio-del-discurso/1172-microviolencia-ling%C3%BC%C3%ADstica> [09/06/2016]
- Bastardas i Boada, A. (2005). Fórum universal de les cultures. *Cap a Una 'Sostenibilitat Lingüística': Conceptes, Principis i Problemes De l'Organització Comunicativa Dels Humans Per Al Segle XXI*, Barcelona.
- Bastardas i Boada, A. (2000). De la "normalització" a la "diversitat" lingüística: Cap a un enfocament global del contacte de llengües. *Revista De Llengua i Dret*, (34), 151-168.
- Baztarrika, P., Martínez de Luna, I., Sarasua, J. (2011). Hizkuntza-ekologiaren diskurtsoaren onurak eta zailtasunak. *BAT soziolinguistika aldizkaria*, 81(4), 145-163. [http://www.soziolinguistika.eus/files/Mahai%20Ingurua\\_0.pdf](http://www.soziolinguistika.eus/files/Mahai%20Ingurua_0.pdf) [31/05/2016]
- Ben-Rafael, E. (2009). A sociological approach to the study of linguistic landscapes. *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, 40-54.

- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Hasan Amara, M., & Trumper-Hecht, N. (2006). Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: the case of Israel. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 7-30. [https://www.researchgate.net/profile/Thom\\_Huebner/publication/233257683\\_Bangkok's\\_Linguistic\\_Landscapes\\_Environmental\\_Print\\_Codemixing\\_and\\_Language\\_Change/links/55e6fc1708ae65b6389921a0.pdf#page=14](https://www.researchgate.net/profile/Thom_Huebner/publication/233257683_Bangkok's_Linguistic_Landscapes_Environmental_Print_Codemixing_and_Language_Change/links/55e6fc1708ae65b6389921a0.pdf#page=14) [30/04/2016]
- Berché, M. P. (2008). El papel de la escuela ante la inmigración y la diversidad lingüística. *Discurso y Sociedad II: Nuevas Contribuciones Al Estudio De La Lengua En Contexto Social*, 717-730. [http://stl.recherche.univ-lille3.fr/sitespersonnels/pujol/PUJOL\\_Castello\\_08.pdf](http://stl.recherche.univ-lille3.fr/sitespersonnels/pujol/PUJOL_Castello_08.pdf) [01/05/2016]
- Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M., & Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology*, 38(2), 185-206.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2006). Linguistic landscape and minority languages. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 67-80. <https://pure.know.nl/portal/files/623583/20871.pdf> [18/04/2016]
- Comellas Casanova, P. (2011). Ecología lingüística. *Treballs De Sociolingüística Catalana*, 65.
- Coulmas, F. (2009). Linguistic landscaping and the seed of the public sphere. *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, 13-24.
- Crystal, D. (2000). *Language death*. Ernst Klett Sprachen.
- Decreto Foral 25/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de enseñanza de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra. BON, 25 de mayo de 2007, nº 165. <http://www.iesnavarrovilloslada.com/departamentos/filosofia/Documentos/CurriculumESO.pdf> [31/05/2016]

- Eusko Jaurlaritz (2011). In Eusko Jaurlaritz (Ed.), *V. Inkesta Soziolinguistikoa* (1st ed.). Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritz. [http://www.euskara.euskadi.eus/contenidos/informacion/argitalpenak/eu\\_6092/adjuntos/V.%20Inkesta.pdf](http://www.euskara.euskadi.eus/contenidos/informacion/argitalpenak/eu_6092/adjuntos/V.%20Inkesta.pdf) [14/04/2016]
- Graddol, D., Swann, J. (1989). *Gender voices*. Oxford: Basil Blackwell
- Haugen, Einar (1972) "The ecology of language" in Anwar S. Dil (ed.) *The Ecology of Language*, pp. 325-339. Stanford: Stanford University Press.
- Huebner, T. (2009). A framework for the linguistic analysis of linguistic landscapes. *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, 70-87.
- Idiazabal Gorrotxategi, I. (2011). Eleaniztasuna hezkuntzaren derrigorrezko beste utopia bat? *Bat: Soziolinguistika Aldizkaria*, (81), 89-105. <http://www.soziolinguistika.eus/files/Itziar%20Idiazabal.pdf> [31/05/2016]
- Laitinen, M., & Zabrodskaia, A. (2015). Dimensions and dynamics of sociolinguistic landscapes in Europe. [http://www.peterlang.com/download/extract/59655/extract\\_261708.pdf](http://www.peterlang.com/download/extract/59655/extract_261708.pdf) [28/04/2016]
- Landry, R., & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality an empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23-49.
- Lanza, E., & Woldemariam, H. (2008). Language policy and globalization in a regional capital of Ethiopia. *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, 189.
- Ley Foral 18/1986, de 15 de diciembre del Vasce. BON, 17 de diciembre de 1986, nº 154.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE, 10 de diciembre de 2013, nº 295. <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> [09/06/2016]

---

Lomas, C., Osoro, A. & Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós Ibérica.

Madariaga Orbea, J.M. (1998). Aproximación a la representación social del euskera en la adolescencia. *Revista De Psicodidáctica*, (6), 33-44.

Malinowski, D. (2008). A multimodal performative view. *Linguistic landscape: spanning the scenery*, 107-125.

Martín Rojo, L., & Mijares, L. (2007). "Sólo en español": Una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista De Educación (Madrid)*, (343), 93-112.  
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343\\_05.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_05.pdf) [01/05/2016]

Martín Rojo, L., & Molina, C. (2013). *Madrid multilingüe: una ciudad en transformación*.

Martín Rojo, L., & Pérez Milans, M. (2007). Barreras interaccionales en aulas multilingües: Una aproximación crítica a la comunicación intercultural. *Cultura, Lenguaje y Representación: Revista De Estudios Culturales De La Universitat Jaume I*, 4, 203-226.

Martín Rojo, L. (2012). Paisajes lingüísticos de indignación. Prácticas comunicativas para tomar las plazas. *Anuari Del conflicte Social*, (2012)  
<http://revistes.ub.edu/index.php/ACS/article/viewFile/6276/8020> [01/05/2016]

Martín Rojo, L. (2004). Dilemas ideológicos. *Estudios de Sociolingüística.Linguas, sociedades e culturas*, 5(2), 191-206.

Montoya Ávila, A. *La construcción de las actitudes lingüísticas: exploración en dos colegios bilingües Bogotanos* (Universidad Nacional de Colombia).

Moreno Cabrera, J. C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas: Crítica de la discriminación lingüística*. Alianza Editorial.

Moreno Cabrera, J. C. (2006). *De Babel a Pentecostés: Manifiesto plurilingüista*. Barcelona: Horsori.

Muñoz Carrobles, D. (2010). Breve itinerario por el paisaje lingüístico de Madrid. *Ángulo Recto. Revista De Estudios Sobre La Ciudad Como Espacio Plural*, 2(2)

Navarro García, J. L., Huguet Canalís, A., & Janés Carulla, J. (2008). Actitudes hacia la lengua materna y la del país de acogida por parte de los escolares inmigrantes. *Textos De Didáctica De La Lengua y De La Literatura*, (48), 83-91.

Observatorio de estudios sobre Discurso y Sociedad: microviolencia lingüística. [www.edisoportal.org/investigacion/observatorio-del-discurso/1172-microviolencia-ling%C3%BC%C3%ADstica](http://www.edisoportal.org/investigacion/observatorio-del-discurso/1172-microviolencia-ling%C3%BC%C3%ADstica) [31/05/2016]

Rodriguez Barcia, S., & Ramallo, F. (2015). Graffiti y conflicto lingüístico: El paisaje urbano como espacio ideológico. *Revista Internacional De Lingüística Iberoamericana*, 25, 131-153. [https://www.researchgate.net/profile/Fernando\\_Ramallo2/publication/283547409\\_Graffiti\\_y\\_conflicto\\_lingstico\\_el\\_paisaje\\_urbano\\_como\\_espacio\\_ideolgico/links/5651960408aefe619b1736e5.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Fernando_Ramallo2/publication/283547409_Graffiti_y_conflicto_lingstico_el_paisaje_urbano_como_espacio_ideolgico/links/5651960408aefe619b1736e5.pdf) [22/04/2016]

Sánchez, F.R., & Tauste, A. M. V. (1996). Graffiti y pintadas en Madrid : arte, lenguaje, comunicación. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 3 (4). <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero4/graffiti.htm> [31/05/2016]

Scollon, R., & Scollon, S. W. (2003). *Discourses in place: language in the material world*. Routledge.

Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista De Educación (Madrid)*, (334), 165-176. [www.revistaeducacion.mepsyd.es/re334/re334\\_11.pdf](http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re334/re334_11.pdf) [20/05/2016]

Sloboda, M. (2008). A comparative analysis of (post) communist Belarus, Czech Republic and Slovakia. *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, 173.

Spolsky, B. (2009). Prolegomena to a sociolinguistic theory of public signage. *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, 25-39.

Van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y discurso: Una introducción multidisciplinaria*. Ariel.

Van Dijk, T. A. (2011). *Discurso y poder*. Editorial Gedisa.

Wokusch, S. (2008). Didactique intégrée des langues: La contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. *Babylonia*, 1(08), 12-14.

## ANEXOS

CUESTIONARIO

1. Eres...                      chica \_\_\_\_                      chico \_\_\_\_
2. ¿En qué año naciste? \_\_\_\_\_ ¿Dónde? \_\_\_\_\_
3. Lugar de nacimiento
  - a. Padre: \_\_\_\_\_
  - b. Madre: \_\_\_\_\_
4. ¿Dónde vives?
5. ¿Qué han estudiado tus padres?
  - a. Madre: \_\_\_\_\_
  - b. Padre: \_\_\_\_\_
6. ¿Trabajan tus padres fuera de casa? ¿En qué?
  - a. Madre: \_\_\_\_ no, está en paro  
                    \_\_\_\_ sí. ¿En qué? \_\_\_\_\_
  - b. Padre: \_\_\_\_ no, está en paro  
                    \_\_\_\_ sí. ¿En qué? \_\_\_\_\_
7. Uso de lengua(s):
  - a. ¿Qué lengua aprendiste primero?
  - b. ¿Y tus padres? Madre: \_\_\_\_\_  
Padre: \_\_\_\_\_
  - c. ¿Qué lengua(s) utilizas con...?:
    - i. Madre \_\_\_\_\_
    - ii. Padre \_\_\_\_\_
    - iii. Hermanos \_\_\_\_\_
    - iv. Abuelos \_\_\_\_\_
  - d. ¿Qué lengua(s) utilizas mayoritariamente en el instituto con...?
    - i. Los compañeros/as:
      1. En el patio \_\_\_\_\_
      2. En clase \_\_\_\_\_
    - ii. Profesores/as: \_\_\_\_\_
    - iii. Otros/as trabajadores/as: \_\_\_\_\_
  - e. ¿Qué lengua(s) utilizas mayoritariamente en la calle con...?
    - i. Amigos: \_\_\_\_\_
    - ii. Servicios (tiendas...): \_\_\_\_\_
8. Estudio de lenguas:
  - a. ¿Qué lenguas estudias?
  - b. ¿Por qué?
9. ¿Admiras a las personas que saben varias lenguas? SÍ/NO
10. ¿Tendrías un/a novio/a árabe? ¿por qué?
11. ¿Tendrías un/a novio/a chino/a? ¿por qué?
12. ¿Qué lenguas te parecen más importantes? Ordénalas según su importancia: chino, alemán, euskera, inglés, francés, castellano, árabe.

13. El euskera es:

- |                      |   |   |   |   |   |              |
|----------------------|---|---|---|---|---|--------------|
| a. Fácil             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | difícil      |
| b. Agradable al oído | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | desagradable |
| c. Clara             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | confusa      |
| d. Familiar          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | extraña      |
| e. Bonita            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | fea          |
| f. Interesante       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | aburrida     |

14. ¿Crees que es mejor que en cada país se hable solo una lengua? SÍ/NO

15. El castellano es:

- |                      |   |   |   |   |   |              |
|----------------------|---|---|---|---|---|--------------|
| a. Fácil             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | difícil      |
| b. Agradable al oído | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | desagradable |
| c. Clara             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | confusa      |
| d. Familiar          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | extraña      |
| e. Bonita            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | fea          |
| f. Interesante       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | aburrida     |

16. ¿Cuál es la lengua que más te gusta? ¿Por qué? \_\_\_\_\_

17. El inglés es:

- |                      |   |   |   |   |   |              |
|----------------------|---|---|---|---|---|--------------|
| a. Fácil             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | difícil      |
| b. Agradable al oído | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | desagradable |
| c. Clara             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | confusa      |
| d. Familiar          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | extraña      |
| e. Bonita            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | fea          |
| f. Interesante       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | aburrida     |

18. Creo que el inglés es útil para

- Trabajo
- Ocio/tiempo libre
- Estudios
- Otros: \_\_\_\_\_

19. Creo que el euskera es útil para

- Trabajo
- Ocio/tiempo libre
- Estudios
- Otros: \_\_\_\_\_

20. Creo que el castellano es útil para

- Trabajo
- Ocio/tiempo libre
- Estudios
- Otros: \_\_\_\_\_

21. Para hacer estas actividades, ¿qué lengua(s) prefieres?

- Relacionarte con otras personas: \_\_\_\_\_
- Ver televisión: \_\_\_\_\_
- Escuchar música: \_\_\_\_\_

- 
- d. Redes sociales (Facebook, instagram, twitter...): \_\_\_\_\_
  - e. Leer: \_\_\_\_\_
  - f. Escribir: \_\_\_\_\_

22. Para hacer estas actividades, ¿qué lengua utilizas mayoritariamente?

- a. Relacionarte con otras personas: \_\_\_\_\_
- b. Ver televisión: \_\_\_\_\_
- c. Escuchar música: \_\_\_\_\_
- d. Redes sociales (Facebook, instagram, twitter...): \_\_\_\_\_
- e. Leer: \_\_\_\_\_
- f. Escribir: \_\_\_\_\_

23. ¿En la sociedad se valora más a las personas que hablan varias lenguas? Sí/NO

24. ¿Te gustaría saber más lenguas? Sí/no

25. ¿Te gustaría estudiar otras lenguas? ¿Cuáles? ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---



## SECUENCIA DIDÁCTICA

	Objetivos	Actividades
<p><b>Sesión 1</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir y debatir sobre la importancia del discurso que utilizamos y el papel que juega el paisaje lingüístico en ello.</li> </ul>	<p><b>Actividad 1</b></p> <p>Cuestionario</p> <p><b>Actividad 2</b></p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=2Yge6vmswRI">https://www.youtube.com/watch?v=2Yge6vmswRI</a></p> <p>Después de ver el cortometraje, comentaremos entre todos qué les ha parecido el cortometraje y si creen que las palabras y el discurso pueden cambiar situaciones o pueden ser motores de cambios en la sociedad.</p> <p>Les enseñaremos en una presentación en el proyector el análisis del paisaje lingüístico mediante diferentes fotografías sobre microrracismos, micromachismos y espacios multilingües (poniendo especial énfasis y más ejemplos en este último). Discutiremos en grupo sobre la presencia de estos discursos y de qué lenguas creemos que habrá en el paisaje del centro. Comentaremos lo que nos produce o lo que pretende reproducir cada imagen. Se pueden hacer más preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Creéis que el discurso puede cambiar</li> </ul>

		<p>realidades? ¿Por qué ha tenido tanto efecto el cambio de cartel del ciego?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Creéis que las lenguas son importantes en el paisaje lingüístico? ¿O debería ser solo una?</li> <li>- Si todas conocemos y hablamos el castellano, ¿por qué usar otras lenguas?</li> <li>- ¿Debería ser obligatorio el plurilingüismo (como reflejo de la realidad local) en el paisaje?</li> </ul> <p><b>Actividad 3</b></p> <p>Distribuiremos la clase en grupos de cinco y les repartiremos a cada uno de ellos dos fotografías en las que tendrán que identificar el discurso. Para ello, les proporcionaremos unas preguntas como guía:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuántas lenguas hay? ¿Si solo hay una, por qué? ¿Visibiliza las lenguas minorizadas (lenguas de migrantes, euskera)? ¿Es el discurso del poder o de protesta? ¿Qué opinión tenemos? ¿Cómo lo cambiaríamos, qué cambiaríamos?</li> </ul>
<p><b>Sesión 2</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar el paisaje lingüístico del centro: entrada (hall), patio, pasillo del aula (tablones, corchos, paredes), baños entrada y piso del aula, paredes exteriores del edificio, aula propia. Codificar datos.</li> <li>- Reflexionar y hacer conscientes a los</li> </ul>	<p><b>Actividad 4</b></p> <p>Los grupos presentarán las fotografías y comentarán sus impresiones acerca de ellas. Debate grupal.</p>

	<p>alumnos sobre diferentes lenguas y la presencia que tienen en el centro, desarrollar capacidad crítica. A través de esto, “se pretende seguir dotar al alumnado de recursos de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos” (Lomas, Osoro y Tusón 1993: 14, 15).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorar lenguas patrimoniales (Martin Rojo 2004: 201). Promover integración de lenguas: “mantenimiento de la diversidad a partir de la búsqueda de la convivencia respetuosa y la aplicación de políticas interculturales (Martin Rojo 2003: 180).</li> <li>- Promover la importancia de la mezcla o aislamiento de las lenguas en el espacio público, monolingüismo/multilingüismo (Presentación Madrid multilingüe).</li> <li>- Apreciar (de modo crítico) las lenguas que están presentes en el paisaje lingüístico del centro educativo y reflexionar sobre ello.</li> </ul>	<p><b>Actividad 5</b></p> <p>Agruparemos a la clase en cuatro grupos y les asignaremos a cada uno de ellos una zona del instituto a la que sacar fotografías del paisaje lingüístico. Lo haremos en dos tandas.</p>
<p><b>Sesión 3</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar el paisaje lingüístico del centro: entrada (hall), patio, pasillo del aula (tablones, corchos, paredes), baños entrada y piso del aula, paredes exteriores</li> </ul>	<p><b>Actividad 6</b></p> <p>Si es posible, la haremos en la sala de ordenadores. Cada grupo codificará sus imágenes mediante la</p>

	<p>del edificio, aula propia. Codificar datos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover la importancia de la mezcla o aislamiento de las lenguas en el espacio público, monolingüismo/multilingüismo.</li> <li>- Apreciar (de modo crítico) las lenguas que están presentes en el paisaje lingüístico del centro educativo y reflexionar sobre ello.</li> </ul>	<p>tabla de observación (en la siguiente página). Si tienen demasiados datos, elegirán las imágenes más relevantes.</p> <p><b>Actividad 7</b></p> <p>Elección de tres imágenes por grupo. Puesta en marcha de exposición de las imágenes con comentarios propios con sus opiniones, en cartulinas o, si prefieren y tenemos oportunidad, en ordenadores: presentación de power point o documento para enviar a docente en Drive.</p>
<b>Sesión 4</b>		<p><b>Actividad 8</b></p> <p>Valoración de la secuencia por parte del alumnado.</p>

