

SOCIODIDÁCTICA DE LAS LENGUAS MINORIZADAS TRAS LA PANDEMIA: CUATRO EXPERIENCIAS ONLINE EN EL ÁMBITO ROMANCE

SOCIODIDACTICS OF MINORITIZED LANGUAGES AFTER THE PANDEMIC: FOUR ONLINE EXPERIENCES IN THE ROMANCE FIELD

Gonzalo Llamedo-Pandiella

Universidad de Oviedo

llamedogonzalo@uniovi.es

Resumen

La alfabetización de personas adultas en los contextos diglósicos está experimentando un cambio de paradigma, como consecuencia de las circunstancias sobrevenidas durante la pandemia de la Covid-19. La adaptación acelerada de esta oferta educativa al medio digital ha desvelado retos y oportunidades que repercuten en la enseñanza y normalización social de las lenguas minorizadas, sobre los cuales es necesario reflexionar. A tal efecto, en este artículo se presenta un análisis descriptivo de cuatro programas formativos en línea dedicados, respectivamente, a la enseñanza de cuatro lenguas romances: el mirandés, la *fala* de Xálima, el asturiano y el friulano. Partiendo de una metodología cualitativa, basada en la observación directa y la evaluación de los aspectos más significativos, se proporciona una caracterización individual de cada paquete formativo en su correspondiente contexto sociolingüístico, seguida de una descripción

comparativa que destaca los aspectos comunes y las discrepancias. Mediante esta investigación, se confirman las oportunidades que ofrece el medio digital a la articulación de un discurso normalizador de alcance *glocal*, pero también se revela una marcada desigualdad en las condiciones esenciales de los proyectos formativos analizados. Igualmente, la descripción de estas medidas de emergencia educativa pone de manifiesto el esfuerzo de los colectivos implicados por promover las lenguas minorizadas con los medios que tienen a disposición, buscando estimularlos para que inauguren nuevos diálogos interinstitucionales orientados al intercambio de sus buenas prácticas.

Palabras clave: lenguas romances, lenguas minoritarias; lenguas minorizadas, sociodidáctica de las lenguas, alfabetización, internet

Abstract

Adult literacy in diglossic contexts is undergoing a paradigm shift as a result of the circumstances that have arisen during the Covid-19 pandemic. The accelerated adaptation of this educational offer to the digital environment has revealed challenges and opportunities that have an impact on the teaching and social normalisation of minoritized languages, on which it is necessary to reflect. To this end, this article presents a descriptive analysis of four online training programmes dedicated, respectively, to the teaching of four Romance languages: Mirandese, *Fala* of Xalima, Asturian and Friulian. A qualitative methodology has been employed, based on direct observation and evaluation of the most significant aspects. In particular, an individual characterisation of each training package within its sociolinguistic context is provided, followed by a comparative description highlighting common aspects and discrepancies. Through this research, the contributions of the digital medium to the articulation of a standardising discourse of *glocal* scope are confirmed, but a marked inequality in the essential conditions of the training projects analysed is also revealed. Likewise, the description of these educational emergency measures shows the efforts of the groups involved to

promote minority languages with the means at their disposal, seeking to stimulate them to inaugurate new inter-institutional dialogues aimed at the exchange of their good practices.

Keywords: Romance languages; minoritized languages; Sociodidactics of Languages; literacy; Internet

1. Introducción

El acceso a la enseñanza de una lengua minorizada es un reto complejo en los ámbitos diglósicos, debido a que su respaldo gubernamental depende de numerosos factores, entre los que se han destacado: las particularidades socioeconómicas de cada comunidad lingüística, su arquitectura política, el número de hablantes y la tradición histórica ligada a cada lengua (Núñez Méndez, 2013: 15). En consecuencia, los sistemas educativos reglados no siempre ofrecen esta posibilidad y, cuando sucede, esta puede quedar interrumpida en los niveles educativos posobligatorios, donde la oferta es más limitada, como muestran los datos oficiales de escolarización en el ámbito de la lengua asturiana (Dirección Xeneral de Política Llingüística, s.f.).

Habida cuenta de las limitaciones referidas, la alfabetización de personas adultas en estos contextos de diglosia se ha convertido en un recurso clave para ofrecer nuevas ocasiones de aprendizaje, uso y promoción de las lenguas más amenazadas, cuyos resultados ejercen un impacto en el tejido comunitario (Ramallo et al., 2019). Por ello, en las últimas décadas, se ha desarrollado una amplia gama de formaciones, en las que intervienen instituciones lingüísticas regionales y colectivos asociativos arraigados en cada entorno, como se describe en este trabajo.

En cambio, con el inicio de la pandemia de la Covid-19, la normativa sanitaria obligó a interrumpir las actividades que se venían realizando en modalidad presencial. Esta excepcionalidad provocó la necesidad de adaptar con premura muchos de los programas de al-

fabetización de personas adultas al medio digital, para ofrecer un acceso alternativo. Pese a que en algunos contextos minorizados existía una trayectoria de formación lingüística digital, al tratarse de una circunstancia sobrevenida, su diseño y planificación no siguieron el camino que se esperaría de una educación online propiamente dicha, sino que se produjo: “una educación de emergencia, temporal y repentina” (Mosquera, 2022: 36).

Con el fin de reflexionar sobre el resultado de estos acontecimientos, en el presente trabajo se describen y relacionan cuatro programas formativos de adultos, dedicados a cuatro lenguas minorizadas del espacio romance, que se desarrollaron en modalidad digital a raíz de la pandemia de la Covid-19: los *Cursos de Lhéngua i Cultura Mirandesa*, realizados desde Miranda de l Douro (Portugal); el curso *A Fala de Xálima: una lengua de Extremadura para conocer. Curso en el nivel A1/A2 del MCER*, coordinado desde la ciudad española de Cáceres; los cursos de la *Universidá Asturiana de Branu*, impartidos a distancia desde Oviedo/Uviéu, en España; y los *Cors pratics di Lenghe e Culture Furlane in linie*, promovidos desde la región italiana de Friul-Venecia Julia.

A tal efecto, se presenta un Marco preliminar, en el que se recogen aspectos esenciales relacionados con la temática tratada. Seguidamente, en el apartado de Metodología, se describen los contextos analizados, así como los instrumentos y modalidades de análisis. A continuación, se expone la discusión de resultados, dividida en dos partes: una Descripción individual de cada contexto tratado y otra Descripción comparativa. Finalmente, se exponen las Conclusiones.

2. Marco Preliminar

2.1. La Diglosia y sus Consecuencias

Los fenómenos de diglosia han sido estudiados en profundidad desde diferentes tradiciones sociolingüísticas, entre las cuales destacan las

aportaciones de la norteamericana (Fishman, 1971), la suiza (Lüdi, 1997) y la occitano-catalana (Aracil, 1982; Lafont, 1971). Esta última ha definido la *diglosia* como una situación de coexistencia conflictual entre dos lenguas en un mismo espacio social, donde una de ellas es la *lengua dominante* en los ámbitos comunicativos públicos, mientras que la otra está subordinada y tiende a resultar excluida de estos contextos (Boyer, 2007: 40).

Ante dicha situación de desequilibrio, emergen con frecuencia representaciones negativas hacia la lengua dominada y sus hablantes, pudiendo desencadenarse procesos discriminatorios o *glotofóbicos* cuando estas se utilizan como un arma ideológica (Blanchet, 2016: 47; Boyer, 2017: 76). A su vez, la comunidad lingüística subordinada acumula autorrepresentaciones negativas, a medida que interioriza que su lengua es considerada socialmente inferior; por consiguiente, suele limitar su exposición lingüística a círculos de confianza, más informales y privados, reduciendo progresivamente la riqueza de su repertorio lingüístico (Belmar & Pinho, 2020; Grgič, 2022: 23). Esta pérdida de oportunidades de uso y de competencias comunicativas desencadena un círculo vicioso, que ha sido descrito como una coexistencia de dos procesos paralelos: la *minoración* o reducción progresiva del espacio comunicacional de la lengua, y la *minorización* o restricción y rarefacción de usuarios, debido a la marginación de la lengua dominanda a favor de la lengua dominante y a la interrupción de su transmisión generacional (Boyer, 2007: 40). En consecuencia, la lengua subordinada es referida como una lengua *minor(iz)ada* (Alén Garabato, 2022: 9).

En el espacio romance europeo, son abundantes los ejemplos de diglosia que han condicionado la situación actual de lenguas minor(iz)adas como el mirandés en Portugal o el asturiano en España. No obstante, no se trata de un fenómeno exclusivo de una familia lingüística ni está circunscrito a un espacio geográfico, sino que sucede también en otras partes del mundo, como se ha revelado a propósito de las lenguas indígenas y criollas (Becerra et al., 2013; Rosner, 2021).

2.2. La Alfabetización en la Lengua Minor(iz)ada

A raíz de las limitaciones señaladas, se han venido desarrollando diversas políticas lingüísticas conforme a las especificidades de cada contexto diglósico, con el fin de velar por la continuidad de las lenguas más vulnerables y normalizar su estatus sociocultural (Guardado, 2008). Uno de los principales ámbitos de actuación es el educativo, dada su relevancia para la transmisión generacional de la lengua y el cultivo de diversos valores cívicos (Blanchet & Kervran, 2016). Sin embargo, se ha denunciado desde una perspectiva *glotopolítica* cómo los desequilibrios de poder y la complejidad de cada escenario sociopolítico condicionan en buena medida el alcance de las decisiones que se toman a este respecto, así como la orientación de dichas políticas educativas y el grado de eficacia de los resultados esperados (Châteaureynaud, 2017; Cisneros & Macheca, 2020; Lomas & Osoro, 2014).

Uno de los recursos más comunes para paliar las carencias de los sistemas educativos ordinarios es la creación de programas de alfabetización de personas adultas, cuya activación permite, entre otras cuestiones: informar sobre la situación sociolingüística de una comunidad, habilitar a futuros profesionales de cada lengua y dar continuidad a su utilización. Pese a que en la actualidad se trata de una labor muy asentada en numerosos contextos diglósicos, su planificación y su desarrollo han ido adaptándose con el tiempo y generando en cada emplazamiento una historia local propia, conforme a las necesidades de cada comunidad y las posibilidades que ha tenido cada colectivo en el marco de sus proyectos de normalización social (Giralt & Nagore, 2019).

Sin ir más lejos, en el nuevo siglo, esta labor está experimentando un cambio de paradigma, debido al influjo de dos factores de calado global, propios del momento actual. En primer lugar, desde una perspectiva glotodidáctica, los postulados del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MECR, 2002) y del Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas (Candelier,

2012) han modificado el sentido de la enseñanza de idiomas, apostando por un modelo de aprendizaje que no se limita al desarrollo de la competencia lingüística y que aprovecha el repertorio conocido por cada hablante para buscar una orientación más completa hacia el desarrollo de las competencias plurilingüe e intercultural (Moore & Llompart, 2019). Esta necesidad de adoptar una perspectiva integrada ha comenzado a resonar también en el ámbito de las lenguas más vulnerables, dado que la activación de estrategias *sociodidácticas* orientadas a la convivencia de lenguas y culturas puede multiplicar las oportunidades de diálogo, estimular la superación de los desequilibrios de estatus y favorecer un aprendizaje enfocado hacia la mutua comprensión (Campos, 2019: 38; Llamedo-Pandiella, 2022: 73).

En segundo lugar, la llegada de internet ha supuesto la apertura a nuevas posibilidades de interacción y acceso al aprendizaje, convirtiendo al aprendizaje autónomo de lenguas en la opción más ampliamente aceptada a nivel internacional en el siglo XXI (Gómez & Huertas, 2019: 103). Si bien estas dinámicas han sido señaladas como una estrategia interesante de inclusión social y educativa, gracias a algunas ventajas como su apertura y flexibilidad (Cabero, 2016: 3), también pueden aumentar el desequilibrio entre lenguas dominantes y dominadas si las comunidades lingüísticas subordinadas no consiguen que su lengua materna tenga una *presencia lingüística digital* consistente y sea objeto de aprendizaje también por este medio (Belmar, 2020: 116). Para evitar que se produzca esta *brecha digital lingüística* (Gasser, 2018: 210) en los últimos años se han activado itinerarios digitales para la alfabetización de personas adultas en distintos contextos diglósicos, sobre la base de una educación a distancia sólida (Hodges et al., 27 de marzo de 2020).

Sin embargo, pese a todo lo anterior, la irrupción de la pandemia de la Covid-19 ha congelado temporalmente la reflexión de estos últimos años sobre algunos de los avances cualitativos que se estaban produciendo, obligando a buscar soluciones digitales prácticas para salvaguardar la continuidad de los servicios de alfabetización. Fruto de esta circunstancia, desde 2020, han surgido

experiencias formativas en línea basadas en la experiencia presencial, cuya comparación es interesante para identificar aquellos retos y oportunidades que puedan favorecer el avance de la sociodidáctica de las lengua minor(iz)ada en relación con los requerimientos de nuestro tiempo.

3. Metodología

3.1. Descripción de los Contextos

Se ha realizado un análisis de carácter cualitativo, focalizado en la descripción comparativa de cuatro programas formativos celebrados en modalidad digital:

- Los cursos de lengua y cultura mirandesa: “Lhégua i Cultura Mirandesa-A1/A2” y “Lhégua i Cultura Mirandesa-Nible 2”, creados por la “Associaçon de la Lhégua i Cultura Mirandesa”, con sede en Miranda de Douro, Portugal.
- El curso “A Fala de Xálima: una lengua de Extremadura para conocer. Curso en el nivel A1/A2 del MCER”, coordinado desde la Escuela Oficial de Idiomas de Cáceres, España.
- Los cursos de lengua asturiana “UABRA: Cursu Elemental de Llingua Asturiana (Online)” y “UABRA: Cursu Avanzáu de Llingua Asturiana (Online)”, incluidos en el programa de la “Universidá Asturiana de Branu” (UABRA) de la Academia de la Llingua Asturiana y la Universidad de Oviedo, en España.
- Los cursos de lengua friulana: “Cours practic di lenghe e culture furlane 1 in linee”, “Cours practic di lenghe e culture furlane 2 in linee” y “Cours practic di lenghe e culture furlane 3 in linee”, desarrollados por la “Societât Filologjiche Furlane”, con sede en Italia.

Estos programas se han seleccionado conforme a dos criterios: en primer lugar, la delimitación del análisis al espacio romance europeo, para favorecer la comparación de contextos vecinos, influidos por una política supraestatal común que promueve un *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MECR, 2002); y, en segundo lugar, la experiencia directa del investigador en dichos programas, como estudiante de los cursos que se describen de mirandés (2020, 2022), *fala* (2022) y friulano (2022) y coordinador-docente del curso elemental de lengua asturiana (2022). Asimismo, el sujeto investigador ha sido con anterioridad usuario de la UABRA en su modalidad presencial (2018-2019).

3.2. Instrumentos y Modalidad de Análisis

Se ha procedido a un análisis descriptivo en dos fases, individual y comparativa, empleando en ambos casos los mismos instrumentos. Los datos de cada programa formativo se han extraído mediante el empleo de una herramienta etnográfica: la observación directa. El diseño de dicha observación se ha organizado atendiendo a las circunstancias que afectan al profesorado y al estudiantado, dada la participación directa del sujeto investigador con ambos roles en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A tal efecto, se han considerado las cinco categorías de observación que se recogen en la Tabla 1:

Tabla 1: Categorías de observación

Identidad	Entidades organizadoras, entidades colaboradoras
Gestión administrativa	Precio de matrícula, cupo de participantes, niveles, certificación
Temporalidad	Periodicidad, duración y grado de dedicación
Proyecto formativo	Contenidos, metodología, distribución de las sesiones, recursos de apoyo, evaluación
Manejo de la red	Fecha de activación de la modalidad digital, canales

Mediante este recurso, se han descrito individualmente los aspectos señalados en las cinco categorías para cada programa forma-

tivo, poniendo en relación las iniciativas con el marco sociolingüístico propio de cada comunidad lingüística. Esta misma caracterización ha sido empleada posteriormente para la discusión comparativa de los resultados.

De manera complementaria, se ha empleado como herramienta de evaluación la matriz DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades), con el fin de revelar las ventajas de cada contexto formativo y estimular el intercambio de buenas prácticas entre los colectivos implicados.

4. Descripción Individual

En la primera parte de discusión de resultados, se presenta cada formación en el contexto sociolingüístico que afecta a cada una de las lenguas consideradas en el análisis: el mirandés, la *fala* de Xálima, el asturiano y el friulano.

4.1. Mirandés

El mirandés es una lengua romance ubicada en el territorio de Tierra de Miranda, en el norte de Portugal, haciendo frontera con España. Por su ubicación geográfica y sus características internas, forma parte del histórico dominio lingüístico asturleonés (Bárbolo & Leal, 2021; Bautista, 2016). Esta lengua goza de un reconocimiento legal por parte del Estado portugués, conforme a la Ley nº7/1999 de *Reconhecimento oficial dos direitos lingüísticos da comunidade mirandesa*, si bien se ha discutido el grado de efectividad que ha tenido esta medida legislativa, dado que las encuestas sociolingüísticas más recientes confirman que el mirandés se encuentra aún en situación de diglosia y de fuerte vulnerabilidad social, económica y demográfica (Alén Garabato, 2022).

A pesar de todo, la comunidad lingüística mirandesa demuestra una intensa actividad en diversos dominios culturales, como se ha manifestado a propósito de su contribución literaria, situada hoy entre las más prolíficas en proporción al número de hablantes (Gómez Bautista, 2017).

En términos institucionales, la “Associaçon de la Lhéngua i Cultura Mirandesa”, con sede en Miranda de Douro, es, desde 2001, el centro de documentación responsable en Portugal de la investigación y divulgación de la lengua mirandesa. En sus publicaciones, esta entidad sitúa el número de hablantes actuales de mirandés en torno a los 3000, debido a factores como el éxodo demográfico, la falta de incentivos locales para el uso cotidiano del mirandés y la inexistencia de recursos para la enseñanza, el aprendizaje y la promoción de la lengua (Ferreira et al., 2021: 6).

Para combatir estas deficiencias, la ALCM desarrolla numerosas acciones de sensibilización, enseñanza y difusión del mirandés, reconociendo en internet un medio valioso para intensificar el contacto con la diáspora y promover nuevas iniciativas virtuales. Por ello, además de realizar formaciones presenciales, desde 2020 ofrece cursos en línea de lengua y cultura mirandesa. (Ferreira et al., 2021: 14). Tras la buena acogida de su primera edición, con una matrícula de casi cien estudiantes, se han seguido ofreciendo nuevos cursos en línea, desdoblado los grupos e implementando un segundo nivel desde 2022 para dar continuidad a la formación. La Tabla 2 recoge las características fundamentales de ambos cursos.

Tabla 2: Cursos de Lengua y Cultura Mirandesa en línea

Entidad organizadora	Associaçon de la Lhéngua i Cultura Mirandesa (Portugal)
Precio de matricula	Cuota asociativa anual (12€) más tasa del curso (28€)
Cupo de participantes	40 por nivel
Niveles	Inicial (A1/A2) y Nivel 2
Certificación	Diploma de realización del curso
Periodicidad	Semestral

Duración	8 semanas
Dedicación por curso	25 horas
Contenidos	Lengua: gramática, léxico, escucha y conversación Cultura: un tema por semana
Metodología	Trabajo síncrono: videoconferencia grupal con dos docentes Trabajo asíncrono y autónomo en <i>Moodle</i> : tarea semanal
Distribución de las sesiones	3 horas/semana: una sesión síncrona y tarea asíncrona
Recursos de apoyo	Materiales descargables
Evaluación	Registro de participación continua y entrega de tareas
Activación de esta modalidad	9 de junio de 2020
Distribución de las sesiones	3 horas/semana: una sesión síncrona y tarea asíncrona <i>Zoom</i> : videoconferencia
Canales	<i>Moodle</i> (www.lhengua.org): foro y recursos Correo electrónico: comunicaciones generales

El *Curso de Lhéngua i Cultura Mirandesa* persigue abrirse tanto a personas ajenas a dicha comunidad lingüística como a quienes tienen el mirandés como lengua materna o lengua de herencia y deseen profundizar en ciertos aspectos o alfabetizarse conforme a la norma estándar, recogida en la *Cumbençon ourtográfica de la Lhéngua Mirandesa* (Barros & Raposo, 1999).

Las condiciones de esta iniciativa están influidas, en buena medida, por el contexto de diglosia en el que emerge. Por un lado, a nivel metodológico, las sesiones de esta formación se articulan en torno a dos espacios discursivos: la videoconferencia y el foro, con el fin movilizar a quienes participan para que activen desde el inicio sus competencias en el idioma. La lógica de esta medida reside en una necesidad no solo formativa, sino también sociolingüística: superar las dinámicas de *autoodio* propias de los contextos diglósicos (Alén Garabato & Colonna, 2016). Y, por otro lado, el contenido del curso está articulado a partir de las tradiciones culturales e *identite-mas* que caracterizan al pueblo mirandés, con un doble fin: legitimar sus particularidades a nivel global y consolidar internamente un sentimiento identitario de pertenencia a dicha comunidad (Boyer, 2018).

Este clima de trabajo ha abierto importantes oportunidades para resignificar los contextos de aprendizaje del mirandés y dotarlos de una dimensión *glocal*. Sin embargo, las condiciones de minorización lingüística desencadenan también una serie de problemáticas, relacionadas con la escasez de recursos humanos y económicos, que se traducen en dificultades y amenazas para su óptima ejecución, como se recoge en la Tabla 3:

Tabla 3: Matriz DAFO sobre el Curso de Lhéngua i Cultura Mirandesa

Debilidades	Amenazas
Grado de sistematicidad metodológica	Escasez de recursos económicos y materiales
Dificultades en la gestión de los tiempos	Falta de personal docente
Horario nocturno: inicio a las 21:00 horas de Portugal	Baja implicación estudiantil en los foros
Fortalezas	Oportunidades
Coste de matrícula reducido	Apertura global
Refuerzo continuo de la expresión oral	Alta participación en las videoconferencias
Amplio desarrollo del marco cultural	Fuerte involucración de la comunidad local

Como se muestra en la Tabla 3, la falta de recursos para la contratación de profesorado obliga a las personas que colaboran en esta actividad a desarrollarla al final de su jornada laboral. Esta medida, por ahora inevitable, compromete el rendimiento y la continuidad del estudiantado.

4.2. Fala de Xálima

La *fala*, *valego* o *xalimegu* es una variedad lingüística propia de tres localidades situadas en el valle de Xálima-Ellas, en el noroeste de Extremadura: Sa Martín de Trevellu, As Ellas y Valverdi du Fresnu (Manso & Flores, 2019: 102). Por su situación geográfica, limítrofe con Portugal, la *fala* ha sido comúnmente relacionada con el tronco lingüístico galaicoportugués y con las particularidades de esta frontera

(Gargallo, 2007; González Salgado, 2019), si bien su origen concreto ha sido largamente debatido por numerosos investigadores (Manso, 2016).

Por lo que respecta a su estatus legal, la *fala* es una realidad lingüística minoritaria y minorizada incluida, a nivel internacional, en la *Carta Europea de las Lenguas Regionales y Minoritarias*. En España, el Estatuto de Autonomía de Extremadura solo menciona el derecho a la protección de las modalidades lingüísticas extremeñas, sin clarificar los términos. No obstante, desde 2001, la *fala* está amparada por la Ley de Patrimonio como un Bien de Interés Cultural (Manso & Flores, 2019: 114).

Actualmente, la *fala* cuenta con una vitalidad notable en las tres poblaciones que constituyen esta comunidad lingüística, manifiesta en su paisaje lingüístico y en sus interacciones digitales, si bien cada uno de estos enclaves presenta una serie de particularidades, que se reconocen mediante el empleo de una denominación distinta: mañego, en San Martín de Trebello; lagarteiro, en As Ellas; y valverdeiro, en Valverde do Fresno (Manso, 2016; Ramallo, 2011). No obstante, se está trabajando para desarrollar una planificación lingüística que integre medidas de normativización comunes, orientadas al diseño de recursos para su aprendizaje y difusión por escrito, pues existe una tendencia a emplear en la escritura el castellano, como lengua habitual de escolarización.

Sin embargo, pese a su vitalidad, el mayor reto de esta comunidad lingüística es combatir el descenso en número de hablantes, acelerado por el despoblamiento de las citadas localidades. Por ello, las formaciones de adultos constituyen un recurso valioso para tratar de frenar esta pérdida y avanzar en su normalización social. Así, desde 2014, la Escuela Oficial de Idiomas de Cáceres ha ofrecido formaciones presenciales sobre la *fala*, en colaboración con ayuntamientos y diversas entidades, como la Asociación Cultural “A Nosa Fala”.

Tras la llegada de la pandemia, el 7 de marzo de 2022 se inauguró una primera formación en modalidad digital, que permitió resig-

nificar el alcance de este servicio y trasladarlo más allá de la comunidad local (EOI, s. f.). En la Tabla 4 se describen las particularidades de esta formación:

Tabla 4: A Fala de Xálima: una lengua de Extremadura para conocer. Curso en el nivel A1/A2 del MCER

Entidad organizadora	Escuela Oficial de Idiomas de Cáceres (España)
Precio de matrícula	Gratuito
Cupo de participantes	30 por nivel
Niveles	Inicial (A1/A2 del MCER)
Certificación	Certificado de asistencia
Periodicidad	Anual
Duración	2 semanas
Dedicación por curso	8 horas
Contenidos	Contenidos gramaticales, léxicos y funcionales (4 horas) Aspectos sociolingüísticos y literarios (4 horas)
Metodología	Teórico-práctica: pñldora teórica, seguida de conversación por equipos en salas virtuales y revisión colectiva de tareas
Distribución de las sesiones	2 sesiones semanales de 2 horas
Recursos de apoyo	Materiales descargables: teoría y ejercicios
Evaluación	Registro de participación: al menos un 75%
Activación de esta modalidad	7 de marzo de 2022
Canales	<i>Google Meet</i> : sesiones síncronas Correo electrónico: informaciones y envío de material

En esta formación, las principales limitaciones de duración y de acceso a materiales tienen que ver con el estado en el que se encuentra el proceso de estandarización de la *fala*: La carencia de recursos normativos obliga a tomar acuerdos básicos para poder transmitir, al menos, saberes básicos, acompañados de una importante reflexión sociolingüística que tiene por objeto extender la sensibilización más allá de los límites territoriales de esta comunidad lingüística. La Tabla 5 condensa los aspectos más significativos relativos a su desarrollo actual.

Tabla 5: Matriz DAFO sobre el curso A Fala de Xálima

Debilidades	Amenazas
Duración muy limitada	Escasez de recursos
Cupo de matrícula reducido para la demanda	Norma estándar sin desarrollar
Ausencia de repositorio/foro de referencia	Gran disparidad de perfiles y niveles
Fortalezas	Oportunidades
Formación gratuita	Apoyo institucional: EOI de Cáceres
Refuerzo continuo de la expresión oral	Interés de la comunidad local por participar
Contextualización sociolingüística sólida	Apertura global

4.3. Asturiano

El asturiano, también referido en determinados contextos con los glotónimos *bable*, *asturleonés* y *leonés*, es una lengua iberorrománica occidental que ocupa diferentes áreas de Asturias, León y Zamora, dando continuidad a una parte del histórico *dominio lingüístico ástur* (García, 2007; Suari Rodrigue & González Riaño, 2021: 42). Las investigaciones sociolingüísticas revelan que, al menos, una de cada cuatro personas en Asturias admite poseer competencias de comprensión y expresión oral y escrita en asturiano, si bien la realidad social apunta a un uso mayor (Llera Ramo, 2018). Estos datos confirman que el asturiano sigue siendo una lengua minorizada con respecto al castellano, catalogada además por la UNESCO como lengua en grave situación de peligro, debido a los problemas relacionados con su transmisión generacional (Moseley, 2010).

Por otro lado, en el plano legal, la lengua asturiana sigue sin gozar de un estatus de cooficialidad en el Estado español. Desde 1981, el Estatuto de Autonomía para Asturias determina su protección y dignificación, la cual se concretó específicamente en la Ley 1/1998, de 23 de marzo, de Uso y Promoción del Bable/Asturiano (Academia de la Llingua Asturiana, 2018). Sin embargo, tras veinticinco años en circulación, esta Ley sigue sin ser respetada en innumerables contex-

tos de la realidad asturiana: una circunstancia que agrava los conflictos y acarrea problemáticas para la gestión del asturiano en el ámbito educativo (Suari Rodrigue & González Riaño, 2021: 45).

Pese a todo, la intensa labor de normativización y normalización social, desencadenada sobre todo a partir de los años 80 del siglo xx, ha permitido desarrollar un sinfín de acciones orientadas a sensibilizar a buena parte de la población y a aumentar la presencia del asturiano en el paisaje lingüístico de Asturias, como se refleja cotidianamente en los espacios públicos de la lengua (González-Quevedo, 2019). Entre las medidas normalizadoras implementadas, destaca el desarrollo de itinerarios formativos para la alfabetización de personas adultas, los cuales han sido coordinados, durante estos más de cuarenta años de intervención, desde distintos entes, entre los cuales destaca el rol institucional de la Academia de la Llingua Asturiana (ALLA, 2020).

En 2010, la Academia de la Llingua Asturiana firmó un Convenio de Colaboración con la Universidad de Oviedo y el Ayuntamiento de Cangas del Narcea, en Asturias, para crear la *Universidá Asturiana de Branu* (UABRA, s. f.). Mediante esta conjunción, se reforzó el estatus del programa formativo dedicado a la capacitación lingüística en asturiano que se venía desarrollando con anterioridad, el cual figura hoy entre la oferta de Extensión Universitaria de la Universidad de Oviedo. Asimismo, se continuó promoviendo el estudio de la realidad asturiana desde distintas áreas de conocimiento, mediante formaciones específicas complementarias. Aunque este programa había sido diseñado como una experiencia presencial de inmersión lingüística en el municipio de Cangas del Narcea, incluyendo la residencia en unas instalaciones municipales habilitadas para estudiantes, la pandemia de la Covid-19 obligó a buscar alternativas en el medio digital. La Tabla 6 muestra la descripción de los cursos dedicados al aprendizaje de la lengua asturiana, en su versión online.

Tabla 6: Cursos de branu UABRA (Universidad Asturiana de Branu)

Entidad organizadora	Academia de la Llingua Asturiana
Entidades colaboradoras	Universidad de Oviedo
Precio de matricula	160 e
Cupo de participantes	25-35 según nivel
Niveles	UABRA: Cursu Elemental de Llingua Asturiana UABRA: Cursu Avanzáu de Llingua Asturiana
Certificación	Certificado de realización del curso Reconocimiento de 1 crédito ECTS en enseñanzas renovadas
Periodicidad	Anual
Duración	2 semanas
Dedicación por curso	50 horas
Contenidos	Uso del asturiano; destrezas comunicativas orales y escritas; aspectos sociolingüísticos, literarios, históricos y culturales.
Metodología	Sesiones teórico-prácticas de carácter síncrono Trabajo asíncrono: realización de tareas y estudio
Distribución de las sesiones	5 horas diarias División por asignaturas
Recursos de apoyo	Documentos descargables: materiales de aula y ejercicios
Evaluación	Continua: registro de asistencia (mínimo 90%) Final: examen escrito y oral
Activación de esta modalidad	19 de julio de 2021
Canales	<i>Microsoft Teams</i> : videoconferencia y repositorio Correo electrónico: comunicaciones generales

El traslado al medio digital y la retirada de la estancia en Cangas del Narcea ha provocado cambios sustanciales en la configuración y desarrollo de este programa. Por una parte, el coste de matrícula se ha reducido de manera ventajosa en un 46,6% con respecto a la modalidad presencial, al no incluir gastos de residencia. Además, su carácter digital ha atraído a estudiantes que previamente no habían logrado trasladarse a Cangas del Narcea por diversos motivos. Por tanto, ambas novedades han facilitado la deslocalización y diversificación de perfiles.

Por otro lado, sin embargo, se han surgido otras consecuencias menos convenientes. En primer lugar, por sus condiciones iniciales y su carácter intensivo, la adaptación de estos cursos al medio digital ha comprometido el rendimiento del estudiantado ante la pantalla, pues, como advierte la literatura, uno de los mayores cambios que ha sufrido en pandemia es la transformación de su organización y su planificación, en un contexto de emergencia que demanda una mayor autonomía y autorregulación del estudiantado (Mosquera, 2022: 37). En segundo lugar, la pérdida de la inmersión real ha reducido las posibilidades de interacción en el aula y de socialización entre grupos. Y, en tercer lugar, para el profesorado, los cambios metodológicos han provocado dificultades en la coordinación y adecuación de los recursos al medio digital. En consecuencia, existen algunos aspectos susceptibles de ser revisados, como se indica en la Tabla 7:

Tabla 7: Matriz DAFO sobre los Cursos de branu UABRA

Debilidades	Amenazas
Coordinación docente	Período de estudio: mediados de julio
Volumen de horas diarias ante la pantalla	Rendimiento del estudiantado
Precio de la matrícula	Escasez de materiales adaptados al curso
Fortalezas	Oportunidades
Calidad de la formación: larga experiencia	Apoyo institucional: Universidad de Oviedo
Grado de intensificación: inmersión diaria	Reconocimiento académico del certificado
Complementariedad de las asignaturas	Apertura global

4.4. Friulano

El friulano es la lengua retorromance correspondiente a la antigua región del Friul, situada hoy en territorio italiano, coincidiendo con la región Friul-Venecia Julia y parte del Véneto. En este contexto, se produce una situación de multilingüismo desequilibrado entre el italiano, lengua dominante, y las minorías lingüísticas presentes en el territorio, entre las cuales se encuentra el friulano (Fusco, 2019).

No obstante, los estudios sociolingüísticos confirman que se trata de una lengua viva, con amplia presencia en 173 municipios de la región Friul-Venecia Julia, donde cuenta con 610000 hablantes, de los cuales 420000 la emplean con regularidad. Igualmente, en el Véneto, la lengua friulana es hablada por 10.000 personas en 7 municipios (Melchior, 2015).

Desde la entrada en vigor de la Ley 482/99, para la tutela de las minorías lingüísticas históricas en Italia, el friulano ingresó de manera oficial en las actividades de las administraciones públicas que se encuentran en estos territorios. Asimismo, las leyes regionales 15/1996 y 29/2007 reforzaron este marco legislativo, con el fin de desarrollar un Plan general de política lingüística que permitiera introducir itinerarios educativos plurilingües. No obstante, si bien han sido medidas significativas, estudios recientes subrayan que su aplicación real dista mucho de lo pretendido, por lo que el friulano continúa excluido en muchos contextos y sometido a juicios prejuiciosos (Cressati & Stolfo, 2019; Stolfo, 2020).

De entre las acciones normalizadoras que promueve la región Friul-Venecia Julia, a través de la “Agjenzie Regjonâl pe lenghe furlane” (ARLEF, 27 de enero de 2021), se encuentra la promoción de iniciativas para la alfabetización de personas adultas. Esta oferta formativa se ha ampliado en los últimos años para facilitar el acceso al aprendizaje de la lengua friulana también a distancia, mediante la creación de un itinerario formativo en tres niveles, como se describe en la Tabla 8.

Tabla 8: Cors pratic di Lenghe e Culture Furlane in linie

Entidad organizadora	“Societât Filologjiche Furlane”
Entidades colaboradoras	ARLEF (ente financiador) Administraciones municipales
Precio de matricula	Gratuito
Cupo de participantes	30
Niveles	3

Certificación	Certificado de realización del curso: validez como título cultural para acceder a la “Lista de enseñantes con competencia en lengua friulana de la región Friul-Venecia Giulia”
Periodicidad	Semestral: oferta continuada de distintos niveles
Duración	10 semanas
Dedicación por curso	26 horas
Contenidos	Nivel 1: Lengua e historia
	Nivel 2: Lengua y literatura
	Nivel 3: Lengua y otros aspectos culturales
Metodología	Trabajo teórico asíncrono y autónomo en <i>Moodle</i>
	Sesiones prácticas de videoconferencia
Distribución de las sesiones	Apertura de un bloque de contenido semanal
	Vídeos: lectura en voz alta y explicaciones teóricas
Recursos de apoyo	Materiales teóricos descargables
	Dossier de ejercicios por sesión
Evaluación	Continua: participación en, al menos, el 70%
	Final: superación de una prueba tipo test de carácter global
Activación de esta modalidad	8 de febrero de 2021
	<i>Moodle</i> : referente principal
Canales	<i>Zoom</i> : videoconferencias para conversación y dictado
	Correo electrónico: limitado al contacto inicial

La formación en línea en friulano cuenta con un respaldo institucional ligado a su mencionado estatus legal en el contexto sociopolítico de Italia y de la región Friul-Venecia Giulia. Gracias a esta ventaja, se disponen de recursos humanos y económicos para activar tres niveles de idioma, sistematizar la metodología y crear materiales descargables de manera gratuita. Los números también han favorecido esta situación, dado que se trata de una comunidad lingüística que abarca casi un cincuenta por ciento de la población de esta región (Cisilino, 2021: 25). Aun así, se han detectado igualmente algunas debilidades y amenazas susceptibles de subsanación (Tabla 9).

Tabla 9: Matriz DAFO sobre el Cors pratic di Lenghe e Culture Furlane in linie

Debilidades	Amenazas
Corrección automática sin revisión individual	Desacuerdo en algunas correcciones
Tutoría en los foros: menos personalizada	Distinto grado de autonomía del estudiantado
Materiales diseñados para italófonos	Heterogeneidad de perfiles y niveles
Fortalezas	Oportunidades
Coordinación docente sólida	Apoyo y financiación regional
Claridad y sistematicidad metodológica	Certificación reconocida y habilitante
Continuidad en el aprendizaje: tres niveles	Flexibilidad organizativa del estudiantado

5. Descripción Comparativa

Pese a que cada situación de diglosia presenta sus particularidades, es sabido que existen una serie de paralelismos, cuyo análisis ha permitido avanzar tradicionalmente a la Sociolingüística en el conocimiento de estos fenómenos y, a los agentes normalizadores, en las labores de planificación lingüística (Boyer, 2007; Guardado, 2008). De igual modo, si bien cada formación en una lengua minor(iz)ada surge en respuesta a una necesidad propia de un marco sociolingüístico concreto, la comparación de las acciones educativas que se realizan en las diversas comunidades lingüísticas proporciona una panorámica interesante desde dos puntos de vista: sociolingüístico, dado que revela estrategias y dificultades actuales en relación con la normalización social de las lenguas; y glotodidáctico, puesto que proporciona información relativa a las características de los proyectos educativos y facilita, en consecuencia, la circulación interinstitucional de buenas prácticas. Teniendo en cuenta estas consideraciones, se han comparado las principales características de los cuatro contextos de aprendizaje previamente descritos, como se dispone en la Tabla 10.

Tabla 10: Cuadro comparativo sobre las condiciones de cada formación

	Mirandés	Fala	Asturiano	Friulano
Precio de matrícula	28€	gratuito	160€	gratuito
Cupo de participantes	40	30	25-35	30
Niveles	2	1	2	3
Certificación	Sí	Sí	Sí	Sí
Habilitación para la docencia	No	No	No	Sí
Periodicidad	Semestral	Anual	Anual	Semestral
Dedicación por curso	25	8	50	26
Modalidad principal de trabajo	síncrona	síncrona	síncrona	asíncrona
Herramienta de videollamada	<i>Zoom</i>	<i>Google Meet</i>	<i>Teams</i>	<i>Zoom</i>
Plataforma <i>Moodle</i>	Sí	No	No	Sí
Foro de conversación	Sí	No	No	Sí
Correo electrónico	Sí	Sí	Sí	Sí
Prueba de evaluación final	No	No	Sí	Sí

Mediante este análisis contrastivo, se observa que las cuatro formaciones descritas difieren en aspectos importantes que condicionan las oportunidades de acceso a la lengua objeto de aprendizaje, tales como: su periodicidad, el coste de la matrícula y los niveles de idioma que se ofertan en la actualidad. Esta disparidad de condiciones depende de los recursos que se destinan en cada contexto sociopolítico a la promoción y enseñanza de cada lengua.

Asimismo, también se revelan paralelismos interesantes en el diseño de estos proyectos educativos. En primer lugar, todos han puesto una atención especial a la creación de espacios dialógicos interactivos, especialmente en modalidad síncrona. Para ello, han empleado como recurso diversas plataformas que ofrecen servicios gratuitos de videoconferencia, cuya selección no es baladí, pues puede condicionar el grado de motivación del estudiantado (Mosquera, 2022: 37). La finalidad de esta dinámica es doble: desde una perspectiva pedagógica, dotar la formación de una dimensión familiar que contrarreste la sensación de frialdad o distancia comúnmente asociada al medio digital; y, desde un enfoque sociolingüístico, apostar por

un ambiente de aprendizaje que favorezca el encuentro entre participantes externos y la comunidad local, estimulando la activación de su identidad lingüística y cultural.

En segundo lugar, estas formaciones no son cursos generales de idiomas, sino experiencias que se construyen sobre los cimientos de un marco cultural y sociolingüístico sólido, necesario para reforzar el sentimiento de identidad lingüística: un rasgo que se ha seguido manteniendo en la modalidad digital. Y, en tercer lugar, dichas formaciones no habilitan a sus usuarios para ejercer la docencia como profesionales de los ámbitos lingüísticos estudiados, salvo en el caso del friulano, cuya certificación forma parte de las acciones destinadas a tal fin.

Por otro lado, la comparación de las evaluaciones de cada contexto ha favorecido la detección de algunos de los retos y oportunidades que se presentan hoy en el traslado de estos proyectos formativos al medio digital, como se recoge en la Tabla 11.

Tabla 11: Cuadro comparativo sobre la evaluación de las cuatro formaciones

Debilidades	Amenazas
Limitaciones en la duración o el calendario	Disparidad de políticas lingüísticas
Metodologías y materiales “a prueba”	Falta de recursos
Dificultades de coordinación	Diversidad de perfiles y niveles de partida
Fortalezas	Oportunidades
Aprendizaje situado: contextualización	Apertura global: normalización social
Aprendizaje significativo: práctica activa	Colaboraciones entre diversos organismos
Familiaridad y proximidad al estudiantado	Creación de nuevas redes de trabajo

Una de las principales debilidades detectadas en los programas analizados es la limitación de su duración, la cual no supera en ningún caso las cincuenta horas. Esta circunstancia obliga a reducir los contenidos y a proponer retos asequibles, basados en una familiarización con las particularidades de la lengua y su contexto sociolingüístico y cultural, sin que la superación del curso sea necesaria-

mente suficiente para adquirir un determinado nivel de idioma. Además, la habitual escasez de recursos impide activar un número alto de niveles o grupos, de modo que, en una clase, pueden coincidir personas con un grado de conocimiento de la lengua muy distinto.

A estas debilidades, que ya eran comunes en la enseñanza presencial, se suman las nuevas preocupaciones producto del traslado a la modalidad digital, cuya superación supone hoy un reto para el profesorado (López et al., 2019; Sangrà, 2020). Dichas dificultades son, en el caso de las cuatro formaciones descritas: la coordinación de los equipos docentes a distancia, la adquisición de un nivel suficiente de competencia digital y la necesidad de consolidar una metodología eficaz para el contexto actual. No obstante, estas pueden ser trabajadas mediante un ejercicio progresivo de adaptación, para lo cual la citada literatura recomienda formarse en competencias digitales e intercambiar buenas prácticas. Asimismo, constituye una amenaza para la consecución eficaz de estos programas la disparidad gubernamental a la hora de formular y gestionar las políticas educativas que afectan a cada una de las lenguas consideradas (Lomas & Osoro, 2014).

Por otro lado, se destacan como fortalezas tres características que ya eran habituales en la formación presencial y se han preservado en la modalidad digital, por su relevancia sociolingüística y didáctica. En primer lugar, el diseño de proyectos educativos con el objetivo de ofrecer un aprendizaje situado, que capacite a los usuarios a comprender su relación con la lengua de estudio y con el territorio al que se adscribe, para lo cual es esencial el tratamiento de aspectos históricos, culturales y sociolingüísticos. En segundo lugar, lograr un aprendizaje significativo, cuyo sentido se consigue esencialmente desde la práctica activa. Y, en tercer lugar, potenciar la proximidad hacia el estudiantado, sin sacrificar el rigor o la calidad de la enseñanza. En suma, estos tres aspectos continúan siendo motivo de satisfacción del estudiantado participante.

Finalmente, el traslado al medio digital ha permitido ampliar el alcance de las formaciones más allá de los límites de cada comuni-

dad lingüística, generando un discurso normalizador interno y externo. Además de contar con usuarios de la comunidad local, se atrae a nuevos perfiles de estudiantes, entre quienes figuran profesionales del campo de la Sociolingüística, así como simpatizantes de otras comunidades lingüísticas minor(iz)adas. Fruto de esta simbiosis, nacen nuevas redes de contactos tanto a nivel privado como institucional.

En definitiva, las experiencias analizadas muestran que sus principales fortalezas siguen intactas en el medio digital y, además, esta transformación les ha concedido una visibilidad que atrae a nuevos potenciales usuarios y amplía el radio de difusión de las iniciativas. El reto principal, sin embargo, será superar las dificultades emergentes de carácter formativo, organizativo y metodológico, para lograr aprovechar estos beneficios. Las principales amenazas, por otro lado, siguen siendo las mismas, tanto en el plano digital como en el analógico, pues la posibilidad de aumentar los recursos y niveles continúa dependiendo de factores externos, como la gestión gubernamental e institucional del propio estatus minorizado de las lenguas.

6. Conclusiones

La gestión desigual de la diversidad lingüística mundial estimula procesos de minor(iz)ación que ponen en riesgo la continuidad de las lenguas y comprometen los derechos de sus hablantes. Ante esta realidad, la Educación se convierte en una herramienta clave de cambio para implementar medidas alternativas de dignificación de las lenguas y comunidades lingüísticas subordinadas.

En este camino, los programas formativos diseñados para la alfabetización de personas adultas en una lengua minor(iz)ada proporcionan ocasiones de aprendizaje fundamentales donde las políticas educativas ordinarias no llegan. Sin embargo, desde la pandemia de la Covid-19, la adaptación al medio digital a marchas forzadas ha provocado algunas modificaciones reseñables.

En los cuatro contextos analizados del espacio romance europeo, se ha observado la tendencia a mantener los objetivos y contenidos que se empleaban en el medio analógico, mientras que se han modificado los principios metodológicos y organizativos para adaptarlos a las circunstancias. Es en estos campos donde se han encontrado las mayores dificultades, tales como: complicaciones de gestión de horarios y escasez de recursos humanos, en los cursos de mirandés; limitaciones de tiempo y falta de materiales, en el curso de *fala*; dificultades técnicas y de coordinación docente, en las formaciones en línea de asturiano; y el exceso de autonomía del estudiantado o la necesidad de adaptar los materiales, en los cursos de friulano.

Asimismo, se han destacado las siguientes coincidencias importantes: la centralidad del diálogo y la interacción, por videoconferencia y/o foro; la configuración de los grupos, con un cupo de matrícula en torno a las 30 personas; el coste de las formaciones, generalmente bajo o nulo; la limitación de los niveles y la periodicidad de los cursos.

Son, sin embargo, diferentes el grado de dedicación de las formaciones, así como la distribución interna de los tiempos y los contenidos. Por ello, tampoco se tratan los mismos aspectos ni con el mismo grado de profundidad. Esta menor sistematicidad puede explicarse por las particularidades de cada contexto, si bien también invita a plantear la posibilidad de plantear estrategias comunes. No en vano, los cuatro contextos sociolingüísticos de diglosia comparten las principales amenazas que los condicionan y las fortalezas esenciales que los caracterizan.

En definitiva, los acontecimientos sobrevenidos a nivel global han precipitado una transformación en la sociodidáctica de las lenguas minor(iz)adas que se venía produciendo, en las últimas décadas, de una manera más lenta y controlada. No obstante, el compromiso de los agentes implicados ha favorecido la activación de nuevas oportunidades de crecimiento, cuya comparación permite hoy establecer nuevos retos y favorecer el intercambio de buenas prácticas.

Referencias

- Academia de la Llingua Asturiana (2020). *Academia de la Llingua Asturiana: 40 años de compromisu con Asturias y la so Llingua*. Uviéu: ALLA.
- Academia de la Llingua Asturiana (2018). *Informe sobre la llingua asturiana*. Uviéu: ALLA.
- Alén Garabato, C. (2022). Le mirandais au Portugal: le “mythe de la co-officialité” face à la réalité d’un terrain vulnérable. En C. Alén Garabato & K. Djordjevic Léonard (Ed.), *Agir en terrains vulnérables. Enquêtes et études ethnosociolinguistiques* (pp. 15-50). Paris: L’Harmattan.
- Alén Garabato, C. y Colonna, R. (Dir.). (2016). *Auto-odi. La “haine de soi” en sociolinguistique*. Paris: L’Harmattan.
- Alén Garabato, C., & Djordjevic Léonard, K. (2022). À propos de la préservation des langues minor(is)ées en situation de vulnérabilité. En C. Alén Garabato & K. Djordjevic Léonard (Ed.), *Agir en terrains vulnérables* (p. 9). Paris: L’Harmattan.
- Aracil, L.V. (1982). *Papers de sociolingüística*. Barcelona: Edicions de la Magrana.
- [ARLEF]: Agjenzie Regionâl pe lenghe furlane (27 de enero de 2021). *I Corsi pratici di lingua friulana in una nuova versione online*. Agjenzie Regionâl pe lenghe furlane. <https://arlef.it/it/i-corsi-pratici-di-lingua-friulana-in-una-nuova-versione-online/>
- Arnau, J. (2005). Nuevos retos en la enseñanza de la lengua minoritaria. En X. A. González-Riaño (Coord.), *Llingua y lliteratura nes aules. Actes del X Alcuentru “Llingua minoritaria y educación”* (pp. 213-229). Uviéu: Academia de la Llingua Asturiana.
- Bárbolo, A., & Leal, A. (2021). L mirandés, lhéngua de la frunteira, antre l pertués i l spanholo, ne l spácio lhenguístico sturo-lhionés. En J. Giralt & F. Nagore (Ed.), *El “continuum” románico: La transición entre las lenguas románicas, la intercomprensión y las variedades lingüísticas de frontera* (pp. 19-36). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Barros, M., & Raposo, D. (Coord.) (1999). *Convenção Ortográfica da Língua Mirandesa*. Miranda de Douro / Lisboa: Câmara Municipal de Miranda de Douro / Centro de Lingüística da Universidade de Lisboa.

- Bautista, A. G. (2016). Contributo para uma história do asturo-leonês em Portugal/ Contribution to a history of Astur-Leonese in Portugal. *Lletres Asturianes*, 115, 89–102.
- Becerra, R., Hasler, F., & Mayo, S. (2013). Re-pensando el Lugar de las Lenguas Indígenas en Chile: Globalización y Educación Intercultural Bilingüe. *International Journal of Multicultural Education*, 15(3), 26-44. <https://doi.org/10.18251/ijme.v15i3.715>
- Belmar, G. (2020). ¿Pueden las lenguas minorizadas respirar tranquilas en las redes sociales? El papel de las comunidades virtuales como refugio de uso a través de la observación de un grupo de Facebook para hablantes de aragones. *Etudes romanes de Brno*, 1, 113-124. <https://doi.org/10.5817/ERB2020-1-8>
- Belmar, G. & Pinho, S. (2020). Multilinguismo receptivo: um aliado das línguas minorizadas. O que é que o mirandês pode aprender da experiência frísia? *Études Romanes Brno*, 41, 1-10. <https://doi.org/10.5817/ERB2020-1-10>
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations: combattre la glottophobie*. Paris: Textuel.
- Blanchet, P., & Kervran, M. (Dir.). (2016). *Langues minoritaires locales et éducation à la diversité. Des dispositifs didactiques à l'épreuve*. Paris: L'Harmattan.
- Boyer, J. (2018). L'ère de la patrimonialisation? Les identitèemes: construction et célébration. *Études Interdisciplinaires en Sciences humaines*, 5, 127-143.
- Boyer, H. (2017). *Introduction à la sociolinguistique*. Paris: Dunod.
- Boyer, H. (2007). Le stéréotypage ambivalent comme indicateur de conflicto diglossique. En H. Boyer (Dir.), *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène. Tome 4: Langue(s), discours* (pp. 39-47). Paris: L'Harmattan.
- Cabero, J. (2016). La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 15, 1-6.
- Campos, I. O. (2019). Hacia una didáctica de la lengua minorizada en contextos de asimilación lingüísticas. Algunas aportaciones desde la teoría. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 5, 36-51. <https://doi.org/10.17979/digilec.2018.5.0.3241>

- Candelier, M. (Coord.). (2012) *CARAP: un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. MAREP: Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Châteaureynaud, M. A. (2017). Exclure ou Inclure : l'enjeu des langues à l'école. *Klesis*, 28, 74-84.
- Cisilino, W. (2021). Aspiets sociolinguistics e presince de lenghe tai mieçs di comunicaciòn. En M. C. Visintin, & G. Zanello (Ed.), *Lenghe e Culture Furlane 3. Culture dal Friûl* (p. 25-27). ARLEF.
- Cisneros, M., & Mahecha, M. A. (2020). Enseñanza de la(s) lengua(s) en Colombia desde una perspectiva glotopolítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 35, 157-178. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n35.2020.10553>
- Cressati, C., & Stolfo, M. (2019). *Lingua e diritti tra tutela e autonomia: connessioni jenfri Friûl e Europe*. Udine: Forum Editrice Universitaria Udinese.
- Dirección Xeneral de Política Llingüística (s.f.). *Educación: Datos d'escolarización 2020/2021*. Consejería de Cultura, Política Llingüística y Turismo del Principáu d'Asturies. <https://politicallinguistica.asturias.es/educacion>
- [EOI]: Escuela Oficial de Idiomas de Cáceres (s.f.). *Curso Online marzo 2022*. Escuela Oficial de Idiomas de Cáceres. <https://eoi.caceres.educarex.es/index.php/a-fala/cursos-a-fala>
- Ferreira, J. P., Cameirão, A., Meirinhos, A., Teixeira, O., Gomes, M., Fernandes, A., Fernandes, A., Belezas, F., & Afonso, A. (2021). *Carreirones pa la nuossa lhéngua*. Miranda de Douro: Associaçõn de la Lhéngua i Cultura Mirandesa.
- Fishman, J. A. (1971). *Sociolinguistique*. Paris: Nathan et Bruxelles, Labor.
- Fusco, F. (2019). Plurilingualism and language contact in Friuli Venezia Giulia: the state of the research. *Quaderni d'italianistica*, 40(1), 165-199. <https://doi.org/10.33137/q.i.v40i1.34160>
- García Arias, X. Ll. (2007). De la dialeutoloxía a la llingua nel dominiu llingüísticu ástur. *Lletres Asturianas*, 94, 7-26.

- Gargallo, J. E. (2007). Gallego-portugués, iberorromance. La fala en su contexto románico peninsular, *Limite*, 1, 31-49.
- Gasser, M. (2018). La Democratización del Conocimiento y el Desarrollo de las Lenguas Minorizadas en la Época Digital. En *Tercer Seminario Internacional sobre Traducción, Terminología y Lenguas Minorizadas* (pp. 199-224). Asunción: Editorial Arandurã.
- Giralt, J., & F. Nagore, N. (Ed.). (2019). *La normalización social de las lenguas minoritarias*. Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza.
- Gómez, M^a. E., & Huertas, C. A. (2019). La importancia de la competencia digital para la superación de la brecha lingüística en el siglo XXI: Aproximación, factores y estrategias. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(1), 88-106. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i1.11095>
- Gómez Bautista, A. (2017). *Introducción a la historia de la literatura mirandesa*. Toledo/Quito: Ianua Editora.
- González-Quevedo, R. (2019). La normalización externa del asturiano. En J. Giralt y F. Nagore (Ed.), *La normalización social de las lenguas minoritarias* (pp. 57-81). Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza.
- González Salgado, J. A. (2019). El proyecto de investigación FRONTESPO y la fala de Xálima. *Limite: Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía*, 13 (2), 77-100.
- Grgič, M. (2022). Aspetti sociolinguistici dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue minoritarie, en *Multilinguismo e identità nelle aree di confine: il caso della scuola con lingua d'insegnamento slovena di Vermeigliano* (pp. 15-28). Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste.
- Guardado, D. (2008). *Llingua estándar y normalización llingüística. La revitalización de les llingües subordinades*. Xixón: Araz.
- Hodges, C., Moore, S., Locke, B., Trust, T., & Bond, A. (27 de marzo de 2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Lafont, R. (1979). La diglossie en pays occitan ou le réel occulté. En R. Kloepfer (Ed.), *Bildung und Ausbildung in der Romania, Akten des*

- Romanistentages Giessen 1977. Vol. II. (pp. 75-91). München: Wilhem Fink Verlag.
- Llamedo-Pandiella, G. (2022). Propuesta d'intervención pal enseñu y normalización del asturianu al traviés de la didáctica de la intercomprensión románica. *Lletres Asturianas*, 126, 63-98.
- Llera, F. J. (2018). *III Estudio Sociolingüístico de Asturias, 2017*. Uviéu: ALLA.
- Lomas, C., & Osoro, A. (2014). Luces y sombras de la educación lingüística en España. En C. Aliagas & C. Lomas (Comp.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 151-165). Octaedro.
- López, J., Pozo, S., Morales, M. B., & López, E. (2019). Competencia digital de futuros docentes para efectuar un proceso de enseñanza y aprendizaje mediante realidad virtual. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 67, 1-15. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.67.1327>
- Lüdi, G. (1997). Un modèle consensuel de la diglossie? En M. Matthey (Ed.), *Les langues et leur images* (pp. 88-93). Neuchâtel: IRDP.
- Manso, A. A. (2016). La vitalidad de la Fala a partir de un sondeo sociolingüístico en Valverde del Fresno, *e-Aesla*, (2), 211-223.
- Manso, A. A., & Flores, T. (2019). Passau, presenti i futuru da Fala. *Limite: Revista de Estudos Portugueses y de la Lusofonía*, 13(2), 101-122.
- Melchior, C. (2015). *Ricerca sociolinguistica sulla lingua friulana*. Udine: Università degli Studi di Udine.
- [MCER]: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2002). Madrid: MEC- Instituto Cervantes- Grupo Anaya.
- Moore, E., & Llompарт, J. (2019). De la didáctica de les llengües a la didáctica del plurilingüisme. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(2), 57-65. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.27>
- Moseley, C. (Ed.). (2010). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*. Ediciones UNESCO.

- Mosquera, I. (2022). Collaborative digital tools for the training of future teachers in an online university. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 20(1), 35-50. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.16806>
- Núñez-Méndez, E. (2013). Minorías lingüísticas y derecho a las lenguas. *Revista Internacional d'Humanitats*, 16(27), 7-28.
- Ramallo, F. (2011). O enclave lingüístico de Xálima: unha análise sociolingüística, *Estudos de Lingüística Galega*, 3, 111-135.
- Ramallo, F., Amorrotu, E., & Puigdevall, M. (eds.) (2019). *Neohablantes de lenguas minorizadas en el estado español*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783964568830>
- Rossner, V. (2021). Algunas observaciones sociolingüísticas sobre el Caribe de lenguas criollas. *Amerika [en línea]*, 22. <https://doi.org/10.4000/amerika.13623>
- Sangrà, A. (Coord.). (2020). *Decàleg per a la millora de la docència en línea. Propostes per educar en contextos presencials discontinu*. Barcelona: Editorial UOC.
- Stolfo, M. (2020). The Friulian minority. Language and rights up and down like a roller coaster. *Language Problems and Language Planning*, 44(3), 287-319. <https://doi.org/10.1075/lplp.00068.sto>
- Suari Rodrigue, C. (2020). L'enseñu virtual de la llingua asturiana (1996-2019): averamientu etnográfico, estudiu evaluativu y propuestas de futuru. *Lletres Asturianas*, 122, 165-196. <https://doi.org/10.17811/llaa.122.2020.165-196>
- Suari Rodrigue, C., & González Riaño, X. A. (2021). La lengua asturiana ante su oficialidad. Particularidades jurídicas, fortalezas socioculturales y discursos de minorización. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law*, 76, 40-56. <https://doi.org/10.2436/rld.i76.2021.3662>
- [UABRA]: *Universidá Asturiana de Branu* (s.f.). Academia de la Llingua Asturiana. <https://alladixital.org/uabra/>

First version received: June, 2023

Final version accepted: September, 2023