

El Paisaje Lingüístico como herramienta pedagógica para la enseñanza de la lingüística: un estudio de caso en la confección de blogs especializados en español*

Daniel Moisés Sáez Rivera

Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN: La explotación didáctica del Paisaje Lingüístico (PL) es una de las corrientes más fructíferas en los estudios actuales sobre PL, habiéndose utilizado positivamente para la enseñanza de lenguas extranjeras, incluido el español, y en la enseñanza misma de (socio)lingüística. Tras trazar un breve estado de la cuestión, en este trabajo se explica con detalle, cualitativa y reflexivamente, el caso de una experiencia pedagógica aplicada a un grupo de estudiantes de grado de Estados Unidos dentro de un programa de inmersión en la Universidad Complutense de Madrid, siendo la mitad hablantes de herencia hispánica (principalmente mexicana), que necesitan una aproximación educativa específica. La experiencia consistió en la creación de un blog especializado de clase que incluía diversas tareas de localización, fotografiado y análisis de signos del PL cercano dentro de la asignatura de *Introducción a la Lingüística Hispánica*. El resultado fue claramente positivo, aunque también se detectan posibilidades de mejora.

PALABRAS CLAVE: Paisaje Lingüístico, blogs, estudio de caso pedagógico, estudiantes de inmersión, hablantes de español como lengua de herencia.

Linguistic Landscape as a pedagogical tool for teaching Linguistics: a case study in the making of specializaed blogs in Spanish*

ABSTRACT: The didactic exploitation of Linguistic Landscape (LL) is one of the increasing trends in the ongoing research on LL, as it has been used as a positive pedagogical tool for teaching foreign languages, like Spanish, as well as (Socio)Linguistics. After a brief literature review, this article explains qualitatively, thoughtfully and in detail the case of

* Este trabajo se encuadra dentro del Proyecto Innova-Docencia N° 358 “Revisar y reescribir textos académicos con herramientas digitales para transformar el conocimiento en la formación del profesorado en la Universidad”, dirigido por Teresa Mateo Girona (Proyectos de Innovación 2020-2021, UCM). Aprovecho esta nota para dar las gracias a Juan Carlos Gallego y Melissa Dinverno, directores de los programas de CUS y WIP, respectivamente, en el curso 2016-2017 en el que se aplicó por primera vez esta propuesta docente, por acoger la iniciativa con agrado. I would also like to thank David Malinowski for providing me with some of its work which was difficult to read in Spain at some temporal points of this research. Pero por supuesto mis mayores agradecimientos van para los alumnos de CUS y WIP que se dejaron embarcar en la búsqueda del tesoro pedagógico del Paisaje Lingüístico.

a teaching experience carried out with a group of undergraduate students from the US in an immersion program at the Complutense University of Madrid; half of them were Spanish heritage speakers (mostly of Mexican origin), who needed a specific educational approach. The experience consisted of the creation of a specialized blog for class which included Linguistic Landscape tasks of finding, photographing and analyzing signs in the close LL in the context of an Introduction to Linguistics course. The outcome was highly positive, although some aspects which can be improved were also identified.

KEYWORDS: Linguistic Landscape, blogs, teaching case study, immersion students, Spanish heritage speakers.

1. Introducción

Vivimos en un mundo cada vez más complejo lingüísticamente en el que las prácticas multilingües son el pan de cada día en poblaciones de cualquier tamaño y en las labores profesionales, mas también los momentos de esparcimiento, de casi cualquiera, ya no solo en las zonas tradicionalmente más diversas lingüísticamente, como el África subsahariana, sino también en el mundo occidental. En nuestra vida diaria no es infrecuente que el oído se nos deje llevar por la melodía de una lengua distinta a la nuestra materna, conforme sale de la boca de un peatón que se cruza con nosotros, o que directamente nos acompaña, a la vez que nuestra vista se siente atraída por la escritura de mil y una lenguas (o Paisaje Lingüístico) en nuestro barrio de residencia, nuestro lugar de vacaciones, el centro histórico de nuestro núcleo urbano o nuestro centro de trabajo, más si es una institución educativa o investigadora⁵⁰. Así pues, nuestras aulas multiplican también, a cualquier nivel educativo, las ocasiones de los encuentros multilingües, tanto por la diversidad lingüística y cultural de nuestros alumnos, como por la de nuestros colegas. En todos los casos, el plurilingüismo en sus diferentes manifestaciones no se debe abordar como un problema, sino como un desafío, un recurso y una invitación a aprovechar tal diversidad (o superdiversidad) enriquecedora, por ejemplo en el caso mismo de Madrid (Sáez Rivera 2014: 430).

Siguiendo este espíritu de aprovechamiento de los recursos pedagógicos que ofrece el mundo que nos rodea (más concretamente la ciudad, Francos Maldonado 2013: 440) y las aulas en las que nos movemos, se presenta aquí minuciosa y reflexivamente, desde un punto de vista

⁵⁰ La definición ya clásica de Landry y Bourhis (1997) del Paisaje Lingüístico lo restringe a las lenguas escritas en los espacios públicos, siendo esta la concepción que adoptamos en este trabajo, pero existe también la tendencia a una definición ampliada del Paisaje Lingüístico que incluiría la oralidad producida en un espacio e incluso los usos lingüísticos paralelos en internet, conforme lo definen para su propuesta didáctica Hernández-Martín y Skandries (2020: 301): “*the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration is the language displayed visually or/and audibly in public spaces on-land and online*” (cursiva en el original).

cualitativo, un estudio de caso educativo (Cohen *et al.* 2007; Sáez López 2007: 30-32) con el modelo concreto de Malinowski (2016): una experiencia de clase llevada a cabo con un grupo de estudiantes estadounidenses de grado en un programa de inmersión en la Universidad Complutense de Madrid, siendo aproximadamente la mitad de ellos hablantes de herencia de español (sobre todo de origen mexicano), que requieren un tratamiento educativo especial (Potowski 2005). A tal grupo se le propusieron dos tareas de Paisaje Lingüístico en su entorno cercano (búsqueda de distintos tipos de signo y de escritura, así como de diferentes procedimientos de formación de palabras) dentro de la confección de un blog especializado (Azofra 2013) de Lingüística como herramienta de trabajo y evaluación continua en una asignatura de *Introducción a la Lingüística Hispánica* (las otras tareas eran una primera entrada de presentación y una última entrada sobre alguna cuestión concreta de Lingüística). De esta manera, se unen en un impulso dos de las nuevas vías de obtención de datos sociolingüísticos, la comunicación mediada por ordenador y el Paisaje Lingüístico que tantas concomitancias comparten, como bien ha señalado Androutsopoulos (2014).

Aparte de sensibilizar hacia la (super)diversidad lingüística del mundo actual,⁵¹ en un ejercicio de concienciación lingüística (*language awareness*) análogo al de Dagenais *et al.* (2009) y siguiendo las sugerencias de Esteba Ramos (2016), el objetivo era desarrollar las capacidades de observación, recogida y análisis de datos lingüísticos, así como de escritura multimodal académica (incluida la citación adecuada de fuentes escritas y multimedia), partiendo de la premisa o hipótesis de partida de que la propia utilización de TIC (Tecnologías de la

⁵¹ El término *superdiversidad* fue forjado por Vertovec (2007) para hacer referencia a los nuevos patrones de migración en el Reino Unido que se configuran a partir de los años 90 y que desbordan los patrones previos de origen migrante de países pertenecientes a la Commonwealth, sobre todo del Caribe y del Sudeste asiático. Con ello se produce una “diversificación de la diversidad” en la que no basta fijarse en el país de origen, sino también en las lenguas habladas, las religiones, los canales migratorios y los estatus legales de migración, el género, el espacio/lugar de acogida y las prácticas transnacionales. Un ejemplo fácil para comprender el fenómeno puede ser el caso de los somalíes en el Reino Unido, entre los que se encuentran ciudadanos británicos, refugiados, solicitantes de asilo, aquellos con un permiso especial de permanencia, migrantes indocumentados y gente a la que se le concedió el estatus de refugiado en otro país europeo y luego se mudó a Gran Bretaña (Vertovec 2007: 1039). En el caso español, la mayoría de la población migrante llega precisamente en los años 90 (Pujol 2006), por lo que podemos señalar que se produce *superdiversidad* desde el primer momento, pues no solo llegan personas de las antiguas colonias españolas (especialmente en América) o de países vecinos con diferencia de renta (como Marruecos), sino del África subsahariana, de Asia (sobre todo China), los países del Este europeo, etc. Cuestión aparte es la pertinencia y realidad del término *superdiversidad* y su abuso (en parte por su difusión dentro de los estudios de Paisaje Lingüístico, como Blommaert 2013) hasta el extremo de poder convertirse en un slogan hueco (Pavlenko, 2019). Según la denuncia de Pavlenko, el marbete *superdiversidad* mostraría, pues, las características habituales de un slogan: *simplicidad, memorabilidad y emocionalidad*; además de que presenta una visión eurocéntrica de sorpresa ante la diversidad en un panorama antes monolingüe y subestima la verdadera diversidad que existe en los países de origen migratorio como suelen ser los del África subsahariana o el este del Pacífico.

Información y la Comunicación) iba a ser motivadora por sí misma para la tarea. Los resultados obtenidos creemos que fueron muy positivos, así como fácilmente replicables en otros contextos educativos con la debida adaptación, aunque también señalaremos algunas dificultades y posibilidades de mejora.

Tras esta sección introductoria, se realiza un breve estado de la cuestión sobre el empleo del Paisaje Lingüístico como herramienta pedagógica (punto 2), dedicándose el grueso del texto (punto 3) a explicar el estudio de caso consistente en una experiencia de clase de elaboración de blog especializado con tareas de Paisaje Lingüístico. Para ello, dentro de ese punto 3, en primer lugar (3.1) se describirá el contexto educativo: el programa de inmersión en español para estudiantes estadounidenses en el que se inserta la asignatura en la que se aplicó la innovación educativa propuesta, así como la composición del grupo, y la secuencia de tareas propuestas debidamente detallada. En segundo lugar dentro del punto 3, transmitimos la misma reflexión que realizamos en clase sobre el término de “signo” en el Paisaje Lingüístico como traducción adecuada o no de “sign” en inglés (3.2). Después se irán desgranando en diferentes subapartados de 3.3 los resultados de cada una de las entradas que debían escribir los alumnos dentro del proyecto de blog de clase, así como los comentarios en el blog que debían realizar los alumnos (3.3.1-3.3.4); en los últimos subapartados de esta sección, como 3.3.5, se traza la evolución global del trabajo de los alumnos y su calificación, y en 3.3.6, con objeto de averiguar el éxito y la acogida de la propuesta didáctica, se proporciona la información relevante de la evaluación del docente que realizaron los propios alumnos, así como los resultados de una encuesta post-proyecto suministrada vía electrónica por el mismo docente tras el fin de las clases. Por último, se formulan unas conclusiones con discusión donde se resumen los principales hallazgos del caso y se plantean propuestas de mejora y de aplicación en otros contextos educativos (punto 4). Tras las referencias bibliográficas, se presentan como anexo las entradas modelo suministradas a los alumnos que había elaborado el propio profesor y las instrucciones para elaborar la entrada final, de modo que la experiencia pedagógica pueda ser replicable en otros momentos y contextos, con la debida adaptación.

2. Breve estado de la cuestión: el Paisaje Lingüístico como herramienta pedagógica

Dentro de la explosión actual de los estudios de Paisaje Lingüístico que siguen la estela de Landry y Bourhis (1997) con el impulso decisivo del número monográfico de 2006 sobre PL del *International Journal of Multilingualism*, editado por Gorter, por la cual por ejemplo el mismo Gorter (2018: 81) cuantifica un salto de 30 referencias hacia 2007 a 600 (que serán ahora más),

destaca precisamente el caso de los trabajos dedicados a la explotación pedagógica del Paisaje Lingüístico (Gorter 2018: 81). Tanto es así que entre 2020 y 2021 se han publicado tres volúmenes colectivos que conectan el PL con la Educación (Niedt y Seals 2020; Malinowski, Maxim y Dubreil 2020; Krompak Fernández-Mallat y Meyer 2021), de entre los cuales destacamos el de Malinowski *et al.* (2021) por ser el primer firmante como editor (Malinowski) uno de los autores seminales que han abierto camino para la fructífera utilización pedagógica del PL, y porque además el volumen incluye tres valiosos estudios que se aplican precisamente a la enseñanza del español, como resumiremos pronto.

Dada la cantidad de estudios publicados, resulta arduo –por no decir imposible– dar cuenta de todo lo publicado sobre el tema o de todas las experiencias pedagógicas que han aprovechado el PL, pero sí podemos trazar un breve panorama según si el foco se pone en la enseñanza de español en secundaria y bachillerato, en el español como lengua extranjera, en la enseñanza en general de lenguas extranjeras o en la enseñanza misma de la Lingüística.

De este modo, empezando por el contexto de la enseñanza secundaria, destacamos la iniciativa pedagógica de Pablo L. Medel, profesor de secundaria que creó en 2010 el blog titulado [sic] <http://ladiacritica.blogspot.com.es/>, que consistía en la publicación en formato blog de fotos de errores ortográficos localizados en el paisaje urbano por él mismo y sus alumnos. Aunque no se maneja explícitamente el paradigma del PL, sí se surte con éxito del PL. Dado que el texto introducido junto a las fotos era mínimo, no es de extrañar que el blog migrara al formato de la red social Instagram en marzo de 2018 como [@elcazafaltas](https://www.instagram.com/elcazafaltas/), donde sigue activo⁵².

También fue un blog una de las experiencias pioneras realizadas para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), así el caso de *Aprende español callejeando por Madrid* (<https://palabraspormadrid.blogspot.com.es/p/s.html>), blog de María Luisa Coronado, profesora de ELE en la Escuela Oficial de Idiomas (EOI) de Madrid. Creado en 2012 con una periodicidad frecuente y aún sostenida, Coronado construye aquí útiles entradas para la enseñanza del español a diferentes niveles de dominio a partir de signos escritos en español en Madrid. En el contexto de reflexión y propuestas de PL para ELE, destacan como pioneros

⁵² No formula una propuesta pedagógica en sí misma el artículo de Poveda (2012) pero merece la pena citarlo por presentar detallada y reflexivamente el PL de un centro de secundaria en Madrid, con la conclusión de que se promocionaba o apoyaba el PL con consignas políticas antifascistas mientras se postergaba el PL de la población latina migrante que recibía el centro.

y pertinentes los trabajos de Esteba Ramos (2013, 2014, 2016), a la que siguen aplicaciones precisas como las de Ma (2018, 2019).

Paralelamente se han realizado numerosas experiencias pedagógicas en el mundo académico anglosajón, tres de las cuales se recogen, como ya hemos mencionado, en Malinowski *et al.* (2020). Las dos primeras proponen la explotación crítica del PL fruto de la población de habla hispana migrada a dos grandes urbes anglófonas, Nueva York en el caso de Lozano *et al.* (2020) y Londres (Hernández-Martín y Skandries 2020); en esta última propuesta los estudiantes elaboraron una página web, titulada *En un lugar de Loñdres*, en formato blog, sobre la presencia del español en el PL de Londres como parte del proyecto educativo realizado a lo largo de varios cursos académicos (<https://enunlugardelondres.wordpress.com/>). Destaca para la ocasión que nos ocupa el tercer trabajo, de Bruzos (2020), por ser análogo al aquí presentado: también es un estudio de caso y plantea una experiencia de análisis del PL en el centro de Madrid a estudiantes estadounidenses en un programa de estudios en España, aunque solo para el verano y con objetivos análogos pero no idénticos a los nuestros, pues en este trabajo se propone un ejercicio de pedagogía crítica que trata de hacer reflexionar sobre la turistificación tanto del tipo de programas en el que se inserta como del PL en el centro de Madrid frente al PL de la migración migrante de otros barrios investigados en la propuesta como Lavapiés.

Dentro de los estudios dedicados al PL en contexto educativo y para su explotación pedagógica en general, resulta seminal el trabajo de Cenoz y Gorter (2008) que destaca el PL como fuente privilegiada para proporcionar *input* real en la adquisición de segundas lenguas. Estos dos autores han producido muchos otros estudios en línea similar, de los que destacamos Gorter y Cenoz (2015) sobre el PL de los centros de secundaria en el País Vasco, dentro de los cuales se documenta el PL del euskera, más que en la calle como parte de la promoción educativa del euskera en una escuela de intención lingüística por otra parte trilingüe (euskera, español, inglés). No es de extrañar que en el *Proyecto Lingüístico del Centro*⁵³ que propone la Comunidad Autónoma del País Vasco la planificación del PL sea un punto destacado. Sobre PL y educación es también pionero (e igualmente muy citado) el artículo de Shohamy y Waksman (2009). Sobre propuestas concretas, especialmente por ser modelo de trabajos posteriores, destacan a propósito de la enseñanza del inglés Sayer (2010) en México, Rowland (2013) en Japón o Chestnut, Lee y Schulte (2013) en Corea del Sur, así como

⁵³ https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_lenguas/es_def/adjuntos/500012c_Pub_EJGV_gida_hizpro_c.pdf

especialmente Malinowski (2010) para la enseñanza del coreano en Estados Unidos, y la investigación de Qi, Zhang y Sorokina (2020) sobre la importancia del PL en la adquisición informal de un coreano de supervivencia en Corea del Sur.

Igualmente se han efectuado algunas experiencias de explotación del Paisaje Lingüístico en la docencia de asignaturas de sociolingüística, como el proyecto de “Lenguas pa’ la citi” llevado a cabo por Luisa Martín Rojo (2012) o de nuevo Malinowski (2015, 2016), pero faltan aún más propuestas y aplicaciones concretas y detalladas, con la posibilidad de plantear proyectos educativos muy guiados, con resultados positivos pero menos audaces (Rowland, 2013) o más libres y creativos, pero con mayores posibilidades de fracaso o resultados irregulares (Chesnut, Lee, Schulte 2013). No podemos olvidar tampoco el ejercicio en el *Manual práctico de sociolingüística* (Vida, Ávila y Carriscondo 2016: 115) que presenta fotos del PL de Málaga con empleo por escrito del vernáculo local como manifestación de lealtad lingüística, por ejemplo “Bar Restaurante Er Quezada” (también es posible analizar los casos aducidos como índices de localidad, cf. Esteba y Sáez, 2017⁵⁴).

3. Estudio de caso: una experiencia de clase de elaboración de blog especializado con tareas de Paisaje Lingüístico

3.1. Descripción del caso: la asignatura de *Introducción a la Lingüística Hispánica* para universitarios estadounidenses

La asignatura en la cual se realizó la experiencia de clase que describimos como un estudio de caso al presentarse el proyecto aplicado en un grupo de estudiantes en el curso 2016-2017⁵⁵ se titula *Introducción a la lingüística hispánica*. Tal asignatura se oferta a estudiantes estadounidenses que se encuentran en la Universidad Complutense de Madrid inscritos en el programa de Universidades Norteamericanas Reunidas, “un consorcio de seis programas de estudio que representa a más de 9 universidades norteamericanas” según su propia página web,⁵⁶ y que precisamente en el curso 2016-2017 celebraba 50 años de antigüedad del programa.

⁵⁴ <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/13986>

⁵⁵ La experiencia se volvió a repetir en el curso 2017-2018, pero de manera distinta porque el autor disfrutó en mitad del periodo de clase de un permiso de paternidad que dificultó y alteró la aplicación de la propuesta, así como en 2018-2019, cuando se pudieron aplicar algunas mejoras, pero no se pudo recoger retroalimentación adicional.

⁵⁶ <https://www.ucm.es/universidades-reunidas/>

Se trata de una asignatura que se imparte en el primer periodo del año escolar (en el primer cuatrimestre) y en la que participan solo estudiantes de los programas, incluidos dentro de Reunidas, de WIP (Indiana-Purdue-Wisconsin-Tulane) y CUS (California State University), esto es, no comparten ni aula ni asignatura con alumnos del sistema universitario español, aunque pueden hacerlo a lo largo del año escolar si son estudiantes de intercambio durante todo el año (todos los de CUS y algunos de WIP) al elegir asignaturas de los grados ofertados por la Universidad Complutense de Madrid. El tamaño del grupo fue de unos 20 alumnos, en una ratio más baja de lo habitual en los grados de la Universidad Complutense de Madrid.

La asignatura en sí supone para el docente español de Lingüística un desafío por varios motivos:

- *El programa de la asignatura es muy amplio*, pues se inicia con una introducción sobre las propiedades globales del lenguaje humano y el signo lingüístico, sigue con un recorrido introductorio a los diferentes niveles de análisis lingüístico (fónico-gráfico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático) para terminar con un tema sobre sociolingüística y otras ramas interdisciplinarias de la lingüística.
- *Las competencias lingüísticas del grupo son muy diversas*: la mayoría de estudiantes de CUS son de origen hispanoamericano (sobre todo mexicano, y una guatemalteca), por lo que muchos son hablantes de herencia de español (según la definición de Valdés 2001)⁵⁷ con un dominio de castellano por lo general alto, pero no tanto del español académico, y necesitan un tratamiento pedagógico específico;⁵⁸ mientras que los alumnos estadounidenses (y una

⁵⁷ “Foreign language educators use the term to refer to a language student who is raised in a home where a non-English language is spoken, who speaks or at least understands the language, and who is to some degree bilingual in that language and in English” (Valdés 2001: 38).

⁵⁸ Esta experiencia de clase que intenta reparar en las necesidades de los hablantes de herencia, bilingües descompensados español-inglés, se complementa con la asignatura *Composición avanzada para hablantes bilingües*, dirigida específicamente a ese público de alumnos, y que se empezó a ofertar precisamente dentro del programa de Reunidas ese mismo curso 2016-2017 en el primer cuatrimestre, según informa la profesora encargada del curso en ese momento, Cristina Sánchez López. El programa se incorpora así a la corriente de clases de Español como Lengua de Herencia (EHN) en el extranjero de las que Potowski (2005: 69) señala algunos ejemplos previos. Dentro de los programas de hablantes de herencia de español en el extranjero, Shively (2018) distingue dos casos: estudiantes en el país de origen de su familia; 2) estudiantes en otro país de habla hispana, bien en Hispanoamérica, bien España. Este último caso es el que nos ocupa para el curso 2016-2017, aunque en otros cursos también se dio el caso de alguna estudiante de origen español, habiendo siempre un nutrido porcentaje de hablantes de español como lengua de herencia de origen hispanoamericano. El objetivo de estos programas (y

nigeriana) mostraron diferentes grados de dominio de español “de la clase” y “de la calle” (o “de la playa”, como le gusta decir a Potowski 2005: 40).

– *Los intereses y las competencias académicos son también diversos*: muchos toman la clase como parte de un requisito académico de su especialización (*major*) o subespecialización (*minor*), pero en todo caso las especializaciones y subespecializaciones no siempre se centran en el español o la lingüística, sino que también pueden ser la sociología, la psicología, el urbanismo, los estudios internacionales, etc. Esta diversidad puede resultar incómoda para un profesor en el sistema universitario español, acostumbrado normalmente a impartir clase en grados homogéneos y afines a su área de conocimiento. No fue tan problemático para el profesor que aplicó este proyecto, pues había estudiado un año escolar en Sewanee, The University of the South (1999-2000), y estaba suficientemente familiarizado con el sistema universitario estadounidense, aparte de que antes había sido tutor de estudiantes americanos en Madrid cuando era él mismo estudiante.

– Al tratarse de *estudiantes de intercambio*, estos suelen viajar mucho (perdiendo alguna clase) y con frecuencia son poco proclives a dedicar mucho tiempo al trabajo académico y en cambio bastante al turismo y a las muchas oportunidades de ocio que ofrece la ciudad de Madrid, según la turistificación de los programas de estudio en el extranjero que denuncia Bruzos (2020).

Con estos condicionamientos, la idea de utilizar el Paisaje Lingüístico y la herramienta de blog de clase disponible en el programa Moodle del Campus Virtual podía suponer una manera de encauzar y aprovechar las características del grupo.

De esta manera, partiendo del hecho de que todos poseían suficiente nivel socioeconómico como para tener acceso a ordenadores y a teléfonos móviles con cámara (o a cámaras digitales), el proyecto educativo era realizable desde un punto de vista técnico.

Desde el punto de vista pedagógico, la propuesta pretendía asimismo romper la “cuarta pared” de la clase, según una metáfora por la cual el aula sería como un teatro en el que la cuarta pared que queremos romper no es solo la invisible que separa al actor del público (en nuestro caso al profesor de los alumnos) sino también la visible y física de la propia habitación de la clase para extender el aprendizaje fuera del centro educativo mismo. Se trata de algo

resultado habitual) es la mejora y desarrollo del español con fines personales y profesionales y la reconexión con sus raíces (con los resultados de desvelamiento de identidad hispana, pero también estadounidense, e incluso doble como hispano-estadounidense, según Shively 2018: 409-410).

parecido a lo que en diversos trabajos de aprovechamiento pedagógico del PL se denomina ir más allá del aula (“beyond the classroom”). Esa ruptura de la cuarta pared educativa más allá del aula se pretendía lograr en varios sentidos:

- El uso del blog iba a facilitar una mayor cercanía entre profesor y alumno (se rompe la pared de la tarima que es aún frecuente en las aulas complutenses).
- Los propios estudiantes iban a mantener el contacto en línea a través del blog en el que debían participar con al menos dos comentarios en entradas de compañeros como tarea parte del porcentaje de participación de la clase, con el objetivo de que se produjera aprendizaje entre pares (se rompe la cuarta pared que circunscribe el aula).
- El aprendizaje se iba a aplicar y extender en la vida real (rompiendo otra vez directamente la puerta en la cuarta pared de la clase), al proponerse una especie de juego de realidad aumentada en el que había que “cazar signos” de manera análoga a los Pokemons en el juego de *Pokemon Go!* que justo se había lanzado al mercado en ese momento y al que se alude intertextualmente en la entrada de la presentación del profesor (ver anexo I), que termina como “Lingüística Go!, Paisaje Lingüístico Go!”; con ello se aprovechaba la mirada de extranjero de los estudiantes y sus intereses turísticos en la ciudad, en España e incluso, Europa. Asimismo, al presentar la tarea se anunció que se iban a conceder dos premios al mejor blog y a la mejor entrada según la votación de los propios alumnos dentro de una encuesta que se iba a lanzar en línea a través de Google Forms al final de la clase (y que iba a permitir aparte al profesor obtener información sobre el éxito o los problemas del proyecto didáctico aplicado). Esta medida de gamificación como estímulo de la sana competición o emulación entre los alumnos podía ser especialmente adecuada con estudiantes norteamericanos miembros de una sociedad lúdica, individualista y muy competitiva, incluso más que para los estándares europeos.

A la hora de plantear y formular las tareas del proyecto, dado que los estudiantes no eran nativos de español o si lo eran necesitaban desarrollar sus capacidades de escritura académica, se decidió pedir unas tareas claramente formuladas en las que el profesor proponía una entrada de modelo que se cerraba con una o varias preguntas de invitación a la escritura (ver anexo I)⁵⁹. Por tanto, se aplicó una propuesta al estilo de la de Rowland (2013), en el sentido de que pretendía el desarrollo de una escritura multimodal (al tener que combinar signos escritos con fotografías propias y deseablemente imágenes ajenas, vídeos o enlaces en

⁵⁹ Las tareas se formulaban oralmente en clase y se proponían también por escrito mediante la herramienta correspondiente en el sistema Moodle del Campus Virtual.

la entrada final), y se plantearon unas preguntas explícitas que suministraban las características de categorización de las fotos que había que tomar.

El peligro de que se obtuvieran textos demasiado planos, simples o similares al modelo se intentó compensar con la sugerencia de que a lo largo de todo el blog, pero especialmente en la entrada final, los estudiantes debían dejarse guiar por las 3 Cs inspiradas en la idea de *Generación C* (por “contenidos” y “creatividad”) recogida en Yus Ramos (2010: 117), a la que pertenecen los alumnos, pero se añadió la calidad que conlleva la corrección:

- 1. CONTENIDO: para ello, ayudaban las preguntas de guía y las entradas modelo; el profesor comentaba elogiosamente en abierto las entradas para estimular la autoestima de los estudiantes (indicado por ejemplo lo interesante que eran), así como el diálogo, sugiriendo paralelismos con otras situaciones, enlaces adicionales, etc.
- 2. CORRECCIÓN: el profesor mismo corregía la lengua de la entrada del alumno en mensaje privado de correo electrónico, señalando los fallos ortográficos y gramaticales y proporcionando explicaciones de las causas entre corchetes; los alumnos debían introducir las correcciones en una nueva versión de la entrada⁶⁰; en el caso de algún error de análisis, también se señalaba en privado. El objetivo perseguido era que, tras la sucesión de entradas, el alumno llegara con una escritura multimodal ejercitada y lista para redactar la entrada final de manera adecuada, así como que desarrollara competencias de autorrevisión con el ejemplo del profesor. La corrección en privado era lo adecuado para proteger la autoimagen positiva de los alumnos, y la privacidad de sus calificaciones, y también porque al ser muchos hablantes de herencia conviene comportarse de manera especialmente sensible con este tipo de alumnos con una gran inseguridad lingüística (cf. Potowski 2005: 30), para que estos hablantes de español desarrollen seguridad a la hora de expresarse en un contexto formal con una lengua que normalmente emplean solo en un contexto informal y por ello con rasgos dialectales no prestigiosos (Valdés 2001: 44). Así pues hay que ayudar a estos hablantes de herencia a que adquieran una variedad estándar (Valdés 2001: 50-51; Potowski 2005: 37-40), pero es conveniente que ese estándar tenga como base su propio vernáculo (por lo general de origen mexicano) a la vez que, por la situación de contacto con la variedad madrileña y el estándar centro-peninsular, se les debe

⁶⁰ Desgraciadamente, aunque se indicó que el profesor iba a comprobar que se introducían las correcciones, no siempre los alumnos las aplicaban. Quizá ello se debe a que no se planteó una fecha límite de manera clara, cuando los estudiantes estadounidenses están acostumbrados a *syllabus* o agenda de contenidos y tareas muy medida, exacta y anunciada con tiempo. En los siguientes cursos de aplicación de la experiencia, se daba explícitamente una semana para introducir la corrección, con mayor acatamiento resultante.

instruir en las actuales características de la norma del español como panhispánica o pluricéntrica.⁶¹

– 3. CREATIVIDAD (personalidad, novedad): se invitaba a los estudiantes a ser creativos, proporcionar su punto de vista personal e intentar crear información nueva, sobre todo en la última entrada.

Estas 3 Cs funcionaron además como rúbricas (Blanco 2008) a la hora de calificar las entradas y el blog al completo de cada alumno. Así, algunos fueron muy divertidos y creativos, como una alumna que se creó un alter ego o avatar para la elaboración del blog en forma de una mujer pirata, por lo que empleaba lenguaje marinero en sus entradas; aunque su español era deficiente y cometía también errores conceptuales por no haber asimilado correctamente contenidos del programa, su calificación final fue en grueso positiva porque la corrección era solo un factor de la rúbrica. Otros eran muy correctos en su español, pero poco imaginativos, mientras que los mejores alumnos aplicaron las 3 Cs de manera bastante compensada.

En cuanto a las tareas de blog encargadas, continuando con la idea de romper la cuarta pared de clase, se pretendía enseñar la creación de textos correspondientes a géneros lo más cercanos posibles a los empleados en la vida real, de manera que se produjera transferencia de lo aprendido a su vida personal y a su posible vida profesional.

Así, una de las características de los blogs como género discursivo, con su *esquema mental interiorizado*, es la presencia de una referencia al bloguero y normalmente una autopresentación completa mediante una foto y un breve texto (Yus Ramos 2010: 129). Por ello, la primera entrada que se pidió fue precisamente tal presentación, la cual constituye la entrada 1 (§3.3.1). La entrada 2, a colación del tema en el que se explicaba la naturaleza del signo lingüístico y los sistemas de escritura, consistía en localizar un icono o ideograma/pictograma, algún logograma y algún ejemplo de alfabeto no latino (§3.3.2). La entrada 3 se centraba en el español, por lo que había que encontrar neologismos y el sistema de creación de palabras adoptado para formarlos (§3.3.3). Por último, la entrada final consistía en una especie de ensayo o *paper* final, como suele ser habitual en muchas asignaturas en el sistema universitario de EE. UU., pero con la salvedad de que sería en línea y lo podría por tanto no solo leer el autor y el profesor sino el resto de compañeros, además de que para su confección y presentación se podía y debía aprovechar el alumno de los recursos multimedia que suministra Internet (§ 3.3.4).

⁶¹ Cf. Sáez Rivera (2014: 408-409) para un resumen crítico del debate panhispanismo vs. pluricentrismo.

El resultado pretendido era el de un blog especializado en el tema de la lingüística en el sentido de conforme lo define Elena Azofra (2013), como blog que combina su carácter personal de publicación periódica con una temática especializada, por científica y académica, como puede ser la lingüística, con un tono más o menos divulgativo. La misma Azofra es autora del blog *MorFlog, Blog de morfología e historia del español*⁶² alojado dentro de la plataforma francesa *Hypothèses*, una comunidad de blogs científicos, siendo denominado tal género electrónico como “carnet de recherche” en la terminología francesa. En el caso de nuestros alumnos, tanto las entradas modelo como en el fondo las generadas por ellos mismos se podrían encuadrar dentro de lo que hemos dado en llamar lenguaje *formativo* como intermedio entre el *especializado* que se emplea entre especialistas en el sentido de expertos en un campo dentro de la comunidad científica propia y el *divulgativo* de comunicación idealmente entre especialistas y legos (no científicos, sobre todo del propio campo) (Regueiro y Sáez Rivera 2015: 16-17, 37). Este lenguaje formativo sería el que empleamos los profesores para explicar a futuros especialistas, pero que están en ese momento en formación. Al presentar ese lenguaje como modelo, y dirigirse los alumnos en su blog tanto al profesor como a sus compañeros, actuaron a su vez como formadores de su grupo de pares.

A este respecto se decidió emplear la herramienta de blog de Moodle y no alguna herramienta en abierto como *Blogger* o *Wordpress* por dos razones. La primera era que al ser los autores de los blogs no nativos o con competencia escrita imperfecta de español (aunque nativos oralmente en el caso de los hablantes de herencia hispánica) la utilización de un blog en abierto podría inhibir su expresión al producirse una audiencia amplia (en principio ilimitada) de su trabajo, con lo que se podrían sentir más expuestos a un daño de su propia imagen al escribir un español incorrecto, aunque por otro lado podía haber supuesto una oportunidad de orgullo y de resultado que podrían enseñar a los miembros de su propia red social (padres, amigos, profesores, etc.). La segunda razón, y en realidad principal, era que se deseaba crear una comunidad de aprendizaje interna a la asignatura, lo cual se hubiera distorsionado con una herramienta en abierto en la cual podía haber participado y comentado cualquier persona, incluso lo que se conoce en la jerga de internet como “troles” o comentaristas inoportunos o desagradables.

3.2. Reflexiones críticas sobre el término de “signo” en los estudios de Paisaje Lingüístico

Cuando se propone un proyecto docente de Paisaje Lingüístico se invita a los estudiantes a explorar su espacio cercano y cómo se manifiestan las lenguas y su escritura en

⁶² <http://morflog.hypotheses.org/>

este. Siguiendo a Malinowski (2015: 104-108), secundamos su aplicación de la conceptualización triádica del espacio según Lefebvre como *espacio percibido*, *espacio concebido* y *espacio vivido*. De este modo, nuestro proyecto era una invitación a desarrollar las capacidades de observación y percepción en el espacio que vivían como viajeros deseosos de aprender o perfeccionar bien su lengua segunda o extranjera, bien una de sus lenguas primeras (el español) pero hasta entonces no empleada con la misma intensidad y necesidad de precisión en un contexto educativo. Pero no puede existir percepción u observación sin una concepción previa de lo que se puede o debe percibir. Ello implicaba suministrar conceptos y herramientas básicos del campo del Paisaje Lingüístico a los alumnos como ayuda para construir un *espacio concebido* que informara y enriqueciera el *espacio percibido* a través del *espacio vivido*.

Para ello, se les dio a leer a los alumnos el artículo de Castillo Lluch y Sáez Rivera (2012) que efectúa una introducción al Paisaje Lingüístico de Madrid, con un cuestionario telemático autocorregible de 10 preguntas de comprensión lectora y respuestas de verdadero/falso suministrada por medio de la herramienta cuestionario de Moodle, que los alumnos debían responder antes de confeccionar la entrada 2 de localización de tipos de signos y escritura en su PL cercano, las siguientes (al final de cada una consignamos la respuesta correcta entre corchetes, siendo V ‘verdadero’ y F ‘falso’):

1. El Paisaje Lingüístico (“Linguistic Landscape”) consiste en todos los signos que se ven escritos en una ciudad, una región o un territorio. [V]
2. Uno de los casos de estudio de Paisaje Lingüístico (PL) es la presencia del español en el condado de Miami-Dade (Florida) y el condado de Los Angeles (California) [V]
3. Madrid es una ciudad monolingüe en la que solo se habla español, y sin inmigración internacional. [F]
4. Los signos del Paisaje Lingüístico son los signos fijos, visibles desde la calle, en el exterior de los edificios. [V]
5. La otra lengua más frecuente en el Paisaje Lingüístico de Madrid que no es español es el inglés. [F]⁶³
6. El chino en Madrid aparece solo en el exterior de restaurantes y bazares. [F]

⁶³ En Castillo y Sáez (2012) el chino es la lengua más documentada en el corpus analizado, pero puede existir un sesgo debido a que el corpus incluye registro del PL de zonas de fuerte concentración china como Usera. La segunda lengua en tal corpus era el inglés, que probablemente sea la lengua distinta del español más frecuente en la ciudad, si eliminamos el sesgo migrante del corpus.

7. El árabe es una lengua presente en el Paisaje Lingüístico de Madrid en diversos tipos de tiendas y negocios, no solo restaurantes. [V]
8. El español de América es poco frecuente y poco variado o diverso en el Paisaje Lingüístico de Madrid. [F]
9. El Paisaje Lingüístico de Madrid es totalmente aleatorio y no sigue ningún orden ni patrón. [F]
10. Los tres primeros patrones de Paisaje Lingüístico ("monopoly" de lenguas internacionales en las calles principales, "gueto" con lenguas inmigradas en calles secundarias y "variante progresiva" o "boca del lobo" ['lion's den'] de paso de lenguas internacionales a inmigradas en una misma calle) son indicativos de cierta separación, segregación o marginación de la población inmigrada. [V]

De las preguntas, y el contenido del artículo, se puede deducir que la visión de Paisaje Lingüístico que se promovía como concepción era la inicial de Landry y Bourhis (1997: 25):

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 linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration.

Por tanto, en principio se pediría a los alumnos que recogieran signos exteriores (no en el interior de edificios) y fijos, aunque en la práctica no se fue demasiado estricto por lo que se aceptaron muestras de fotos realizadas dentro de un museo o de vehículos móviles como una furgoneta de policía.

Asimismo, la concepción de *signo* en el Paisaje Lingüístico que se adoptaba era la también muy difundida de Backhaus (2007: 4): "3. a notice on public display that gives information or instruction in a written or symbolic form" (*Oxford Dictionary of the English Language*).

A sign was considered to be any piece of written text within a spatially definable frame. The underlying definition is physical, not semantic. [...] The object to which a sign is attached (a shop window, a door, a building, etc.) will be called a carrier. The carrier may be identical with the sign (a traffic sign, a standing signboard in front of a shop, etc.), that is, a space created with the sole purpose of displaying a text. A carrier can provide more than one surface for display [...], in which case each lettered side was considered to be a separate item (Backhaus 2007: 66-67).

Ahora bien, esta concepción, y sobre todo la adopción del significante *signo* como traducción de *sign* no dejan de ser problemáticas porque, como los mismos estudiantes percibían y comentaban, no es exactamente lo mismo esp. *signo* e ing. *sign*, pues de hecho *sign*

en inglés posee una extensión semántica mayor o capacidad de referencia que podemos esquematizar así en cuanto al ámbito del PL que nos interesa⁶⁴:

Inglés	Español
sign	signo
	seña
	letrero
	señal

Tabla 1. *Sign* vs. *signo*.

La equivalencia más evidente, y además correcta, de *sign* en español es *signo* como ‘signo lingüístico’, pero hay que tener cuidado con no emplear *signo* por *seña* en la denominación *lengua de señas*, la correspondencia correcta de *sign language* como modo de referirnos a las lenguas signadas, que no **lenguas de signos*, un calco incorrecto. Asimismo, en los estudios de Paisaje Lingüístico en español hemos traducido hasta ahora *sign* como *signo*, pero habría que tener cuidado porque en el lenguaje ordinario se trataría de un calco abusivo, ya que en realidad *sign* corresponde también a *letrero* (y rótulo, pancarta, póster, etc.) y *señal*, así las señales de tráfico⁶⁵. Se trata de una cuestión que conviene dilucidar, porque inquieta a los propios estudiantes del grupo, que preguntaron cuál era la diferencia entre *signo* y *señal*, pregunta que se aprovechó en clase para realizar un ejercicio de contraste léxico entre español e inglés. Ello también nos puede llevar a replantearnos la traducción de *sign* como *signo* que se ha estado empleando hasta ahora en los estudios de PL en español, al percatarnos de que nos hemos dejado llevar por la traducción fácil de un término mediante el calco. Por la comodidad de la similitud del significante podemos mantener *signo* como denominación de la unidad mínima del PL⁶⁶, pero debemos ser conscientes de que se trata de un mero uso terminológico.

⁶⁴ Dado que los alumnos proceden de Estados Unidos, para dividir e interpretar los sentidos de *sign* nos hemos servido del diccionario canónico para el inglés americano, el Merriam-Webster (<https://www.merriam-webster.com/dictionary/sign>), así como del diccionario Collins, bilingüe inglés-español, porque recoge ampliamente la norma americana del inglés (<https://www.collinsdictionary.com/es/diccionario/ingles-espanol/sign>).

⁶⁵ Merece la pena comparar a este respecto con el interesante y vistoso libro de Baines y Dixon (2004), cuyo título original *Signs, lettering in the environment* se tradujo correcta y sugerentemente como *Señales, rotulación en el entorno*.

⁶⁶ Existe por otra parte un debate de cuál es la unidad mínima en los estudios de PL, si debemos contabilizar signos por cada foto de un elemento delimitado de escritura en la calle o si podemos considerar un escaparate, por ejemplo, como una sola unidad (cf. Franco-Rodríguez 2013).

3.3. Resultados de las entradas de los alumnos

A continuación se van a presentar los resultados de una manera cualitativa, no solo crítica y reflexiva, sino incluso autocrítica, indicando no solo los casos brillantes, sino aquellos con menos brillo.

3.3.1. Entrada 1 de presentación

Como ya hemos señalado, el blog propuesto debía arrancar con una primera entrada de presentación. Para confeccionar tal entrada se proporcionaron las siguientes instrucciones:⁶⁷

En todo "blog", género discursivo digital, siempre hay una entrada ("post") o un apartado con una presentación del autor del "blog". Por eso la primera tarea del "blog" de clase es presentarse como estudiante de la asignatura y trazar una breve autobiografía lingüística utilizando el documento que entregamos en clase y que ya rellenasteis.

Para aprender a escribir un género siempre hay que tomar modelos. Como modelo de presentación, podéis utilizar la presentación del profesor⁶⁸ o la presentación de la autora de *Aprende español callejeando por Madrid*. Poner una foto que os represente es opcional, pero es muy recomendable porque es lo normal en el género "blog".

Para ayudar a los alumnos a generar el contenido adecuado, se les pidió que aprovecharan las respuestas que habían dado por escrito y presentado oralmente los primeros días de clase a un cuestionario denominado "(Auto)biografía lingüística" (siguiendo la estela de Aparicio 1997, *apud* Potowski 2005: 32), similar a la biografía lingüística del *Portfolio Europeo de las Lenguas*⁶⁹. El cuestionario incluía los siguientes campos:

- Nombre
- Apellido
- Herencia (país de origen de los padres y familia ascendente)
- Lugar de nacimiento en EE. UU.
- Lugares de residencia en EE. UU.
- Lenguas habladas (materna y otras, según orden de dominio)

⁶⁷ En el curso 2016-2017 en el que se aplicó la propuesta didáctica por primera vez y de forma completa, estas instrucciones fueron meramente orales, pero en los cursos 2017-2018 y 2018-2019 se pusieron por escrito en la tarea encargada en el Campus Virtual.

⁶⁸ Véase el Anexo 1.a.

⁶⁹ <http://sepie.es/iniciativas/portfolio/index.html>

- Estudios (“major” y “minor”)
- Estancias largas (mínimo un mes) en el extranjero, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cuánto tiempo?
- ¿Por qué te interesa el español? ¿Por qué has elegido Madrid para realizar tu estancia en el extranjero?

El objetivo primario de este cuestionario era conocer mejor a los alumnos para poder ajustar mejor las explicaciones (por ejemplo con alusiones interdisciplinares dirigidas a sus estudios de especialización [“major”] o subespecialización [‘minor’]) y averiguar cómo podían ser un recurso para la propia clase (por las lenguas que sabían como fuente de ejemplos, al ser muchos hablantes de herencia de español, pero también de otros orígenes). En este último sentido se quería hacer reflexionar a los estudiantes sobre cómo la mayoría de los hablantes no lo somos exclusivamente de una lengua o variedad, haciéndoles ver que el contacto dialectal o lingüístico no solo es un fenómeno anómalo sino de hecho lo más normal y frecuente en el mundo, sobre todo porque la mayoría somos hablantes móviles que nos hemos desplazado de nuestro lugar de nacimiento, con varios lugares de residencia, incluso en el extranjero, que nos han hecho exponernos a otras lenguas y dialectos o variedades y por ello nos hemos visto obligados (a veces gozosamente, otras veces de manera forzada) a ampliar nuestro repertorio lingüístico. Asimismo, se quería subrayar que todos los estudiantes son fruto de una herencia más o menos cercana, no solo los hablantes de herencia hispana.

La última pregunta buscaba averiguar la motivación del último viaje de los hablantes móviles y transnacionales que son los propios estudiantes.

Las respuestas al cuestionario de los estudiantes y su traslado redactado al blog revelan que había siete estudiantes de origen mexicano y una chica guatemalteca, todos del programa californiano de CUS, como era esperable. Otros casos interesantes lo ofrecían una alumna que tenía el contacto dialectal inglés en casa pues era hija de un estadounidense y una británica (a la que vamos a llamar Jasmine), así como una alumna nigeriana que incluso entendía algo de yoruba, y otra de origen judío que entendía algo de hebreo. El resto de alumnos poseían herencias u orígenes mezclados europeos, pero igualmente destacaba el caso de una californiana de origen griego, con una fuerte identidad de herencia pero sin conservación de lengua apenas más allá del léxico de algunos platos típicos. Ello nos permitía reflexionar en clase sobre la lengua como factor identitario y sobre cómo unas u otras lenguas migradas se perdían o no en los Estados Unidos, siendo uno de los factores principales del mantenimiento del español en los Estados Unidos la llegada masiva de nuevos migrantes (Potowski 2005: 16),

a lo que podríamos añadir otros factores ejemplificados por los propios alumnos como la cercanía geográfica (sobre todo en el caso de México) que facilita pasar las vacaciones en casa de los parientes allende río Grande, o la múltiple capacidad de comunicación oral, escrita y multimodal, de nuevo con parientes y amigos hispanohablantes gracias a las actuales herramientas telemáticas.

Resulta iluminador atender a las fotos de sí mismos que presentaban los estudiantes en esta primera entrada por la identidad digital y personal proyectada mediante ellas. Muchos colgaban foto o fotos que los presentaban como viajeros en Madrid u otros lugares de España (Toledo, especialmente, pero también Sevilla), otros proporcionaban fotos de sí mismos en Estados Unidos, muchos vestidos con toga y birrete (con lo que se identifican orgullosamente como universitarios), con frecuencia con familiares (padres, sobrino), siendo frecuente por ello la identidad grupal, esencialmente familiar, pero también con el grupo de pares, como una alumna que aparece en una foto de grupo con amigos multiétnicos (también chinos o indios) de la Universidad de Wisconsin. También fueron frecuentes las fotos en las que los alumnos aparecían enmarcados en impresionantes parajes naturales sin indicar si procedían de América o Europa.

Aunque en la foto de la entrada de muestra el profesor se autopresentaba como tal (dando una charla) pero afín al multilingüismo y multiculturalismo (con una diapositiva que proyectaba “bienvenidos” en varios idiomas), en realidad solo una estudiante proyectó una imagen bilingüe y bicultural, la guatemalteca Jazmín,⁷⁰ que ella misma describió perfectamente:

Foto: El puente que conecta a San Francisco con el condado de Marin que cruzo cada fin de semana para ir a la universidad. La otra parte interesante es que la blusa que llevo puesta refleja la vestimenta de Guatemala. En resumen, la fotografía refleja mis raíces estadounidenses y guatemaltecas.

3.3.2. Entrada 2: signos en el paisaje lingüístico

La segunda entrada buscaba la aplicación práctica de los conceptos aprendidos en clase sobre la naturaleza del *signo*, explicada según la diferencia triádica de Peirce entre *icono* (*ícono* en el español mexicano de los hablantes de herencia en clase), *símbolo* o *indicio*,⁷¹ y de *signo*

⁷⁰ Los nombres de los alumnos y de las alumnas aparecen en forma de seudónimo para asegurar su privacidad, de aquí en adelante.

⁷¹ Un buen resumen de la teoría, que se manejó además en las explicaciones de clase, se encuentra en Fouces Rodríguez (2006), que además compara la visión de signo de Saussure con la de Peirce.

lingüístico conforme a la definición clásica de Saussure (1916),⁷² en ambos casos conceptos básicos de cualquier curso introductorio a la Lingüística. A su vez, se buscaba enlazar la correspondencia (pero también la diferencia) entre estas definiciones de *signo* y los diversos sistemas de escritura, y con ello además comenzar a sensibilizar sobre la gran diversidad de lenguas que se pueden encontrar en el Paisaje Lingüístico de Madrid.

Con este espíritu se le proporcionaron a los estudiantes las siguientes instrucciones:

Haz foto de un ejemplo de los tres siguientes casos de signo:

- 1) ideograma/pictograma o icono
- 2) logogramas (chino, kanji japoneses...)
- 3) alfabetos no latinos (griego, árabe, hebreo...)

Indica dónde has hecho la foto y explica un poco el contenido de la foto.

Puedes tomar como modelo la entrada ("post") que he hecho yo en el blog del curso.

No olvides antes corregir tu primera entrada con mis correcciones (porque la autocorrección te permitirá detectar, y al ser más consciente de ellos, intentar corregirlos).

El modelo de la entrada se puede ver en el anexo 1.b., con ejemplos de chino como logograma en una peluquería, árabe como alfabeto no latino, y dibujos de tijeras y cabezas de carnero y ternera como pictogramas icónicos. La elección de fotos buscaba romper tópicos y mostrar la vitalidad etnolingüística de las lenguas migradas, que no se limitan a aparecer en restaurantes y bazares (como es frecuente con el chino y con el árabe también), sino en todo tipo de negocios (cf. Sáez Rivera y Castillo Lluch 2012), como en este caso una peluquería dirigida a chinos y una carnicería halal. Como se puede ver las instrucciones se cerraban con un recordatorio de que se tenía que haber corregido ya la primera entrada, con el objetivo de que tal procedimiento cultivaría sus capacidades de autocorrección.

La mayoría de los estudiantes secundaron en la localización de logogramas chinos y árabe. En muchos casos repetían el tópico de chino o árabe en restaurantes o bazares, también porque son los más fáciles de localizar en toda la ciudad, pero algunos estudiantes (normalmente los mejores del grupo según las notas de los exámenes y su participación activa en clase) fueron más allá incluso en cuanto al chino y al árabe. Así, John localizó un club de alterne con el rótulo en chino: "Club Poupée", y varias estudiantes ejemplificaron el árabe de las traducciones de ingredientes de productos, como por ejemplo en champú. Jasmine y

⁷² Se empleó la traducción ya clásica de Amado Alonso, en la edición de Alianza (Saussure 1983).

Jazmín fueron mucho más lejos, también en el tiempo, pues recogieron respectivamente escritura azteca (con componentes ideográficos y logográficos), así como jeroglíficos egipcios en el Museo de la Biblioteca Nacional (aunque se incumplía el requisito de exterioridad del Paisaje Lingüístico) y el último caso también en el Templo de Debod, un templete regalado por el Gobierno egipcio en los años 60 por la ayuda española para salvar monumentos al construir la presa de Asuán. Una de las mejores fotos recogía la puerta trasera de una furgoneta de la policía correspondiente a la “Oficina de Atención al Ciudadano” que se encontraba aparcada en la Plaza Mayor, uno de los centros turísticos de la ciudad, y en la que “Policía” aparecía en varios idiomas (chino, árabe y también ruso). Esa misma reflexión explica la aparición de “arroz” en varios idiomas, incluido el ruso escrito en cirílico, en un restaurante en el centro de Madrid, con público habitual de turistas.

Los estudiantes parecían especialmente sensibles y expertos en la localización de griego, tal vez por estar más familiarizados con el alfabeto griego, aunque sea simplemente por el sistema de fraternidades y sororidades de sus universidades, que elige letras griegas como emblema. Les llamó mucho la atención la presencia del griego en los billetes de euro (los dólares son estrictamente monolingües en inglés), pero también por ejemplo en restaurantes. Su identificación con el griego era tan grande que lo veían hasta donde no correspondía, así el caso de una estudiante que etiquetó como griego en una tienda de productos del Este unos dulces rusos, etiquetados en alfabeto cirílico, derivado eso sí del griego, lo que hace algo comprensible la confusión. En general, los estudiantes parecían poco familiarizados con las lenguas y escrituras del Este europeo, pues otra estudiante motejó de ruso en la misma tienda un licor polaco de limón (“cytryna”) en polaco, que se escribe con alfabeto latino enriquecido con algunos diacríticos.

La convivencia en un campus multicultural y multilingüe como es a la postre el de la Complutense exponía a los estudiantes a numerosas lenguas, aunque fuera simplemente a través de los anuncios de cursos de lenguas extranjeras del Centro de Superior de Enseñanza de Idiomas, de los cuales llamaron la atención de los estudiantes en los tabloneros de la Facultad los cursos de hindi (con escritura devanagari) o japonés.

En cuanto a los pictogramas, aparte de que muchos los confundían con logogramas, destaca la frecuencia de señalamiento de símbolos de salida de emergencia y de farmacia. Más originales fueron la leyenda de mapas, como el símbolo de la rosa de los vientos o los puntos cardinales, o la multiplicidad de iconos en el mapa del metro de Madrid, ubicuo en la ciudad.

Apenas se fijaron los estudiantes en símbolos religiosos, solo la alumna nigeriana señaló la cruz de la Iglesia del Buen Suceso, en la calle Princesa.

3.3.3. Entrada 3: formación de palabras en el paisaje lingüístico

Para aplicar los contenidos explicados en clase sobre formación de palabras, según el resumen teórico de nuestro libro de texto, Yule (2006: 62-74), que distingue los procedimientos de *acuñación* (“coinage”), *préstamo* (“borrowing”), *composición* (“compounding”), *mezcla* (“blending”), *apócope* (“clipping”), *retroformación* (“backformation”), *conversión* (“conversion”), *acrónimos* (“acronyms”) y *derivación* (“derivation”), nos inspiramos en dos tipos de propuestas o investigaciones en el PL. Así, en primer lugar, en Pons Rodríguez (2011) y Sáez Rivera (2015) se localizaban en el PL de Sevilla y de Madrid, respectivamente, ejemplos de léxico hispanoamericano en el primer caso y de léxico dominicano en el segundo, señalando en cada palabra localizada el proceso concreto de formación morfológica. En segundo lugar, Esteba Ramos (2013, 2014: 16) proponía tareas de búsqueda de español en el Paisaje Lingüístico cercano a los aprendices meta de español como lengua extranjera. Fundiendo ambas propuestas, y extendiendo la búsqueda y el análisis de palabras a todo el español sin distinción geográfica pero acotando al nivel morfológico, se les proporcionaron a los alumnos las siguientes instrucciones, con el modelo de entrada del Anexo I.c:

Busca tres ejemplos de procesos de formación de palabras en tu Paisaje Lingüístico cercano en Madrid (o en alguno de tus viajes por España), haz una foto, localiza donde se ha tomado y explica el proceso de formación de palabras que has encontrado en el ejemplo. Sube las fotos de los ejemplos a tu entrada del blog. Los tres ejemplos pueden estar en fotos distintas pero si sabes buscar a lo mejor puedes encontrar los tres en una sola foto.

Como ejemplos se proporcionaron los casos de la composición V + N, muy productiva en español, en “Tragatapas”, nombre de un bar del centro de Málaga⁷³, “KFC” como siglación a la vez que préstamo en la Gran Vía (una de las calles principales de Madrid) y “Andipapel” como ejemplo de composición por acronimia en forma de “blending”, localizado en Ecuador. Al no proporcionar solo fotos de Madrid se buscaba incentivar la percepción de los estudiantes también cuando estuvieran de viaje por España o el extranjero, a la vez que les sugería fijarse en la presencia fácil, inmediata y frecuente de su lengua, el inglés, en el Paisaje Lingüístico madrileño.

⁷³ El bar está hoy desaparecido, una prueba más de la habitual rapidez de cambio del PL.

Las palabras encontradas por los estudiantes pueden explicarse en parte por su propia experiencia vital como alumnos de intercambio. Así, fue muy frecuente la localización de las prefijaciones “supermercado” y “aeropuerto”, y del préstamo “sándwich”: su vida de compra diaria, frecuentes viajes y visita a cafeterías. Algunos estudiantes aceptaron el desafío neológico y hallaron ejemplos notables de composición (el supermercado “AhorraMás”, la empresa de viajes de ski “Nievesol”) y sobre todo de acronimia por mezcla (el bar “TapaEspaña” o el *hashtag* “#callaoween” proyectado en las grandes pantallas del cine Callao en la plaza homónima del centro de Madrid, con una original mezcla de Callao + Halloween). Igualmente se agudizó la percepción del inglés, de nuevo en acronimias como *brunch* incluso en el rizar el rizo acronímico en *instabrunch*, en ambos casos con huella ánglica, al igual que en la apócope “App” (< ing. *app* < *application*). A los estudiantes mismos les sorprendía la preferencia por el inglés cuando existía la palabra en español, así “on line” en lugar de “en línea”, e incluso señalaban la influencia de la cultura anglosajona en traducciones o calcos como “El Rey León”, el famoso musical *The Lion King*, que se representa en versión española en la Gran Vía, la especie de Broadway madrileño. Sin embargo, también a veces el inglés, de tan asumido, se les pasaba inadvertido: uno de los mejores estudiantes, George, explicó perfectamente el origen eponímico de “denim” (< Nîmes), pero no reparó en que encontró la palabra en un anuncio en la calle de la tienda “Lefties”, con nombre directamente inglés.

3.3.4. Entrada final temática

Como broche final del blog personal de cada alumno se fomentó la elaboración de una entrada temática centrada a ser posible en cuestiones sociolingüísticas o interdisciplinarias de la lingüística (ver instrucciones en el anexo II). De esta manera, se conseguía cubrir todo el temario que era difícil completar con el tiempo limitado de clase y se aprovechaba la diversidad de especializaciones de los alumnos, así como se les permitía ahondar en sus raíces lingüísticas, pues los hablantes de herencia o de origen hispanoamericano elaboraron entradas sobre sus vernáculos, como Jazmín, que escribió sobre el español de Guatemala, Bárbara, que se ocupó del español de Sonora (México) aportando testimonios gráficos y audiovisuales de primera mano. La tarea se alienaba además con la concepción personal del profesor de la Lingüística como ciencia interdisciplinar situada en el centro de la encrucijada de todas las disciplinas científicas, en especial de las ciencias humanas o sociales.

Los objetivos pretendidos se cumplieron con creces, no solo en el logro y adecuación del español escrito y el empleo de recursos multimedia, así como su citación adecuada, sino también en cuanto a los temas. De esta manera, muchos de los hablantes de herencia o

directamente hispanoamericanos (como Jazmín) comprendieron mejor su identidad variacional trabajando sobre las “Diferencias dialectales del español de México”⁷⁴, más específicamente “El habla sinolaense” y “El español de Guatemala” (como ya hemos señalado), sin olvidar “La variación situacional de la lengua” o “La adquisición del lenguaje en los niños” (que incluía la posibilidad bilingüe). Otros estudiantes desarrollaron el interés estimulado por otras lenguas, así “El catalán” (lo escribió una mexicana de origen), “Un análisis sobre el vasco” o el “Guaraní: una lengua indígena y próspera”, y la alumna nigeriana rastreó “La influencia de África en el español de América”. El resto del grupo exploró los márgenes interdisciplinarios de la Lingüística: la estadounidense con especialización en urbanismo escribió sobre “La geografía y el crecimiento de las lenguas inmigrantes”, que conecta directamente con los estudios de Paisaje Lingüístico, y también se enlazó con la dialectología (“Las diferencias entre los dialectos españoles del mundo”), la sociolingüística (“Sociolingüística y sociología del lenguaje”), y las posibilidades educativas de la lingüística (“La importancia de la Lingüística educativa”, “La carrera de Logopedia”, “Las 5C: métodos docentes para potenciar la enseñanza de lenguas”). Otros ámbitos interdisciplinarios cubiertos fueron la biología (“La adquisición y la evolución del lenguaje”), la ciencia en general (“El lenguaje de las ciencias”) o un lenguaje especializado en concreto como el náutico (“La brigada de la vida y la muerte”) escrito por la alumna que escribió desde la identidad de un avatar pirata, o la conexión con el lenguaje jurídico (“La Lingüística forense” o más específicamente el caso de “La mentira” que hay que saber detectar en un juicio).

3.3.5. Evolución global y calificación

Aunque la profundidad y originalidad de las entradas variaba lógicamente según el interés y la capacidad de los alumnos, en todos se pudo percibir una mejora longitudinal, sobre todo de cara a la entrada final, tanto en contenido como en corrección y en creatividad (retomando las tres Cs de la propuesta inicial que actuaban asimismo como rúbricas de calificación). Igualmente los alumnos atendieron al requerimiento de comentar las entradas de los compañeros, siguiendo el hilo comenzado por el profesor, que señalaba el interés de la entrada y proporcionaba paralelismos y otras informaciones (los alumnos sobre todo elogiaban las entradas de sus compañeros).

Tras el ejercicio que suponía el resto previo de entradas, se comprobó que las correcciones lingüísticas en la entrada final fueron ya mínimas o mucho menores, también quizá porque los alumnos se esforzaban más al ser conscientes del peso que tenía esta entrada

⁷⁴ Consigno entre comillas los títulos de las entradas finales de los alumnos.

en la calificación total como una especie de ejercicio o *paper* final en el que tenían que demostrar todo lo que habían aprendido.

También se mejoró la puntualidad de la publicación de las entradas, que a veces era muy impuntual, incluso errática, en el caso del subgrupo de CUS.

3.3.6. Evaluación docente y encuesta post-proyecto

Algunos de los comentarios cualitativos en la encuesta docente, que es costumbre en el programa suministrar de manera anónima a los estudiantes, proporcionaron apreciaciones aprovechables sobre el funcionamiento de la innovadora propuesta docente de emplear el blog como herramienta pedagógica. Así, un estudiante valoró positivamente las correcciones de gramática y cómo ayudaban a mejorar el español, esto es, más que la aplicación en concreto de las TIC el procedimiento de corrección y mejora posterior posible.

El docente mismo elaboró por su parte una encuesta propia que se suministró vía Google Forms a los estudiantes una vez terminadas las clases (las respuestas eran anónimas), y que incluía la votación a mejor entrada y mejor blog, con el presupuesto de que el concurso iba a estimular la participación en esta encuesta post-proyecto. Probablemente debido a que justo después del fin de las clases empezaban las vacaciones de Navidad y muchos estudiantes volvían a Estados Unidos para no volver en el segundo cuatrimestre, solamente se obtuvieron 6 respuestas de entre los 20 alumnos, de modo que, aunque los resultados del cuestionario no son totalmente representativos, sí son lo suficientemente indicativos del funcionamiento de la propuesta docente. Como los resultados cuantitativos no son desbordantes, se pueden presentar fácilmente en la siguiente tabla:⁷⁵

1. ¿Te ha gustado hacer un blog para la clase de Introducción a la Lingüística Hispánica? Sí (6) / No (0)
2. ¿Te ha gustado hacer un blog más que ejercicios o actividades en papel? Más (4), Igual (2), Menos (0)
3. ¿Qué te ha gustado más de hacer un blog para clase? Ver la lengua y la lingüística en la calle, salir de casa, el trabajo de campo de obtener datos (3)

⁷⁵ Omíto las respuestas a las peticiones de señalamiento de mejor entrada y blog, que estaban situadas al final del cuestionario. En las respuestas 3, 4 y 6 se ofreció a los alumnos la opción de “otros” para proporcionar información no calculada por el profesor, pero ninguno aprovechó tal campo.

<p>Es un trabajo único, personal (2)</p> <p>Es un trabajo creativo (1)</p> <p>Poder leer las entradas de los otros estudiantes y aprender de ellos (0)</p>
<p>4. <i>¿Qué te ha resultado más difícil de hacer el blog de clase?</i></p> <p>Problemas informáticos (1)</p> <p>Redactar en español (2)</p> <p>Encontrar datos (2)</p> <p>Encontrar información bibliográfica (1)</p>
<p>5. <i>¿Te ha gustado más hacer una entrada final que un paper normal?</i></p> <p>Más (5), Igual (1), Menos (0).</p>
<p>6. <i>¿Qué mejorar en el empleo del blog?</i></p> <p>Tener más tiempo para escribir las entradas (0)</p> <p>Syllabus más preciso (2)</p> <p>Ayuda de un alumno español (tutor) para redactar y corregir las entradas (2)</p> <p>Un curso de informática básica para no tener problemas informáticos con el blog (2)</p>

Tabla 2. Respuestas al cuestionario de evaluación del blog

De las respuestas recogidas, se puede asegurar que la experiencia fue considerada positiva probablemente por todos los miembros del grupo, con un 100% de “sí” a la primera pregunta. También parece que resultó preferible trabajar con TIC, que con papel, pues la mayoría respondieron que les gustó más hacer un blog que actividades en papel y aún más redactar una entrada final temática que un *paper* convencional, y los pocos que no respondieron “más” respondieron “igual”, nunca “menos”. Por tanto, se corrobora la hipótesis inicial de que las TIC iban a ser motivadoras por sí mismas.

No obstante, pese al éxito de aplicación pedagógica de las TIC también se detectaron algunos problemas de alfabetización digital, que se correlacionan con las respuestas menos entusiastas con la confección del blog: los pocos que respondieron que les había gustado lo mismo trabajar con TIC que con papel (a uno de ellos le resultó además indiferente elaborar un *paper* final o una entrada final de blog) fueron los que pensaron que hubiera sido recomendable un cursillo de informática básica, y uno (o una) de ellos confesó que había tenido problemas informáticos con la publicación de las tareas. De ahí se puede deducir que

poseer, adquirir o suministrar las competencias digitales necesarias es un ingrediente sustancial del éxito de una aplicación didáctica de TIC.

En cuanto a puntos positivos, dificultosos y mejorables del proyecto de blog, la mayoría de las respuestas obtenidas valoraron positivamente lo que hemos llamado ruptura de la cuarta pared de clase (esto es, “Ver la lengua y la lingüística en la calle, salir de casa, el trabajo de campo de obtener datos”), así como la naturaleza del proyecto como un trabajo único, personal y creativo. Sorprendentemente para el docente, ningún alumno valoró poder leer el trabajo de los demás, aunque comentaran las entradas de sus compañeros (quizá probablemente más por obligación que por verdadero interés). Las dificultades percibidas en la confección del blog se centran en la complicación de encontrar datos y bibliografía (cuestiones de contenido) y secundariamente en problemas de corrección (redactar en español) y técnicos-informáticos. Estas dificultades enlazan con las posibilidades de mejora: así pues, los alumnos que revelaron problemas con “redactar en español” son los mismos que pensaban que la ayuda de un tutor español para escribir sus entradas hubiera sido una buena idea. Un problema autopercebido por el profesor, “proporcionar un *syllabus* más preciso”, fue igualmente captado por algún estudiante, pero en todo caso no impactó en que faltara tiempo para realizar las tareas solicitadas, por lo que tampoco parece ser un problema grave.

Para obtener más datos sobre el funcionamiento del proyecto de blog, hubiera sido deseable haber podido realizar un grupo de discusión y sobre todo haber obtenido más respuestas a la encuesta post-proyecto (quizá se debería haber realizado la encuesta en el período de clases, según sugirió el director del programa CUS ese año).

4. Conclusiones y discusión

Según los datos y las calificaciones obtenidos, aparte de la propia impresión personal como docente implicado, creemos que el proyecto docente de aplicar las TIC a la enseñanza de la lingüística mediante la confección de un blog que incluía tareas de rastreo en el Paisaje Lingüístico fue exitoso en cuanto al logro de los objetivos propuestos, aunque con suficiente, deseable y posible margen de mejora. Asimismo, mediante la asignatura de *Introducción a la Lingüística Hispánica* y gracias en una gran medida al blog de clase se cubrieron las 5 metas propuestas por los estándares nacionales en Estados Unidos de aprendizaje de lenguas según los recoge Valdés (2001: 62) para la enseñanza de español a hablantes de herencia, pero que opinamos que también alcanzaron los estudiantes con otros orígenes, participantes todos en un programa de inmersión universitaria en España, a saber:

1. comunicar en una lengua que no sea el inglés;
2. obtener conocimiento y comprensión de otras culturas;
3. conectar con otras disciplinas y adquirir información;
4. desarrollar perspicuidad (*insight*) acerca de la naturaleza de la lengua y de la cultura;
5. participar en comunidades multilingües en casa y en el mundo.

La experiencia puede ser además valiosa así como replicable y adaptable para clases de introducción a la lingüística con estudiantes en la Universidad española, o de otras partes, así en el contexto del español en los Estados Unidos, especialmente en universidades con gran número de hablantes de herencia o de procedencia hispana, que podrían llevar a cabo numerosos proyectos de clase acerca del Paisaje Lingüístico hispánico en EE. UU. sobre el que ya existen numerosos trabajos (siendo pionero Franco-Rodríguez 2008 en la documentación del PL hispano en EE. UU. y Lozano *et al.* 2020 un ejemplo de aplicación pedagógica del PL, aunque ahí no se recoge el caso de estudiantes de origen hispano). Dado el tamaño del país y la complejidad y diversidad de comunidades de hablantes de español de diferentes generaciones en todo el territorio se pueden esperar muchos y jugosos frutos de explotación pedagógica del PL para hablantes de herencia.

5. Referencias bibliográficas

- Androutsopoulos, J. (2014): "Computer-mediated Communication and Linguistic Landscapes". En Holmes, J. y K. Hazen (Eds.), *Research Methods in Sociolinguistics: A Practical Guide*, Hoboken, Wiley-Blackwell, pp. 74-90.
- Azofra, E. (2013): "El blogging especializado en los límites de la ciencia", *Cuadernos Hispanoamericanos*, 761, pp. 35-51.
- Backhaus, P. (2007): *Linguistic Landscapes: A Comparative Study of Urban Multilingualism in Tokyo*, Clevedon / Buffalo / Toronto: Multilingual Matters.
- Baines, P. y C. Dixon (2004): *Señales, rotulación en el entorno*, Barcelona: Art Blume.
- Blanco Blanco, Á. (2008): "Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias". En Prieto Navarro, L. (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*, Barcelona: Ínsula, pp. 171-188.
- Blommaert, J. (2013): *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*, Bristol / Buffalo / Toronto: Multilingual Matters.

- Bruzos, A. (2020): "Linguistic Landscape as an antidote to the commodification of study abroad language programs: a case study in the center of Madrid". En Malinowski, D., H. M. Maxim y S. Dubreil (Eds.), *Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in Public Space*, Heidelberg: Springer, pp. 253-292.
- Castillo Lluch, M. y D. M. Sáez Rivera (2011): "Introducción al paisaje lingüístico de Madrid", *Lengua y Migración*, 3, pp. 73-88.
- Cenoz, J. y D. Gorter (2008): "Linguistic Landscape as an additional source of input in second language acquisition", *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46, pp. 257-276.
- Cohen, L., L. Manion y K. Morrison (2007): "Case studies", *Research Methods in Education* (6.^a ed.), New York: Routledge, pp. 253-263.
- Dagenais, D., D. Moore, C. Sabatier, P. Lamarre y F. Armand (2009): "Linguistic Landscape and Language Awareness". En Shohamy, E. y D. Gorter (Eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, New York: Oxon Routledge, pp. 253-269.
- Esteba Ramos, D. (2013): "¿Qué te dice esta ciudad? Modelos de reflexión y propuestas de actuación en torno al paisaje lingüístico en la clase de Español Lengua Extranjera". En Ruiz Miyares, L. (ed.), *Actualizaciones en Comunicación Social Centro de Lingüística Aplicada*, Santiago de Cuba, pp. 474-479.
- Esteba Ramos, D. (2014): "Hacia nuevos escenarios en la enseñanza de lenguas extranjeras: los signos lingüísticos públicos y su aprovechamiento en el aula de ELE". En *Status and prospects of development of mass communications: experiences of Russia and Europe*, Diona, Moscú, pp. 13-20.
- Esteba Ramos, D. (2016): "Despertar a las lenguas, despertar a las culturas. El paisaje lingüístico como herramienta pedagógica para el aula intercultural". En Leiva Olivencia, J.J. y E. Almenta López (coords.), *Libro de actas del II seminario estatal de interculturalidad, comunidad y escuela: La educación intercultural a debate*, Málaga Seminario de Interculturalidad, Comunidad y Escuela de la Universidad de Málaga, pp. 10-20.
- Esteba Ramos, D. y D. M. Sáez Rivera (2017): "The linguistic landscape of Malaga: between globalization and local identity", *International Conference on Language Variation in Europe (ICLaVE 9)* (Málaga, 6- 9 de junio de 2017). <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/13986/Po%cc%81ster%20Iclave%20rev.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Fouces Rodríguez, C. (2006): "Signos, signos, signos en el siglo XX: Saussure y Peirce". En Rodríguez Molina, J. y D. M. Sáez Rivera (Eds.), *Diacronía, lengua español y lingüística*, Madrid: Síntesis, pp. 103-110.
- Franco-Rodríguez, J. M. (2013): "An alternative Reading of the Linguistic Landscape: The Case of Almería", *Revista Internacional de Lingüística Iberorománica*, 21, pp. 109-134.
- Franco Maldonado, C. (2013): "Competencia comunicativa intercultural y plurilingüe en aulas multilingües. Español Segunda Lengua y Ciencias Sociales". En Blecua, B., S. Borrell, B. Crous y F. Sierra (Eds.), *XXIII Congreso Internacional de la ASELE: Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*, Girona, pp. 439-446.
- Gorter, D. (2013): "Linguistic Landscapes in a Multilingual World", *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, pp. 190-212.
- Gorter, D. (2018): "Linguistic landscapes and trends in the study of schoolsapes", *Linguistics and Education*, 44, pp. 80-85.
- Gorter, D. y Cenoz, J. (2015): "The linguistic landscapes inside multilingual schools". En Spolsky, B., M. Tannenbaum y O. Inbar (Eds.), *Challenges for language education and policy: Making space for people*, New York: Routledge, pp.151-169.
- Hernández-Martín, L. y P. Skrandies (2020): "Taking the foreign out of language teaching: opening up the classroom to the multilingual city". En Malinowski, D., H. M. Maxim y S. Dubreil (Eds.), *Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in Public Space*, Heidelberg: Springer, pp. 293-325.
- Krompak, E., V. Fernández-Mallat y S. Meyer (2021): *Linguistic Landscapes and Educational Spaces*, Bristol: Multilingual Matters.
- Landry, R. y R. Y. Bourhis (1997): "Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study", *Journal of Language and Social Psychology*, 6, pp. 23-49.
- Lozano, M. ^a E.; J. P. Jiménez-Caicedo y L. B. Abraham (2020): "Linguistic Landscape projects in language teaching: opportunities for critical language learning beyond the classroom". En Malinowski, D.; H. M. Maxim y S. Dubreil (Eds.), *Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in Public Space*, Heidelberg: Springer, pp. 17-42.
- Ma, Y. (2018): "El paisaje lingüístico: una nueva herramienta para la enseñanza de E/LE", *Foro de profesores de E/LE*, 14, pp. 153-164.

- Ma, Y. (2019): *El paisaje lingüístico chino-español en la ciudad de Valencia y su aplicación a la enseñanza de ELE a los sinohablantes*, Valencia, Universidad de Valencia (Tesis Doctoral dir. por Mercedes Quilis Merín)
- Malinowski, D. (2010): "Showing Seeing in the Korean Linguistic Landscape". En Shohamy, E. *et al.* (Eds.), *Linguistic Landscape in the City*, Bristol: Multilingual Matters, pp. 199-215.
- Malinowski, D. (2015): "Opening spaces of learning in the linguistic landscape", *Linguistic Landscape*, 1(1), pp. 95-113.
- Malinowski, D. (2016): "Localizing the Transdisciplinary in Practice: A Teaching Account of a Prototype Undergraduate Seminar on Linguistic Landscape", *L2 Journal*, 8(4), pp. 100-117.
- Malinowski, D., H. M. Maxim y S. Dubreil (Eds.) (2020): *Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in Public Space*, Heidelberg: Springer.
- Niedt, G. y C. A. Seals (Eds.) (2020): *Linguistic landscapes beyond the language classroom*, London: Bloomsbury Academic.
- Pavlenko, A. (2019): "Superdiversity and why it isn't: Reflections on terminological innovation and academic branding". En Schmenk, B., S. Breidbach y L. Küster (eds.) *Slogonization in language education discourse: Conceptual thinking in the age of academic marketization*, Bristol: Multilingual Matters, pp. 142-168.
- Potowski, K. (2005): *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en EE.UU.*, Madrid: Arco/Libros.
- Poveda, D. (2012): "Literacy artifacts and the semiotic landscape of a Spanish secondary school", *Reading Research Quarterly*, 47(1), pp. 61-88.
- Pons Rodríguez, L. (2011): "Hispanoamérica en el paisaje lingüístico de Sevilla", *Itinerarios*, 13, pp. 97-129.
- Pujol, M. (2006): "Política lingüística en España y población extranjera". En Castillo Lluch, M. y J. Kabatek (Eds.). *Las Lenguas de España: Política lingüística, sociología del lenguaje e ideología desde la Transición hasta la actualidad*, Madrid-Frankfurt a. M.: Iberoamericana/Vervuert, pp. 205-222.
- Qi, W., H. Zhang y N. Sorokina (2020): "Linguistic Landscape for Korean Learning: A Survey of Perception, Attitude, and Practice of Korean Beginners at a Korean University", *Journal of Language Teaching and Research*, 11(6), pp. 956-961.

- Regueiro Rodríguez, M.^a L. y Sáez Rivera, D. M. (2015): *El español académico: guía práctica para la elaboración de textos académicos* (2.^a ed. rev. y aum.), Madrid: Arco-Libros.
- Rowland, L. (2013): "The pedagogical benefits of a linguistic landscape project in Japan", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(4), pp. 494-505.
- Sáez López, J. M. (2017): *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sáez Rivera, D. M. (2014): "El Madrid plurilingüe y pluridialectal: nueva realidad, nuevos enfoques". En Zimmerman, Kl. (Ed.), *Prácticas y políticas lingüísticas. Nuevas variedades, normal, actitudes y perspectivas*, Madrid-Frankfurt a. M.: Iberoamericana/ Vervuert, pp. 403-440.
- Sáez Rivera, D. M. (2015): "Viajes lingüísticos de ida y vuelta: el español de los dominicanos en Madrid y su plasmación en el Paisaje Lingüístico". En Barzen, J. S., H. L. Geiger y S. Jansen (Eds.), *La Española - Isla de encuentros, Hispaniola - Island of Encounters*, Tübingen: Narr Verlag, pp. 171-195.
- Sáez Rivera, D. M. y M. Castillo Lluch (2012): "The Human and Linguistic Landscape of Madrid (Spain)". En Hélot, C., M. Barni, R. Janssens y C. Bagna (Eds.), *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change: Diversité des approches*, Bern: Peter Lang, pp. 309-328.
- Saussure, F. de (1983) [1916], *Curso de lingüística general* (publicado por Charles Bally y Albert Sechehaye; con la colaboración de Albert Riedlinger ; traducción, prólogo y notas de Amado Alonso; edición crítica preparada por Tullio De Mauro), Madrid: Alianza.
- Sayer, P. (2010): "Using the linguistic landscape as a pedagogical resource", *ELT Journal*, 64(2), pp. 143-154.
- Shively, R. (2018): "Spanish heritage speakers studying abroad". En Potowski, K. (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*, Oxon / New York: Routledge, pp. 403-419.
- Shohamy, E. y S. Waksman (2009): "Linguistic landscape as an ecological arena: Modalities, meanings, negotiations, education". En Shohamy, E. y D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery*, New York: Routledge, pp. 313-331.
- Valdés, G. (2001): "Heritage Language Students: Profiles and Possibilities". En Peyton, J., J. Ranard y S. McGinnis (Eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National*

Resource, McHenry, IL/Washington DC, Delta Systems/Center for Applied Linguistics, pp. 37-80.

Vida, M., A. Ávila y F. Carriscondo (2016): *Manual práctico de sociolingüística*. Madrid: Síntesis.

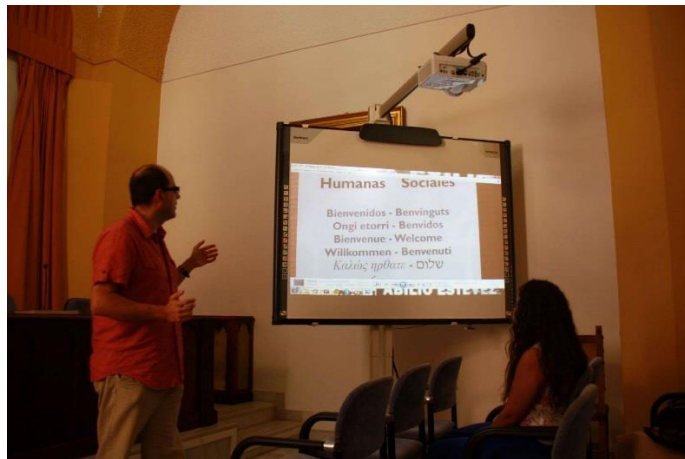
Yule, G. (2006): *El lenguaje* (3.^a rev. y aum.; trad. de Nuria Bel Rafecas), Madrid: Akal.

Yus Ramos, F. (2010): *Ciberpragmática 2.0: nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.

Anexos⁷⁶

Anexo 1. Entradas modelo del blog especializado

Anexo 1.a. Presentación del profesor



Me llamo Daniel Moisés Sáez Rivera. Por mis nombres (Daniel Moisés) podría parecer judío, pero no lo soy, aunque la cultura judía me interesa mucho, y quizá mis antepasados fueron judíos (en el pueblo de mi abuelo paterno había barrio judío o judería hace unos siglos...). La historia de mis nombres es muy larga y divertida, pero aquí no es relevante o pertinente.

Nací en un pueblo de la Mancha, como el Quijote, pero a los ocho años me mudé a Madrid; desde hace unos años vivo entre Madrid y Málaga, en Andalucía, en el sur de España. Por eso, llevo viviendo mucho tiempo en contacto dialectal, y mi habla está muy mezclada. Además me interesa mucho el español de América, por lo que por mis lecturas y mis contactos hispanoamericanos hacen que mi español sea un lío o, como dicen en Argentina, un "quilombo".

He vivido en Estados Unidos durante el verano de 1998 en la reserva india de Cherokee (Carolina del Norte) y estuve en el año escolar 1999-2000 en The University of the South (Sewanee). He viajado además bastante por la costa este de EE. UU. (Nueva York, Filadelfia, Baltimore...) y he pasado estancias de varios meses en París, Berlín y Munich.

Mi lengua materna es el español, pero me encanta aprender otras lenguas extranjeras. Según mi opinión sobre grado propio de dominio ("proficiency"), hablo inglés y francés, bastante alemán, y un poco menos italiano, gallego, portugués y catalán. También he estudiado lenguas clásicas como el latín y el griego, y una lengua aglutinante como el vasco.

En la Universidad estudié como Licenciatura o Grado ("Undergraduate") Filología Hispánica (estudios de lengua y literatura españolas) y Filología Románica (las lenguas derivadas del latín o lenguas

⁷⁶ Todas las fotos han sido tomadas por el investigador, menos la primera, gentileza de Lola Pons. Resaltes en negrita, cursiva, subrayado y colores, en el original.

románicas). En 2007 obtuve el doctorado ("PhD") en Lingüística Hispánica con una tesis sobre *La lengua de las gramáticas y métodos de español como lengua extranjera en Europa (1640-1726)*. Decidí estudiar primero español porque creía que era importante conocer bien mi lengua y mi cultura para poder luego conocer mejor otras lenguas y culturas.

En Lingüística me interesan todos los niveles lingüísticos, pero en especial observados desde la Pragmática, la Sociolingüística y la Lingüística Histórica (incluida la Historiografía Lingüística o Historia de la Lingüística). Mi investigación actual se concentra en el contacto dialectal, el contraste lingüístico, el Paisaje Lingüístico o PL (las lenguas que se ven escritas en la calle), la historia de las formas de tratamiento ("address forms") y los métodos para enseñar español como lengua extranjera, especialmente en el siglo XIX.

¡Espero que aprendamos mucha Lingüística en este curso en clase y a través del Paisaje Lingüístico!

Lingüística Go!, Paisaje Lingüístico Go!

P. D. Tenéis otros ejemplos más sencillos de presentación de autor de un blog en <https://palabraspormadrid.blogspot.com.es/p/s.html>

Anexo 1.b. Los signos en el Paisaje Lingüístico de una ciudad como Madrid

El paisaje urbano, el paisaje de una ciudad como Madrid, es normalmente un paisaje muy semiotizado. Esto quiere decir que la ciudad, sobre todo en las zonas del centro y en las calles más comerciales, está llena de signos escritos por todas partes. Signos de todo tipo, con diferentes procedimientos de escritura y en diferentes lenguas, no solo español. Por tanto, es muy fácil encontrar ejemplos de signos en Madrid, incluso en el propio barrio (aunque a veces las zonas más residenciales suelen tener menos signos, como si el silencio y la paz implicaran también la ausencia del asalto visual de tantos signos escritos).

Os presento aquí algunas fotos con ejemplos de diferentes tipos de signos:



1) **Foto de una carnicería musulmana en el barrio de Tetuán:** en los barrios con mucha concentración de población inmigrante, como Tetuán (llamado el "Pequeño Caribe" porque ahí viven muchos

dominicanos, pero también población de Marruecos, que suele hablar árabe y bereber), el Paisaje Lingüístico es un indicio fuerte de la presencia de hablantes de lenguas que no son el español, en este caso el árabe (como se puede ver por las letras del **alifato** o **alfabeto árabe**, que recordad que se lee de derecha a izquierda). En esta foto también hay dos ejemplos de **iconos**, que representan a una vaca y un carnero, para informar de que en la carnicería se vende carne de ternera y de oveja (por supuesto no de cerdo, que está prohibido en la religión musulmana por no ser "halal" –el concepto de "halal" es lo mismo que "kosher" para los judíos–).



2) **Foto de una peluquería de dueño chino:** a veces en el centro de la ciudad (pero normalmente más en calles secundarias, no principales) también es fácil encontrar otros sistemas de escritura de otras lenguas. Este es el caso de la segunda foto, de la "Peluquería Wanli", en la calle Leganitos, paralela a la Gran Vía, una de las calles principales y más turísticas de Madrid, frente a Leganitos que es una calle estrecha con menos tránsito de personas y muchos negocios chinos y de otros países.

El chino se escribe con el sistema gráfico de los **logogramas**. Es muy interesante que el signo sea de una peluquería, lo cual indica la fuerza o vitalidad etnolingüística del chino en Madrid: es posible vivir perfectamente en chino en Madrid, por ejemplo en barrios como Usera o en ciudades cercanas como Fuenlabrada.

¿Y tú, qué lenguas y tipos de signos y escrituras distintos has encontrado?

Anexo 1.c. Neologismos (mediante procesos de formación de palabras) en el Paisaje Lingüístico

Los textos en el Paisaje Lingüístico no suelen ser muy complejos, pero sí es fácil encontrar palabras sueltas, y muchas veces neologismos, por tener el Paisaje Lingüístico a veces menor control normativo o de corrección (que reprimiría la aparición escrita de palabras nuevas).

A continuación voy a presentar tres ejemplos de formación de palabras encontrados en el Paisaje Lingüístico de tres ciudades distintas:



1) "**Andipapel**" es el nombre de un negocio en Cuenca (Ecuador, porque también hay un Cuenca en España: es muy normal que ciudades en Hispanoamérica tengan el mismo nombre que ciudades españolas porque los conquistadores provenían de esa ciudad española o el nuevo emplazamiento recordaba el sitio original en España, como es este el caso, pues las dos ciudades están entre ríos y tienen Casas Colgadas). La foto la tomé en el verano de 2015, cuando estuve impartiendo clase en julio dentro del Máster Internacional de Profesorado para profesores ecuatorianos. Estando allí me llamó la frecuencia de casos de acronimia en forma de "mezcla" o blending, de lo cual esta foto es solo una muestra: se ha mezclado "Andes" y "Papel", lo que ha producido un compuesto de N + N con una leve alteración en el primer elemento del compuesto.



2) "**KFC**": el poeta y filólogo Dámaso Alonso, miembro destacado de la Generación del 27 (la misma que Federico García Lorca) escribió un divertido poema llamado "La invasión de las siglas", incluido dentro de su libro *Del siglo de oro a este siglo de siglas* (Madrid, Gredos, 1962), siendo "este siglo" aún el siglo XX. Sin embargo, también el siglo XXI es un siglo de siglas, como en este ejemplo: "KFC" por "Kentucky Fried Chicken". La foto fue tomada en 2009 en la Gran Vía madrileña, pero el establecimiento sigue existiendo. Al tratarse de una sigla en inglés, en España sería además un "préstamo" o *loanword*.



3) **"Tragatapas"**: localizado en la calle Calderería en el centro de Málaga (España), es el nombre de un restaurante que pertenece a una cadena; la foto es reciente, de octubre de 2016. Se trata de una palabra compuesta (por lo que se ha seguido el proceso de "composición" o 'compounding' para formarla), según el patrón V + N (normalmente ya con -s final, incluso en singular), que es uno de los más frecuentes o productivos en español. El nombre del restaurante está formado mediante la unión de tragar en el sentido de 'comer vorazmente' y tapas, en el sentido de 'Pequeña porción de algún alimento que se sirve como acompañamiento de una bebida'.

¿Y tú qué neologismos y procesos de formación de palabras eres capaz de encontrar en tu Paisaje Lingüístico cercano o viajero?

Anexo 2. Instrucciones entrada final sobre una cuestión de lingüística

Como trabajo final o "final paper", tenéis que escribir una entrada de 1000-1500 palabras sobre una cuestión de lingüística que os interese y motive personalmente. Puede ser un punto del programa (sobre todo del último tema sobre sociolingüística y otras ramas interdisciplinares de la lingüística) o bien otro asunto que os resulte interesante.

Podéis tomar como **modelo de entrada** este ejemplo que os colgué ya en clase:

<http://www.cultura-sorda.org/juan-pablo-bonet/> (cuidado: esta entrada es muy larga, vuestro texto tiene que ocupar la mitad).

En vuestra entrada tenéis que emplear **al menos tres referencias bibliográficas en papel o en internet** que debéis citar **al final de vuestra entrada** (mirad el ejemplo de entrada de arriba).

Para fijar el tema y obtener la bibliografía mínima tenéis que hablar conmigo, y TODOS debéis venir a horario de tutoría para hablar sobre la escritura de la entrada y sobre otras dudas que tengáis del curso.