Aplicaciones didácticas de los paisajes lingüísticos en la enseñanza de español como lengua de integración

Teresa Hernández López
Editorial Difusión)
thernandez@difusion.com

El material didáctico para la enseñanza de español como lengua extranjera tiene un papel fundamental en nuestras clases: es la base o materia prima sobre la que construimos lo que hacemos y lo que sucede en el aula. En este taller se trata el paisaje lingüístico como un tipo más de material didáctico, ante el que podemos hacernos las mismas preguntas mediante las que reflexionamos sobre otros materiales, es decir: ¿qué aporta usar este material? ¿para qué sirve? ¿cómo podemos integrarlo de forma coherente en nuestras secuencias didácticas?

Vamos a hablar por tanto de qué son los paisajes lingüísticos y cuáles son las características que hacen que sean interesantes como material didáctico para la enseñanza de ELE, cómo y para qué podemos incorporar los paisajes lingüísticos en la clase de ELE y vamos a ver algunas propuestas de actividades y aplicaciones del paisaje lingüístico en la clase de ELE. Estas ideas se ilustrarán con extractos de materiales de ELE de la editorial Difusión y con fotografías del paisaje lingüístico de Santiago de Chile.

1. QUÉ SON LOS PAISAJES LINGÜÍSTICOS Y QUÉ PUEDEN APORTAR A LA ENSEÑANZA DE ELE

La primera y más clásica definición de paisaje lingüístico es la de Landry y Bourhis (1997: 25): «El lenguaje de las señales en la vía pública, las vallas publicitarias, los nombres de calles y de lugares, los carteles de establecimientos comerciales y las señales públicas en edificios gubernamentales se combinan para crear el paisaje lingüístico de un territorio, región o aglomeración urbana[1]». Posteriormente, otros autores, como Cenoz y Gorter (2008: 267) han buscado definiciones más amplias para incluir elementos que no aparecían en el listado anterior y consideran el paisaje lingüístico como «todos los ítems lingüísticos que están visibles en una parte específica del espacio público»[2]. Otros investigadores, como Shohamy y Waksman (2009) expanden aún más el concepto de paisaje lingüístico para incluir imágenes, objetos, con su localización espacial o temporal, incluso a seres humanos, pero en este texto estaremos trabajando con una concepción del paisaje lingüístico más acotada, como la de Cenoz y Gorter.

---

[1] Traducción propia.

[2] Traducción propia.

En los estudios del paisaje lingüístico confluyen la sociolingüística, la geografía, la sociología o la semiótica. Desde la sociolingüística se ha prestado atención al paisaje lingüístico para estudiar cuestiones relacionadas con la política lingüística, el multilingüismo, la migración, el turismo o el estatus de las diferentes lenguas que se hablan en una determinada ciudad o región. Centrándonos en los países de habla hispana, Calvi (2018) traza un panorama general sobre los estudios sobre el paisaje lingüístico en el mundo hispánico. Algunos ejemplos de estudios sobre ciudades en concreto son las investigaciones de Castillo y Sáez (2011) sobre Madrid, de Ma (2017) sobre Valencia, de Pons (2012) sobre Sevilla o de Esteba (2014) sobre Málaga.

En los últimos años la investigación también se ha fijado en las aplicaciones que el paisaje lingüístico puede tener en la educación, especialmente en la enseñanza de lenguas. Se ha destacado el potencial del paisaje lingüístico para el desarrollo de la conciencia lingüística (Dagenais et al., 2009); como fuente de *input,* sobre todo para la adquisición de competencia pragmática, la comprensión de textos multimodales y el desarrollo de la multicompetencia (Cenoz y Gorter, 2008; Rowland, 2013); como herramienta para trabajar la literacidad crítica (Chern y Dooley, 2014; Malinowski, 2015); o como espacio de reflexión sobre el translingüismo (González y Trujillo, 2018).

Finalmente, en la literatura también encontramos propuestas y experiencias de uso de los paisajes lingüísticos en la clase de ELE: Esteba (2013) y Ma (2018) presentan pautas y modelos para el diseño de actividades con materiales del paisaje lingüístico. Bruzos (2020) expone un proyecto en el que se propone el uso del paisaje lingüístico como antídoto contra la mercantilización de los programas de estudio en el extranjero. Maldonado (2020) diseña, implementa y evalúa una propuesta didáctica basada en el paisaje lingüístico de Bogotá para desarrollar la competencia lingüística e intercultural. Navas (2021) utiliza el paisaje lingüístico para conectar las asignaturas de lengua y cultura en el programa de estudios de una universidad británica.

De estos estudios se extraen algunas de las principales características del paisaje lingüístico. En primer lugar, el paisaje lingüístico es multimodal: el significado de los signos que encontramos en el paisaje lingüístico se construye no solo a partir del lenguaje verbal, sino también a través de aspectos visuales como el color, el tipo de fuente, las imágenes, la disposición de la señal en el espacio, etc. (Shohamy y Waksman, 2009). Por una parte, el paisaje lingüístico constituye un contexto ideal para trabajar la lectura multimodal, haciendo que el aprendiente tome consciencia sobre cómo cada uno de los aspectos extralingüísticos contribuye a crear el significado (Cenoz y Gorter, 2008). Por otra parte, la multimodalidad proporciona a los aprendientes puntos de apoyo desde los que inferir el significado del lenguaje que no conocen: por ejemplo, en este cartel en portugués (figura 1), aunque no se entiendan todas las palabras podemos reconocer por la tipografía de la parte superior y por los colores amarillo y negro que debemos tener precaución, el dibujo indica que hay un animal con el que tenemos que tener cuidado y la

ubicación del cartel al lado de un camino hace pensar que ese es el espacio al que se aplica esa medida de prevención.



Figura 1. Señal alertando de la presencia de capibaras, Lagoa (Río de Janeiro).[3]

Otra característica destacada del paisaje lingüístico es que es multilingüe. Landry y Bourhis (1997) reconocen dos funciones principales del paisaje lingüístico: una informativa y otra simbólica. La función informativa marca los espacios de uso de las lenguas y su estatus y poder en una comunidad. Por ejemplo, los carteles multilingües en una estación de metro (figura 2) apuntan a que se espera que por ahí circulen personas que no hablan español. Las lenguas que se espera que entiendan estas personas son en primer lugar el inglés y en segundo, el portugués.

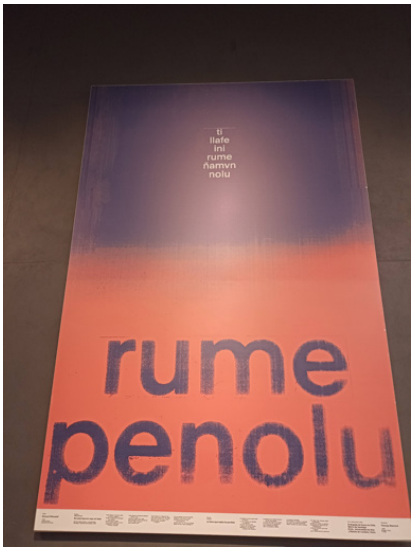


Figura 2. Señal multilingüe en la estación de metro Ñuñoa, Ñuñoa (Santiago de Chile).

La segunda función del paisaje lingüístico es simbólica: tiene un efecto afectivo, pues ayuda a que los hablantes de las lenguas representadas sientan que su lengua tiene valor. También informa sobre la vitalidad y estatus de las diferentes

[3] Todas las fotografías pertenecen al archivo fotográfico personal de la autora, salvo que se indique lo contrario.

lenguas. Por ejemplo, en la misma estación de metro encontramos dos carteles en mapudungun y rapa nui como parte de una exposición de carteles elaborados en una escuela de diseño (figuras 3 y 4) y que cumplen una función simbólica al visibilizar estas lenguas de pueblos indígenas de Chile.





Figuras 3 y 4. Señales en mapudungun y rapa nui en la estación de metro Ñuñoa, Ñuñoa (Santiago de Chile).

El hecho de que el paisaje lingüístico sea multilingüe es especialmente interesante para los profesores que enseñan español en un país en el que no es lengua oficial. Junto con sus estudiantes, pueden preguntarse ¿aparece el español en el paisaje lingüístico de mi ciudad? ¿Dónde? ¿Por qué? ¿Para qué?

Cenoz y Gorter (2008) introducen la idea de que el paisaje lingüístico puede constituir una fuente de input adicional para la adquisición de segundas lenguas. El paisaje lingüístico como fuente de input presenta varias características: en primer lugar, es fácilmente accesible para los aprendientes, en especial en los que se encuentran en contexto de inmersión (aunque también se pueden llevar a cabo proyectos con los ejemplos de uso del español en los países en los que este es lengua extranjera, como el de Navas, 2021). En el espacio público estamos rodeados de signos lingüísticos: carteles pegados al mobiliario urbano o incluso a árboles, letreros, señales vallas publicitarias, nombres de edificios y de calles… Trabajar con el paisaje lingüístico en el aula puede ayudar a despertar la conciencia lingüística, pragmática y cultural de los alumnos para que pueda producirse un aprendizaje incidental autónomo cuando se encuentren con estos elementos fuera del aula. Una forma de empezar a sensibilizar a los alumnos de las muestras de lengua que les rodean en su vida diaria es esta que propone *Aula internacional plus 1* (figura 5): la primera actividad de la primera unidad del libro invita a los estudiantes a que reconozcan las palabras en español que ya conocen en ejemplos del paisaje lingüístico de varias ciudades latinoamericanas.



Figura 5. Fuente: *Aula internacional plus 1*, pp. 14-15

El paisaje lingüístico es una fuente de input variado: en el espacio público podemos encontrar textos de diferente extensión, formato, tipología textual, intención, variedad lingüística, etc.: desde cortos eslóganes o textos comerciales hasta largos listados de normas, pasando por citas de literatos o biografías, entre otros muchos ejemplos. Esta variedad permite desarrollar la competencia textual del alumnado.



Figuras 6, 7 y 8. Diferentes tipos de texto (biografía, normas, cita literaria), Ñuñoa (Santiago de Chile).

Una de las principales características del paisaje lingüístico como fuente de input es que este input es auténtico, es decir, se trata de una muestra real del uso de la lengua, producida con una intención que no es la enseñanza de la lengua. Como texto auténtico, el paisaje lingüístico aporta dos factores fundamentales: por una parte, las situaciones a las que se refiere son reales, por lo que puede generar situaciones de comunicación en las que los aprendientes tengan que relacionarse de forma natural con otras personas e implicarse con su entorno. Por ejemplo, si

los alumnos ven al gato que vive en el banco en el que se encuentra el cartel de la figura 9, pueden sacarse una foto, subirla a Instagram con un breve texto en español y etiquetarla con el *hashtag* que se indica en el cartel para intercambiar mensajes con otras personas que lo han visto.



Figura 9. Cartel presentando al gato Júpiter, Ñuñoa (Santiago de Chile).

Por otra parte, como fuente de input auténtico, el paisaje lingüístico está lleno de información sociocultural: referencias a conceptos, creencias, personajes o valores culturales o sociales (Martínez, 2022). Por ejemplo, un cartel como el de la figura 10 podría llevarnos a hablar sobre qué es la costumbre chilena de la once, cuál es la hora de la once, qué se suele comer o beber para la once, cuál es un precio habitual para tomar once fuera de casa, etc.



Figura 10. Cartel de cafetería con ofertas para la once, Ñuñoa (Santiago de Chile).

En relación con esto, otra característica fundamental del paisaje lingüístico como fuente de input es que ese input está contextualizado. Por un lado, las características físicas y la situación espacial de los signos del paisaje lingüístico nos ayudan a concretar su significado. Por ejemplo, en el caso de la figura 11, el receptor del mensaje es el «señor peatón», es decir, la persona que se encuentra con

el cartel al ir caminando por la vereda. La deixis espacial que marca «de enfrente» adquiere sentido en referencia al espacio que ocupa la señal.



Figura 11. Señal de aviso a peatones, Ñuñoa (Santiago de Chile).

Por otro lado, los mensajes cobran sentido también en función del lugar específico y el momento histórico en el que se encuentran, de quiénes son los emisores y quiénes los posibles receptores. Por ejemplo, el cartel de la figura 12 cobra su sentido en relación con sobre un problema actual en la sociedad chilena, la sequía, y representa la visión de un colectivo con una ideología determinada.

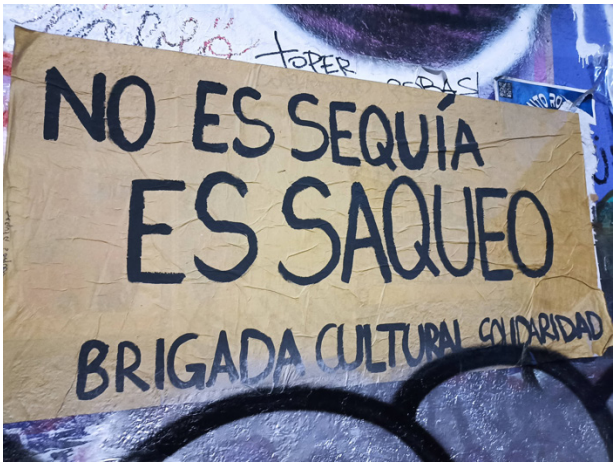


Figura 12. Cartel reivindicativo, Santiago Centro (Santiago de Chile).

De este modo, el paisaje lingüístico se presta a una lectura crítica para descifrar por qué se dice lo que se dice y permite contraponer diferentes perspectivas sobre cuestiones sociales o culturales (Atienza, 2022).

Finalmente, el paisaje lingüístico refleja las variedades y usos lingüísticos de las comunidades locales. Muchas veces los grafitis o los carteles reproducen características de las diferentes variedades diatópicas, diastráticas o diafásicas que se encuentran en ese territorio. Por ejemplo, en la respuesta al grafiti de la figura 13 se aprecia el voseo chileno, propio del registro informal. El uso de pronombre «vos» (contraído en «vo») tiene una connotación despectiva en esta situación.

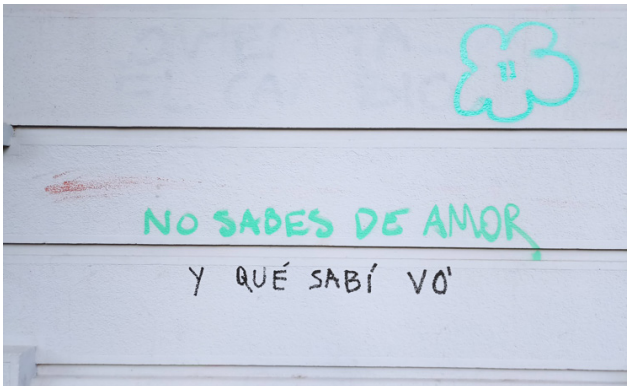


Figura 13. Diálogo en pintadas, Providencia (Santiago de Chile).

El paisaje lingüístico refleja otras variedades geográficas presentes en un territorio, además de la mayoritaria. A través de los ejemplos que los estudiantes nos compartan del paisaje lingüístico que los rodea, podemos constatar y validar las variedades del español presentes en su entorno. Esto es especialmente interesante en lugares en los que el español no es lengua oficial. ¿Qué variedades del español se encuentran reflejadas en los signos del paisaje lingüístico? ¿Cómo son los hablantes de español en este lugar? Las variedades que mostramos en clase, ¿son las mismas que están presentes en el entorno de nuestros estudiantes?

A través del paisaje lingüístico, también podemos observar los usos lingüísticos preferidos tanto en signos creados por instituciones como en aquellos creados como particulares, lo que nos permite estudiar fenómenos como el lenguaje inclusivo, como muestran las figuras 14 y 15.



Figuras 14 y 15. Muestras de lenguaje inclusivo, Santiago Centro y Ñuñoa (Santiago de Chile).

En resumen, el paisaje lingüístico es multimodal y multilingüe y constituye una fuente de input accesible, variado, auténtico, contextualizado y que refleja las variedades y usos lingüísticos de las comunidades locales.

2. CÓMO Y PARA QUÉ PODEMOS INCORPORAR LOS PAISAJES LINGÜÍSTICOS EN LAS CLASES DE ELE

Vistas estas características de los paisajes lingüísticos, vamos a pasar a ver cómo y para qué podemos incorporarlos en la clase de ELE, sacando partido de lo que aportan frente a otros tipos de materiales didácticos.

En primer lugar, para trabajar con el paisaje lingüístico debemos recopilar un corpus de signos con el que trabajar. La selección de elementos la puede hacer el docente pero también pueden contribuir los estudiantes. Según nuestros objetivos, podemos pedir a los alumnos que fotografíen cualquier elemento que les llame la atención del paisaje lingüístico que los rodea o que, adoptando un rol de investigadores, busquen ejemplos de un aspecto en concreto siguiendo las directrices del profesor.

Nuestros objetivos, por tanto, van a determinar qué seleccionamos de entre todo lo que nos ofrece el paisaje lingüístico. Podemos adoptar dos enfoques principales: del aula a la calle o de la calle al aula. En el primero, buscamos en el paisaje lingüístico alternativas y/o complementos a las propuestas del manual que nos permitan personalizar la enseñanza. Por ejemplo, esta actividad de *Aula internacional plus 1* (figura 16) presenta la carta de un restaurante de bocadillos y pide a los alumnos que clasifiquen sus ingredientes. Si queremos reflejar la variedad geográfica y la gastronomía del lugar en el que estamos, podríamos buscar una carta similar que muestre productos diferentes pero sobre la que hacer la misma explotación didáctica.



Figura 16. Fuente: *Aula internacional plus 1*, p. 100

En el enfoque de la calle al aula, tomamos el paisaje lingüístico como punto de partida de secuencias o actividades. Pedir a los estudiantes que nos compartan sus fotografías nos permite organizarlas y didactizarlas para aprovecharlas al máximo. En la sección «Lengua en la calle» del banco de recursos de Campus Difusión podemos encontrar varios ejemplos de cómo didactizar este tipo de textos, con preguntas que podemos hacer antes de leer, durante la lectura y después de leer para entender e interpretar de forma crítica lo que dice el texto.



Figura 17. Fuente: Lengua en la calle. Banco de recursos «Proyectables e imágenes», Campus Difusión

También podemos pedir a los estudiantes que hagan un trabajo de campo desplazándose a una zona determinada para recopilar ejemplos de algún aspecto en concreto en el paisaje lingüístico o acompañarlos en un *literacy walk*, un paseo en el que el profesor va dirigiendo la atención de los alumnos hacia distintos elementos del paisaje lingüístico. Por ejemplo, para el ampliar el léxico y los saberes y comportamientos socioculturales en relación con el tema de la comida en el nivel A1, proponemos una actividad que se desarrolla fuera del aula en la que los estudiantes, en pequeños grupos, deben observar el espacio en el que se encuentran e interactuar con las personas que hay en él para contestar una serie de preguntas. Esta actividad se llevó a cabo con estudiantes estadounidenses en inmersión en España, y el objetivo era que descubrieran las diferencias entre un bar y otro tipo de establecimientos, los horarios de las comidas, los conceptos de tapa y ración, etc., incluidos en el inventario del PCIC. Aunque las actividades fueron diseñadas a partir de una visita al bar que se iba a visitar, examinando las posibilidades de los letreros, carteles, menús, etc., durante la salida los estudiantes prestaron atención a otros aspectos también, como el uso del inglés en las traducciones.

Observamos y hablamos con las personas en el bar para responder estas preguntas:

Los horarios

1. **¿Qué horario tiene el bar?**

2. **¿Qué comidas del día podemos tomar en el bar?**

La comida

1. **¿Qué tapas puede tomar una persona...?**
   - **vegetariana**
   - **celiaca**
   - **intolerante a la lactosa**

2. **¿Cuál es la diferencia entre tapas y raciones?**

3. **¿Qué incluye el menú del día?**

4. **¿Qué primero y qué segundo del menú de hoy te gustan más?**

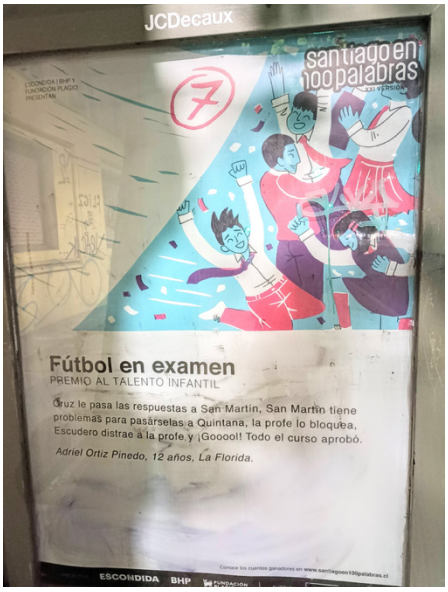
5. **Escribe cuatro opciones de comida para el desayuno que no existen en tu país.**

Figura 18. Ficha de trabajo de elaboración propia.

Para la didactización del paisaje lingüístico, debemos considerarlo como un tipo de texto más. El tratamiento que hagamos del texto dependerá de para qué queremos usarlo. Como señala Sans en el seminario «Textos, textos, textos…» (2020), podemos explotar los textos de diferentes maneras según lo que queramos que los estudiantes hagan con ellos.

Si los tratamos como unidades de comunicación, nos centraremos en su significado y pediremos que los alumnos hagan algo con ellos. Por ejemplo, podemos presentarles los dos microrrelatos de las figuras 19 y 20, que se pueden leer en las marquesinas de una parada de autobús y pedirles que elijan cuál premiarían en un concurso literario y por qué. Puesto que son textos que realmente se presentaron a un concurso literario, «Santiago en 100 palabras», podríamos comparar el criterio de los estudiantes con el del jurado. Podemos enseñarles también otros carteles en los que se anima a participar en el concurso y se propone una tarea de escritura (figuras 21 y 22). Los alumnos podrían llevarla a cabo como ejercicio de clase y, si están motivados, concursar con su relato.





Figuras 19 y 20. Microrrelatos premiados en el certamen «Santiago en 100 palabras», Providencia (Santiago de Chile).





Figuras 21 y 22. Carteles promocionales del certamen «Santiago en 100 palabras», Providencia (Santiago de Chile).

Podemos utilizar los signos del paisaje lingüístico como objeto lingüístico y analizar detalladamente cómo se usa en ellos cualquiera de los componentes de la lengua. Sin embargo, para aprovechar bien todo lo que nos ofrece un texto inscrito en la ciudad frente a un texto impreso en un libro, no debemos perder de vista las características del paisaje lingüístico que comentamos anteriormente (el hecho

de que estos textos sean auténticos y estén contextualizados) y plantear a los alumnos preguntas más allá de lo lingüístico: ¿quién ha escrito estos textos?, ¿con qué intención?, ¿dónde están expuestos los textos? Por ejemplo, podemos usar el texto de la figura 23 para ilustrar cómo se usa el imperativo o el texto de la figura 24 para examinar ejemplos de uso de los determinantes y pronombres posesivos, pero podemos expandir mucho más el trabajo planteando preguntas como quién es la empresa que firma el mensaje de la figura 23 o cuáles son las características de «tu barrio» y «el mío» en función de dónde apareció la pintada de la figura 24.



Figura 23. Publicidad en marquesina de autobús, Providencia (Santiago de Chile).

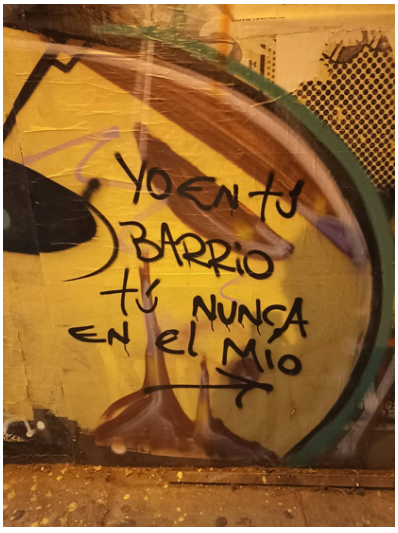


Figura 24. Pintada, Santiago Centro (Santiago de Chile).

Finalmente, podemos usar el paisaje lingüístico como modelo de producción. Aunque es probable que en la vida real nuestros estudiantes necesiten comprender más que producir textos como los que se encuentran en el paisaje lingüístico, quizá en un momento dado sí tengan la necesidad de, por ejemplo, anunciar un servicio o vender un objeto, y para eso les resultará útil ver cómo hacen esa misma tarea los hablantes nativos en su entorno. Las actividades de producción pueden ser también ejercicios de aula aunque no se traduzcan en intervenir de manera real en el espacio público. Por ejemplo, podríamos invitarlos a reflexionar sobre «el barrio que queremos» y diseñar una campaña con más carteles con eslóganes cortos como el que encontramos en un edificio real (figura 25).



Figura 25. Cartel situado en la puerta de acceso a un edificio, Santiago Centro (Santiago de Chile).

Podemos trabajar cualquier aspecto de la lengua con el paisaje lingüístico. Los signos nos proporcionan ejemplos de gramática en uso como las oraciones condicionales con imperativo de la figura 26, que se refieren a qué hacer en distintas situaciones en una zona de peligro volcánico. Siguiendo el modelo, los estudiantes podrían producir un listado parecido de normas para otra situación de emergencia, como un terremoto, investigando las recomendaciones que se suelen dar las autoridades para esos casos.



Figura 26. Cartel con instrucciones ante peligro volcánico, Cajón del Maipo (Chile).

El paisaje lingüístico tiene mucho potencial para la enseñanza de léxico, pues la multimodalidad y el contexto ayudan al aprendiente a inferir significados. El paisaje lingüístico les puede ayudar a tomar conciencia de las distintas variantes geográficas para una palabra, como se trabaja en la sección «Palabras y sus variantes» de *Aula América 1* (figura 27). Podemos invitar a los alumnos a que comparen cómo se dicen diferentes objetos en el libro y en el país donde estudian español, entendiendo que en el mismo país pueden hallar distintas variantes, invitándoles a que fotografíen las palabras en el paisaje lingüístico.

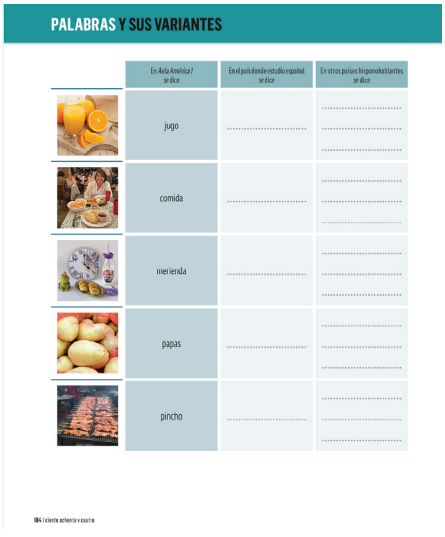


Figura 27. Fuente: *Aula América 1*, p. 184

Como señalábamos anteriormente, al estar contextualizados, los signos del paisaje lingüístico resultan muy adecuados para el desarrollo de la competencia pragmática de los aprendientes, pues, como señalan Cenoz y Gorter (2008) incluyen diferentes actos de habla y frecuentemente emplean lenguaje indirecto o metáforas. En los carteles de las figuras 28 y 29, el acto de habla que se está realizando es el mismo: es un acto directivo en el que se pide al transeúnte que respete el espacio de un propietario o comunidad de vecinos. Sin embargo, la estrategia empleada en cada uno de estos carteles es muy diferente. Analizar estos dos ejemplos con nuestros estudiantes para puede ayudarlos a familiarizarse con tácticas y estrategias pragmáticas.





Figuras 28 y 29. Pintada y cartel en la fachada exterior de edificios, Ñuñoa y Santiago Centro (Santiago de Chile).

En el paisaje lingüístico aparecen muchos anuncios, avisos o carteles de extensión muy breve que nos informan sobre horarios, servicios, actividades, etc. Este tipo de textos son la base de la tarea 2 de la prueba de comprensión lectora del examen DELE A1 y A2, por lo que podemos usar textos auténticos de nuestro paisaje lingüístico para practicar las estrategias de comprensión lectora necesarias para resolver esa prueba (Ma, 2018), multiplicando las oportunidades de práctica.

Finalmente, reiteramos la idea de que el paisaje lingüístico refleja y codifica aspectos socioculturales de las comunidades en las que se inscribe. Los carteles que anuncian el horario de un establecimiento también nos hablan de los tiempos de trabajo y de descanso habituales en un lugar determinado, como plantea esta actividad de *Bitácora 1 Nueva edición* (figura 30).



Figura 30. Fuente: *Bitácora 1 Nueva edición*, pp. 64-65

A través del paisaje lingüístico, el estudiante puede contraponer sus ideas prestablecidas sobre la nueva cultura o las visiones que transmiten libros, vídeos o guías de viaje con la realidad de la vida cotidiana en el entorno en el que está inserto. De esta forma, puede trabajar la competencia crítica, los saberes y comportamientos socioculturales y las habilidades y actitudes interculturales.

El paisaje lingüístico también puede ser una puerta de entrada a preocupaciones o debates sociales que no siempre encuentran cabida en una enseñanza de la lengua que en ocasiones se centra en los aspectos más vistosos, «exóticos» o turísticos de la cultura. Las opiniones expresadas a través de grafitis en la calle pueden contrastarse con las que se encuentran en noticias de periódicos, artículos de opinión, mensajes en redes sociales, etc. para completar la visión del estudiante de la sociedad de acogida, invitándole a construir su propio punto de vista.

3. ALGUNAS PROPUESTAS DE ACTIVIDADES PARA LA CLASE DE ELE BASADAS EN EL PAISAJE LINGÜÍSTICO

Finalmente, vamos a ver algunas propuestas de actividades y aplicaciones del paisaje lingüístico en la clase de ELE para estudiantes de diferentes niveles. La idea fundamental es aprovechar las características singulares que aporta este material frente a otros tipos de material didáctico e integrarlo de forma coherente en nuestras secuencias didácticas, lo que supone tener en cuenta las diferentes posibilidades que hemos presentado en el apartado anterior. Con estos conceptos en mente, se proponen a continuación algunas ideas para trabajar con el paisaje lingüístico en diferentes niveles.

Como actividad sencilla para niveles iniciales, como A1, podemos sugerir a los estudiantes que compilen un diccionario visual sobre un campo semántico en concreto, por ejemplo, la ciudad, haciendo fotografías del paisaje lingüístico. Para llevarla a cabo, necesitamos alguna plataforma en la que compartir las fotografías (un chat grupal en WhatsApp o en grupo en una plataforma educativa, por ejemplo). La idea es los estudiantes que tomen fotos de lugares en la ciudad, por ejemplo tipos de tienda, en los que hay un cartel con el propio nombre de ese tipo de establecimiento (como en las figuras 31, 32, 33 y 34). De este modo, una vez se hayan recogido todas las fotografías y se hayan organizado, por ejemplo en una carpeta compartida, con solo un vistazo los estudiantes podrán consultar la palabra y su definición en forma de imagen en vez de acudir a una lista de vocabulario. Además, la imagen proporciona información cultural adicional que una traducción no incluye. En un contexto de no inmersión, esta actividad puede servir para complementar y contrastar la presentación de léxico del libro. Podemos trabajar con las preguntas: ¿En qué tipo de lugares en la ciudad podemos ver carteles en español? ¿Sus nombres son diferentes a los que se han visto en clase?

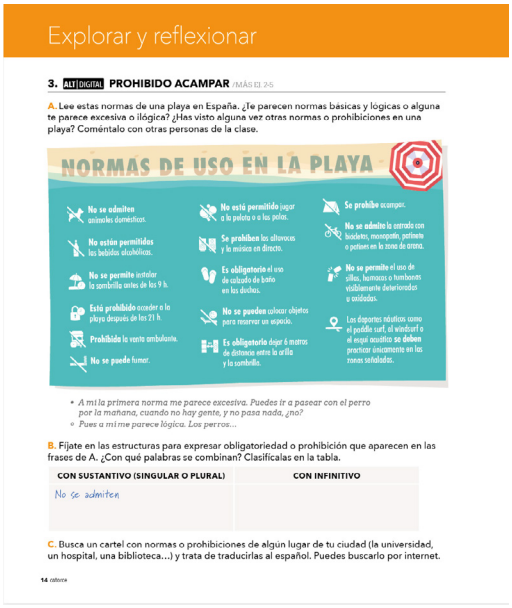


Figuras 31, 32, 33 y 34. Fotografías de establecimientos en el que el cartel incluye el propio nombre del tipo de establecimiento en cuestión, Ñuñoa y Providencia (Santiago de Chile).

Para el nivel B1, proponemos usar el paisaje lingüístico para enriquecer algunas de las actividades de la unidad sobre costumbres y códigos sociales del libro *Aula internacional plus 3* (figuras 35 y 36). El manual introduce el tema mediante señales de prohibición que se encuentran en diferentes lugares del espacio público. En las actividades B y C se pregunta al estudiante si ha visto señales similares en su país y qué otras señales de prohibición conoce. Posteriormente en la unidad aparece una imagen (no auténtica, pero autentificable) de las normas de uso en

una playa y se pide a los alumnos que comenten qué les parecen. La sección C pide a los alumnos que busquen un cartel con normas y prohibiciones de algún lugar de su ciudad.

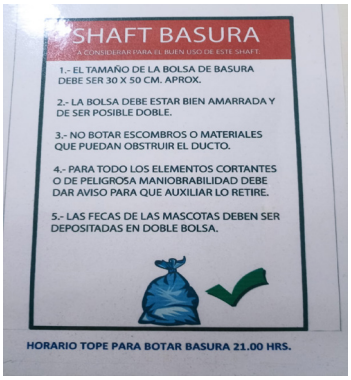




Figuras 35 y 36. Fuente: *Aula internacional plus 3,* pp. 10-11, p. 14

Podemos ampliar estas actividades pidiendo a los estudiantes que hagan una recopilación de fotografías de su entorno, como las de las figuras 37 y 38, y que, en grupos, discutan sobre lo que creen que reflejan sobre la sociedad en la que se encuentran: qué comportamientos son considerados aceptables y cuáles no en el entorno de trabajo, ante qué situaciones hay normas o prohibiciones especiales o cómo se regula la convivencia en comunidades de vecinos.





Figuras 37 y 38. Carteles con normas en un edificio de vecinos, Santiago Centro (Santiago de Chile).

También en el nivel B1, podemos trabajar con el paisaje lingüístico en la unidad de *Aula internacional 3* sobre problemas y reivindicaciones sociales. En esta unidad se propone una actividad en la que los estudiantes deben investigar una asociación y sus reivindicaciones y presentarla ante el resto de la clase. Sugerimos que esta investigación tome como punto de partida el paisaje lingüístico (figuras 39 y 40): ¿aparecen muchas reivindicaciones sociales? ¿En qué partes de la ciudad? ¿Sobre qué temas? ¿Qué colectivo puede estar detrás? ¿Qué buscan con sus reivindicaciones? La información que encuentren en el paisaje lingüístico puede complementarse con artículos de prensa, mensajes en redes sociales o entrevistas personales.





Figuras 39 y 40. Pintadas y carteles con reivindicaciones sociales, Santiago Centro y Providencia (Santiago de Chile).

Finalmente, para niveles superiores se propone que los alumnos hagan una investigación de cómo se reflejan temas o noticias de actualidad en el paisaje lingüístico de su entorno. Como punto de partida, se puede tomar un artículo periodístico. Posteriormente, los alumnos deben buscar referencias a ese tema en el paisaje lingüístico. Los ejemplos recopilados se comentan en la clase, reflexionando sobre dónde se han encontrado, quién es el autor, cuál es la intención. De este

modo, se presentan diferentes puntos de vista sobre un mismo tema. Como tarea final, el estudiante debe escribir un artículo de opinión en el que se refleje cuál es el criterio que ha construido a través de todas las perspectivas sobre el tema. Por ejemplo, los textos de las figuras 42, 43 y 44 se refieren a un mismo acontecimiento político, que se puede introducir mediante el artículo de la figura 41.



Chile presenta la primera Constitución paritaria y con perspectiva de género

El texto que recibe el presidente Boric garantiza nuevos derechos fundamentales para las mujeres

ANTONIA LABORDE / EL PAÍS, SANTIAGO DE CHILE / LUNES 4 DE JULIO DE 2022

Si los cerca de 15 millones de chilenos llamados a votar en el plebiscito del 4 de septiembre deciden aprobar la nueva Constitución, el texto será la primera Carta fundamental del mundo redactada de forma paritaria (77 mujeres y 77 hombres). Precisamente los conceptos de paridad y perspectiva de género atraviesan el borrador constitucional que busca responder a las demandas de las revueltas de 2019 —marcadas por episodios de violencia—. Los manifestantes del movimiento feminista que se echaron a las calles exigieron, entre otras acciones, la igualdad de oportunidades, el derecho al aborto y el fin de la cultura patriarcal.

En los 388 artículos redactados por los miembros de la Convención Constitucional se reconocen nuevos derechos fundamentales en materia de género. El derecho a una vida libre de violencia de género en todas sus manifestaciones —incluida en el espacio digital—, a recibir una educación sexual integral o al cuidado son algunos de ellos. Durante décadas, movimientos de la sociedad civil liderados por mujeres han presionado para que se reconozcan las labores de cuidado realizadas en el ámbito doméstico de manera no remunerada. En el texto, el Estado garantiza que el cuidado sea realizado en condiciones de igualdad y corresponsabilidad a través de un Sistema Integral de Cuidados, normas y políticas públicas.

Una de las propuestas que ha sacado más ronchas entre los conservadores es el artículo sobre derechos sexuales y reproductivos, en el que se garantiza el derecho a decidir de forma libre, autónoma e informada sobre el propio cuerpo, la reproducción y la anticoncepción. El Estado deberá asegurar las condiciones para que una mujer o una persona con capacidad de gestar pueda desarrollar un embarazo, una interrupción voluntaria de este, un parto y una maternidad voluntaria y protegida. "La ley regulará el ejercicio de estos derechos", reza el documento. Esto quiere decir que los límites de hasta qué semana se podría abortar se definirán en el Congreso.

La propuesta constitucional estructurada sobre la base del reconocimiento de la diversidad de género está marcada por la paridad. Todos los órganos colegiados estatales, así como los directorios de las empresas públicas y semipúblicas, deberán tener una composición paritaria que asegure que, al menos, el 50% de sus integrantes sean mujeres. Queda por escrito que está "prohibida" cualquier forma de discriminación. Las organizaciones políticas deberán implementar la paridad de género en sus espacios de dirección y el sistema electoral deberá asegurar que las listas sean encabezadas "siempre por una mujer". Las policías y las Fuerzas Armadas, espacios predominantemente masculinos, tendrán que incorporar la perspectiva de género en el desempeño de sus funciones y promover la paridad en espacios de toma de decisión.

Otro punto que ha levantado críticas es el de la función jurisdiccional. Los tribunales, cualquiera sea su competencia, deberán resolver los casos con un enfoque de género, apunta el texto. Los que rechazan la normativa creen que este inciso podría afectar a la imparcialidad de los tribunales. "Los sistemas de justicia deben adoptar todas las medidas para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, diversidades y disidencias sexuales y de género, en todas sus manifestaciones y ámbitos", señala el artículo.

En cuanto a la violencia de género, el Estado deberá adoptar las medidas necesarias para erradicarla, dirigiendo sus acciones para prevenirla, investigarla y sancionarla, así como brindar atención, protección y reparación integral a las víctimas. En el apartado del derecho a la vivienda, el texto incluye que el Estado deberá garantizar la creación de viviendas de acogida en casos de violencia de género y otras formas de vulneración de derechos, según determine la ley. Existe un artículo específico para prevenir la violencia y superar las desigualdades que enfrentan mujeres y niñas rurales.

Un vendedor ambulante ofrece ejemplares de la Constitución de Chile en el centro de Santiago.

HOY EN CLASE
Américas
VERSIÓN ONLINE #NOCLASENOCASA
ETIQUETAS: CHILE, PROPUESTA DE NUEVA CONSTITUCIÓN

ENTRAMOS EN EL TEMA

1. ¿Qué te dicen las palabras *paritario*, *perspectiva de género* y *cultura patriarcal*? ¿Qué términos se usan en tu lengua materna?
2. ¿Cuál es la función de una constitución? ¿Para qué sirve? Documéntate en internet.

LEEMOS EL TEXTO

3. ¿Por qué la propuesta de Constitución presta mucha atención a los derechos de las mujeres?
4. Redacta una lista de los derechos que, según el texto, otorga la nueva Constitución chilena a las mujeres.
5. ¿Cuáles son los aspectos que suscitan críticas?

MANEJAMOS LA LENGUA

6. Haz una lista de al menos 15 palabras y expresiones que necesitarías para escribir un resumen del texto en español. Compara tu lista con las de tus compañeros y explica las diferencias.

HABLAMOS

7. ¿La constitución del país donde resides garantiza los mismos derechos a las mujeres que la propuesta de Constitución chilena? ¿Qué opinas al respecto?

difusión © Difusión, Centro de investigación y publicaciones de idiomas, 2022

Figura 41. Fuente: Artículo «Chile presenta la primera Constitución paritaria y con perspectiva de género». Banco de recursos de Campus Difusión, sección «Noticias "Hoy en clase"».







Figuras 42, 43 y 44. Mural, cartel en una marquesina de autobús y pancarta relacionados con el proceso constituyente en Chile, Santiago Centro (Santiago de Chile).

En conclusión, en este texto hemos hablado de qué características del paisaje lingüístico lo hacen interesante y útil para la enseñanza de ELE; hemos comentado

algunos aspectos que debemos tener en cuenta para didactizar el paisaje lingüístico de manera que podamos sacarle el mayor partido posible y hemos presentado algunas propuestas de actividades para la clase de ELE basadas en el paisaje lingüístico. Esperamos que estas ideas inspiren otras formas de utilizar este recurso tan rico en las clases de ELE.

8. BIBLIOGRAFÍA

Atienza, E. (2022). «Las clases de español, un espacio para pensar». *Materia prima: el blog de didáctica y materiales ELE/EL2*. <https://difusion.com/espacioparapensar/>

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 *Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in Public Space*, Eds. D. Malinowski, H. Maxim y S. Dubreil, Suiza: Springer, pp. 253-293.

Calvi, M. V. (2018). «Paisajes lingüísticos hispánicos: panorama de estudios y nuevas perspectivas». *LynX. Panorama de Estudios Lingüísticos 17*: 5-58.

Castillo, M. y Sáez, D. (2011). «Introducción al paisaje lingüístico de Madrid». *Lengua y migración,* 3(1): 73-88.

Cenoz, J. y Gorter, D. (2008). «The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching,* 46(3): 267-287.

Chern, C-I. y Dooley, K. (2014). «Learning English by walking down the street». *ELT Journal, 68*(2): 113-123.

Corpas, J., García, E. y Garmendia, A. (2020). *Aula internacional plus 1*. Barcelona: Difusión.

Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2021). *Aula internacional plus 3*. Barcelona: Difusión.

Dagenais, D.; Moore, D.; Sabatier, C.; Lamarre, P.; y Armand, F. (2009). «Linguistic Landscape and Language Awareness». En *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. Eds. E. Shohamy y D. Gorter, Nueva York y Londres: Routledge, pp. 253-269.

Editorial Difusión (6 de agosto 2020). «Textos, textos, textos… Cuáles, para qué y cómo». Neus Sans. [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=BW7Fw7w-FnG4&t=561s>

Editorial Difusión. Banco de recursos, Campus Difusión. <https://campus-difusion.avallainmagnet.com/>

Esteba, 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 *Actualizaciones en Comunicación Social.* Ed. L. Ruiz, Santiago de Cuba: Ediciones del Centro de Lingüística Aplicada, pp. 474-479.

Esteba, D. (2014). «Aproximación del paisaje lingüístico de Málaga: préstamos y reflejos de una realidad lingüística plural». *Recherches,* 12: 165-187.

González, A. y Trujillo, F. (2018). «Paisajes lingüísticos y translingüismo como propuesta lingüística a una pedagogía de frontera». *Cuadernos de Pedagogía,* 492*:* 104-108.

Landry, R., y Bourhis, R. Y. (1997). «Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study». *Journal of language and social psychology*, *16*(1): 23-49.

Ma, Y. (2017). «El paisaje lingüístico de la ciudad de Valencia: una aproximación a su estudio». *Lengua y Migración,* 9 (1): 63-84.

Ma, Y. (2018). «El paisaje lingüístico: una nueva herramienta para la enseñanza de ELE». *Foro de Profesores de E/LE,* 14*:* 153-163.

Maldonado, Á. M. (2020). *El Paisaje Lingüístico de la ciudad de Bogotá como recurso pedagógico en la clase de ELE*. [Tesis de magíster, Universidad Nacional de Colombia].

Malinowski, D. (2015). «Opening spaces of learning in the linguistic landscape». *Linguistic Landscape,* 1*(*1): 95-113.

Martínez, A. (2023). «Clases de textos y textos de clase». *Materia prima: el blog de didáctica y materiales ELE/EL2*. <https://difusion.com/clases-de-textos-y-textos-de-clase/>

Navas, R. (2021). «El español en el paisaje lingüístico del Reino Unido». *DobleLe,* 7, 67-79.

Pons, L. (2012). *El paisaje lingüístico de Sevilla. Lengua y variedades en el escenario urbano hispalense*. Sevilla: Diputación de Sevilla.

Rowland, L. (2013). «The Pedagogical Benefits of a Linguistic Landscape Project in Japan». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* 16(3): 494-505.

Sans, N., Martín, E., Garmendia, A. y Conejo, E. (2016). *Bitácora 1 Nueva edición*. Barcelona: Difusión.

Shohamy, E. y Waksman, S. (2009). «Linguistic Landscape as an Ecological Arena: Modalities, Meanings, Negotiations, Education». En *Linguistic Landscape. Expanding the Scenery*. Eds. E. Shohamy y D. Gorter, Londres: Routledge, pp. 253-270.