

Pautas, posibilidades, problemas y estudio de caso en la aplicación pedagógica posmétodo del Paisaje Lingüístico en la enseñanza de lengua española en un marco universitario en España

Diretrizes, possibilidades, problemas e estudo de caso na aplicação pedagógica pós-método da Paisagem Linguística no ensino da língua espanhola em um ambiente universitário na Espanha

Patterns, possibilities, problems and a case study in the postmethod application of Linguistic Landscape on teaching Spanish in an University frame in Spain

Daniel Sáez Rivera ¹  <https://orcid.org/0000-0001-6191-4517>

¹ Universidad de Granada (UGR), España

Resumen. En este trabajo, aplicando como marco teórico educativo el posmétodo de Kumaravadivelu (1993, 1994, 2001, 2003, 2006, 2012), se pretende trazar un estado de la cuestión de la aplicación didáctica del Paisaje Lingüístico (PL) para la enseñanza de lenguas primeras y segundas, y de la lingüística. Se intentará mostrar cómo se pueden ajustar las 10 microestrategias del posmétodo a la citada aplicación pedagógica del PL en la bibliografía al uso, y dentro de esta se distinguirá entre meras propuestas didácticas y experiencias de clase, así como se propone una clasificación cuatripartita del tipo de actividades (microestrategias en la condición posmétodo de Kumaravadivelu). Tras ello, se analizará un estudio de caso de aplicación del PL en una clase introductoria al español en dos grupos, uno de control y otro experimental, en la Universidad de Granada, tratando de comprobar la hipótesis de partida de que el empleo pedagógico del PL iba a tener un impacto positivo en el desempeño de los estudiantes.

Palabras clave: Paisaje Lingüístico; educación; posmétodo; estudio de caso; universidad; España.

Resumo. Neste trabalho, aplicando o pós-método de Kumaravadivelu (1993, 1994, 2001, 2003, 2006, 2012) como referencial teórico educacional, pretendemos delinear um estado da arte da aplicação didática da paisagem linguística (PL) para o ensino de primeiras e segundas línguas e linguística. Tentaremos mostrar como as 10 microestratégias do pós-método podem ser ajustadas à referida aplicação pedagógica da PL na bibliografia atual e, dentro disso, fazer uma distinção entre meras propostas didáticas e experiências de aula, bem como uma classificação quadripartite do tipo de atividades (microestratégias na condição pós-método de Kumaravadivelu). Em seguida, analisaremos um estudo de caso da aplicação da PL em uma aula introdutória de espanhol em dois grupos, um de controle e outro experimental, na Universidade de Granada, tentando verificar a hipótese de partida de que o uso pedagógico da PL teria um impacto positivo no desempenho dos alunos.

Palavras-chave: Paisagem Linguística; educação; pós-método; estudo de caso; universidade; Espanha

Abstract. In this work, using Kumaravadivelu's (1993, 1994, 2001, 2003, 2006, 2012) postmethod pedagogy as the theoretical educational framework, we aim to outline the state of the art of the didactic application of the Linguistic Landscape (LL) for teaching first and second languages, as well as linguistics. We will attempt to show how the 10 microstrategies of the postmethod can be adjusted to the aforementioned pedagogical application of the LL in the relevant literature, distinguishing between mere didactic proposals and classroom experiences. Additionally, a four-part classification of the types of activities (microstrategies in Kumaravadivelu's postmethod condition) will be proposed. Following this, a case study of the application of the LL in an introductory Spanish class will be analyzed in two groups, one control and one experimental, at the University of Granada, aiming to test the initial hypothesis that the pedagogical use of the LL would have a positive impact on student performance

Keywords: Linguistic Landscape; education; postmethod; case study; university; Spain

1. Introducción

La interrelación entre educación y Paisaje Lingüístico (PL a partir de ahora), entendido este como “all language items that are visible in a specified part of the public space” (Cenoz y Gorter, 2008, p. 257), ya sea mediante el estudio del PL de los establecimientos educativos, los llamados *Schoolscapes*, como mediante la miríada de usos educativos posibles del PL, constituye una de las tendencias más fuertes de

los últimos años en los estudios de PL. Prueba de ello es que Gorter y Cenoz (2024, pp. 310-356) le dedican un capítulo completo a “Educational Contexts” en su reciente y completo panorama de los estudios de PL. Resulta igualmente probatoria o sintomática la rápida sucesión de monografías sobre el tema, tanto en inglés (Malinowski et al., 2020; Niedt y Seals, 2020; Krompak et al., 2021), como en español (Gallosa et al., 2023). Ello explica, asimismo, que en el *III Congreso Internacional sobre el Paisaje Lingüístico: Reflejos del Pasado en el Presente y el Futuro* (Granada, 3-5 de junio de 2024) se celebrara una mesa redonda coordinada por Heredia Mantis con el título de “Paisaje Lingüístico: herramienta para la escuela”¹. Además, hubo una línea temática completa sobre la relación entre PL y educación (lo que se ha dado en llamar PLe) que contó con 11 resúmenes al respecto, según se recoge en el libro de resúmenes (Heredia et al., 2024). La inflación de estudios es, pues, tanta que resulta difícil navegar entre el océano de publicaciones sobre PLe, no todas de la misma calidad.

Por tanto, en este trabajo se intentarán proporcionar pautas para una fructífera explotación del PL en clase², subrayando las posibilidades que ofrece el PL al respecto, pero también advirtiendo de los problemas de su empleo. Para ello se trazará un estado crítico de la cuestión y se ofrecerá un estudio de caso en la aplicación pedagógica del PL en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada. Tanto el estado de la cuestión (en el que se dividirán los estudios en propuestas y experiencias de aula, y se hará una clasificación cuatripartita de los tipos de actividades propuestas) como el estudio de caso se analizarán desde la perspectiva del posmétodo de Kumaravadivelu (1993, 1994, 2001, 2003, 2006, 2012), con el objeto de señalar buenas prácticas tanto en la aplicación pedagógica del PL como en la confección de estudios educativos sobre tales aplicaciones que permita abrir posibles vías futuras de explotación e investigación educativa del PL.

2. Marco teórico y metodología

A estas alturas del desarrollo exponencial de los estudios de PL, no resulta necesario defender el empleo del PL como herramienta educativa, ya detectada por su potencialidad para despertar la concienciación lingüística (Dagenais et al. 2009), como fuente de *input* real, especialmente útil en enseñanza de lenguas segundas o extranjeras (Cenoz y Gorter 2008; Ma, 2018, 2019); como posible materia para el ejercicio de la pedagogía crítica, conforme lo refiere Bruzos (2020); incluso, para la conciencia sociolingüística crítica (Martín Rojo et al., 2023), entre otras aplicaciones posibles. No debemos tampoco olvidar que desde sus inicios el PL está unido a los contextos educativos, pues el trabajo clásico y seminal de Landry y Bourhis (1997), “tenía como objetivo observar la percepción del alumnado canadiense en cuanto a la presencia de la lengua francesa en su propia comunidad de Quebec” (Gallosa Camacho y Cabello Pino, 2023, p. 233). Sin embargo, muchos de los estudios de aplicación pedagógica del PL carecen de un marco teórico en pedagogía o paradigma educativo claros, por lo que proponemos tanto para el análisis bibliográfico planteado en el esta-

¹ La traducción al inglés de la mesa redonda buscaba ser más pegadiza, por la rima intencionada: “Linguistic Landscape: Tool for the School”. Tal mesa redonda fue grabada y quedó disponible en el canal de YouTube del *III Congreso Internacional sobre Paisaje Lingüístico*. https://www.youtube.com/watch?v=W_flvwtAE9k

² Dejamos fuera de las inquietudes de este trabajo el estudio de los *Schoolscapes*, sobre cuyas tendencias de estudio remitimos a Gorter (2018), a la compilación de Krompak et al. (2022) y al citado capítulo de Gorter y Cenoz (2024, pp.310-356).

do de la cuestión, como para el análisis del caso pedagógico aplicado, el empleo del posmétodo de Kumaravadivelu (1993, 1994, 2001, 2003, 2006). El posmétodo fue planteado y desarrollado para la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras para su aplicación al inglés. Sin embargo, para ELE ha sido menor, destaca, en especial, la entrevista en español de Kumaravadivelu (2012), pero se experimenta con detalle en la reciente tesis de Moríñigo Rodríguez (2024). En todo caso, se desea probar su utilidad para la aplicación educativa del PL en diferentes ámbitos, y en particular al caso estudiado de la enseñanza de la norma ortográfica y gramatical del español a estudiantes universitarios nativos de español, pero también no nativos en un contexto de inmersión dentro del programa de intercambio Erasmus.

La *condición posmétodo* en la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras la detecta, delimita y bautiza Kumaravadivelu (1994, 2001), inspirándose denominativa y conceptualmente en la *condición postmoderna* de Lyotard (1987), por lo que en realidad como condición lyotardiana sería inescapable y todos participaríamos de su condición aun inconscientemente. La pedagogía acorde con el posmétodo residiría por su parte en tres pilares: la *particularidad*, la *practicalidad* y la *posibilidad*. De este modo, la *particularidad* consistiría en la capacidad del profesor de adaptarse al grupo de aprendientes en cuestión y a su contexto sociocultural y económico, en un movimiento de subrayado de la importancia de la figura del profesor, que es típicamente posmétodo (Kumaravadivelu, 2001, pp. 538-540, 548-551). Asimismo, la *practicalidad* enlaza con la *particularidad*, en tanto y en cuanto el profesor debe construir su propia teoría a partir de la práctica, en lugar de aplicar ciegamente un *método* que le venga impuesto desde arriba, según su formación previa o exigido por su institución educativa (Kumaravadivelu, 2001, pp. 540-542). Por último, la *posibilidad*, inspirada por el deseo emancipatorio que busca y transmite la pedagogía del oprimido de Freire (1970), pretende, a partir de la autorreflexión de profesores y estudiantes de su posición social –clase, raza, género y etnicidad– empoderar a los participantes en el proceso educativo del aula, al aprovechar las experiencias personales que acarrearán.

Además, el posmétodo se aplicaría siguiendo 10 macroestrategias: “(a) maximize learning opportunities, (b) facilitate negotiated interaction, (c) minimize perceptual mismatches, (d) activate intuitive heuristics, (e) foster language awareness, (f) contextualize linguistic input, (g) integrate language skills, (h) promote learner autonomy, (i) raise cultural consciousness, and (j) ensure social relevance”, que podemos traducir como ‘(a) maximizar las oportunidades de aprendizaje, (b) facilitar la interacción negociada, (c) minimizar los desajustes cognitivos, (d) activar la heurística intuitiva, (e) fomentar la conciencia lingüística, (f) contextualizar el *input* lingüístico, (g) integrar las destrezas lingüísticas, (h) promover la autonomía del aprendiente, (i) suscitar conciencia cultural, y (j) asegurar la relevancia social’. Sin necesidad aún de desarrollar estas estrategias (aunque luego lo haremos al hilo de los estudios analizados en el estado de la cuestión, en el apartado 3.1), se trata de factores que a cualquier estudioso mínimamente iniciado en el PLe le resultarán familiares.

En cuanto a la metodología seguida en este trabajo, es bifronte. En primer lugar, para trazar el estado crítico de la cuestión, se realizó un rastreo bibliográfico, que, con la dificultad del rápido y exponencial crecimiento de los estudios de PL, de acuerdo a estudios bibliométricos como el de Hu y Escribano Angulo (2023), espera ser repre-

sentativo. Se tomó como principal piedra de toque los monográficos ya mencionados sobre PLe, en los cuales nos centramos en los trabajos sobre el español en los volúmenes en inglés, aparte de los trabajos más señeros de la colección en español, así como trabajos clásicos anteriores y paralelos. En el apartado 3.1 se expondrán como resultados la posible distinción entre meras propuestas y experiencias de aula, y se intentará realizar una taxonomía de las actividades propuestas –*microestrategias*–, según la terminología de [Kumaravadivelu \(2003, 2006\)](#), desde las más sencillas cognitivamente a las más demandantes y críticas.

En segundo lugar, apartado 3.2, se expuso un estudio de caso, de acuerdo a la investigación educativa de [Cohen et al. \(2007\)](#) y [Sáez López \(2017, pp. 30-32\)](#), a través del modelo concreto de [Malinowski \(2016\)](#), en el contexto PL de la enseñanza de la asignatura introductoria al uso y el estudio del español, denominada *El español actual: norma y uso*, para estudiantes de Grado en la Facultad de Filología y Letras de la Universidad de Granada (UGR). Se trata de un contexto análogo al de la propuesta didáctica con PL descrita por [Romera Manzanares \(2023\)](#) para diversas universidades andaluzas, pero en este caso circunscrita a la UGR, siendo además no solamente una propuesta, sino una experiencia concreta en aula que busca lograr y estudiar un impacto didáctico, según nuestra hipótesis didáctica, previsiblemente positivo en la aplicación del PL.

Para comprobar mejor el previsto impacto positivo del empleo didáctico del PL, se compararon dos grupos con el mismo profesor (el investigador que firma estas líneas) en dos grupos diferentes de dos cursos distintos, aunque anualmente correlativos, siguiendo la división habitual en diseños experimentales entre el grupo experimental y el grupo de control ([Sáez López, 2017, pp. 25-28](#)), así como el mismo ejemplo de [Kumaravadivelu \(1993\)](#) en el estudio del cual luego germinaría el paradigma posmétodo.

Por tanto, el primer grupo, grupo A o grupo experimental consistió en una clase de 6 créditos ECTS del turno de mañana de la asignatura *El español actual: norma y uso* en el primer curso, primer cuatrimestre, del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (curso 2023-2024), con una mayoría de estudiantes nativos de español de diferente procedencia regional y solo dos estudiantes Erasmus, grupo en el que se realizó una explotación pedagógica explícita del PL, debido a la petición de una tarea de PL consistente en localizar 5 ejemplos de errores ortográficos y gramaticales (entendidos como desviaciones del estándar, uno de los puntos principales del programa de la asignatura de hecho) en el PL idealmente cercano que debían exponer y corregir en clase en una presentación individual de 5 minutos. Las presentaciones estaban programadas en un calendario de exposiciones, que incluía otra tarea de producción, consistente en una presentación de 10-15 minutos sobre un tema lingüístico, realizada por grupos de 2 o 3 personas.

El segundo grupo, grupo B o grupo de control lo constituyó un grupo de la misma asignatura *El español actual: norma y uso*, igualmente de primer curso, primer cuatrimestre, pero del turno de tarde del Grado en Filología Hispánica y del Doble Grado en Estudios Ingleses y Filología Hispánica (curso 2022-2023), cuya composición en cuanto al alumnado estaba compensada entre estudiantes nativos de español, mayoritariamente procedentes del área metropolitana de Granada y estudiantes Erasmus de diversa procedencia. Para este grupo la presencia del PL fue solo anecdótica. En

este grupo las prácticas constituían ejercicios convencionales que seguían el modelo de lo que Kumaravadivelu (2003, p. 116) etiqueta como IRF (ver. 3.1.b). En el apartado 3.2 se detalla la composición de los grupos, la naturaleza de las actividades docentes realizadas y se compara cuantitativamente los resultados de las calificaciones obtenidas por los alumnos. Al no disponer de evaluaciones docentes oficiales (por no alcanzar el número suficiente de respuestas para ser representativo o porque aún no están accesibles), se realizaron, en su lugar, reflexiones de naturaleza cualitativa en las conclusiones.

3. Resultados

3.1 Estado crítico del uso pedagógico del PL sobre / en el español

Una vez explicadas con suficiente detalle las 10 macroestrategias lanzadas en Kumaravadivelu (1994) y desarrolladas en Kumaravadivelu (1994), se anotan algunos puntos de enlace para el aprovechamiento educativo del PL, determinados por la bibliografía al uso, aunque sin un marco pedagógico posmétodo, antes de pasar a comentar el modo y la naturaleza de la división de los estudios entre propuestas y experiencias de clase, así como la clasificación de las actividades concretas propuestas, que podemos etiquetar como *microestrategias*, según la terminología de Kumaravadivelu (2003, 2006).

De este modo, para facilitar la comprensión, partimos de la traducción española, definiendo brevemente, a partir de la formulación original de Kumaravadivelu (1994), en qué consiste cada estrategia y cómo se ha traducido o se puede traducir a la explotación pedagógica del PL:

- a) *Maximizar las oportunidades de aprendizaje*: consiste en crear y aprovechar las oportunidades de aprendizaje producidas en clase por el estímulo del propio profesor y las preguntas abiertas de los estudiantes, de modo que el profesor sepa salirse del programa (*syllabus*) establecido para responder a estas demandas de aprendizaje. Veremos después cómo se aplica esta microestrategia en el estudio de caso.
- b) *Facilitar la interacción negociada*: esto es, la interacción en clase significativa entre el profesor y los aprendientes, de modo que el estudiante debe estar claramente involucrado en la aclaración, confirmación, comprobación de comprensión, reparación, reacción y toma de turno, por lo que el profesor debe dar al estudiante libertad para hablar e invitarlo a iniciar la comunicación. En el polo opuesto de la interacción negociada, como estrategia no deseable, se encuentra lo que Kumaravadivelu (2003, p. 116) denomina IRF, consistente en que el profesor inicia la comunicación (I), el aprendiente responde (R) y el profesor proporciona *feedback* o 'retroalimentación'. Para potenciar la interacción negociada, el mismo Kumaravadivelu (1994) propone programar o realizar actividades en grupo, y en general potenciar o utilizar el aprendizaje colaborativo, que proponemos aplicar siguiendo las pautas ya clásicas de Slavin (1990). Veremos igualmente después su aplicación en el estudio de caso.
- c) *Minimizar los desajustes cognitivos*: para el correcto éxito en el aprendizaje. Kumaravadivelu (1994) recomienda que se deben minimizar, reducir o suprimir los desajustes cognitivos entre las intenciones del profesor y

las interpretaciones del aprendiente, existiendo 10 fuentes principales de desajuste: cognitivo, comunicativo, lingüístico, pedagógico, estratégico, cultural, evaluativo, procedimental, instruccional y actitudinal. En el caso de la aplicación didáctica del PL, es importante para minimizar los desajustes cognitivos que los estudiantes entiendan claramente en qué consiste el PL, para lo cual suele ser práctica habitual dar a leer un artículo sencillo de iniciación, así Bruzos (2020) proporcionaba a sus estudiantes la lectura de Muñoz Carrobles (2010) o Romera Manzanares (2023, p. 152) que proyectaba en clase el breve vídeo introductorio de Lola Pons sobre qué es el paisaje lingüístico³. Es, en todo caso, recomendable acompañar las lecturas de alguna tarea de comprensión, como el cuestionario de comprensión lectora que proporcionaba Sáez Rivera (2021) a sus estudiantes estadounidenses en inmersión en Madrid, a quienes suministró la lectura de Castillo Luch y Sáez Rivera (2011).

- d) *Activar la heurística intuitiva*: para lo cual se deben proporcionar suficientes datos lingüísticos al estudiante, y potenciar la atención fuera del aula. Ello coincide con el valor del PL para el “aprendizaje incidental”, tantas veces señalado, conforme indica Contreras Izquierdo (2023, p. 80), y lograr con ello “romper la ‘cuarta pared’ de la clase”, conforme se quería en Sáez Rivera (2021, p. 175).
- e) *Fomentar la conciencia lingüística*, definida esta como la sensibilidad personal y la conciencia de la naturaleza del lenguaje y su papel en la vida humana, desde Dagenais et al. (2009) se señala como una de las funciones señeras del empleo pedagógico del PL, al sensibilizar y concienciar hacia el multilingüismo, rodeando al estudiante por la globalización y la migración hacia la presencia de variedades vernáculas locales e inmigradas, así como hacia la presencia de incorrecciones o infracciones normativas tanto en español en la propia España (Medel, 2018); como en el español documentado en el extranjero, por ej. en el Reino Unido (Navas, 2021), pero también respecto a los errores en el inglés como *lingua franca*, conforme los detectan Bruyel Olmedo y Juan Garau (2009) en el inglés del PL de una localidad turística en Mallorca.
- f) *Contextualizar el input lingüístico*: las palabras presentadas en clase deben estar contextualizadas en oraciones y estas en contextos, de modo que el aprendizaje no solo sea significativo, sino posible. Cenoz y Gorter (2008) señalan desde hace tiempo cómo los signos del PL proporcionan *input* real por fijarse en textos en contexto, aunque veremos cómo muchas de las tareas pedagógicas de PL toman los signos más como *tokens* o ejemplos de *types* más que pretender su comprensión contextual.
- g) *Integrar las destrezas lingüísticas*, esto, es la comprensión y la expresión lectoras y orales, siendo la separación o consideración de las destrezas como aisladas un remanente de la concepción pedagógica del método audiolingual, que consideraba erróneamente oralidad y escritura como fenómenos estancos. Ya hemos señalado la frecuencia con la que se presentan tareas de lectura sobre PL, a lo que podemos añadir las diferentes propuestas de

³ <https://www.youtube.com/watch?v=e4O-NZFCphQ&t=59s>

producción, bien de signos mismos, bien de presentaciones orales (con apoyo multimodal de presentaciones ofimáticas).

- h) *Promover la autonomía del aprendiz*: enseñar al estudiante a aprender a aprender, en lo que podemos apelar otra vez en el caso del PL pedagógico a la importancia del “aprendizaje incidental” que sensibiliza al estudiante a estar atento a su entorno lingüístico.
- i) *Suscitar conciencia cultural*: consiste en crear en el estudiante empatía y conciencia de la cultura de la lengua que está aprendiendo, a la vez que el profesor reconoce el mosaico cultural inevitable que será su clase, mosaico que se debe entender como un recurso y una oportunidad más de aprendizaje, y no como un escollo. Desde el punto de vista del PL aplicado educativamente, el *grafiti* resulta especialmente útil en este caso para fomentar el pensamiento crítico en lengua extranjera, como señala [Aguilera Carnero \(2020\)](#), dado que en la escritura parietal a mano se reflejan los principales debates políticos de una comunidad como parte esencial de su esfera pública. Resulta llamativo que ya [Freire \(1970, pp. 98-99\)](#) sugería la reflexión en clase sobre “codificaciones fotografiadas” (como son las del PL) como sujeto de investigación temática especialmente útiles y significativas, si apelan al entorno próximo de los estudiantes por presentar “situaciones conocidas por los individuos”.
- j) *Asegurar la relevancia social*: los profesores deben ser sensibles al entorno social, político, económico y educativo en el que el aprendizaje de la L2 tiene lugar, de modo que se pueda detectar la motivación y la meta del aprendizaje, esto es, el desarrollo de la competencia funcional en casa y en la comunidad, valorar la disponibilidad de *input* para el aprendiz (por ejemplo si está en inmersión o no), la variación en el *input* y el desarrollo del dominio experto aceptable en la comunidad de habla en la que se inserte. A este respecto, muchas propuestas de PL pedagógico aprovechan no solo el entorno cercano para nativos, sino en situaciones no inmersivas la presencia de la lengua de aprendizaje en el país extranjero en el que se reside, como el español en el Reino Unido según [Navas \(2021\)](#), o al que se puede acceder por herramientas como Google View ([Malinowski, 2010](#)), existiendo aparte la posibilidad de la exposición a la lengua aprendida, como el español, en programas de inversión, ya sean de verano ([Bruzos, 2020](#)) o de un semestre, como la experiencia relatada en [Sáez Rivera \(2021\)](#).

Una vez expuestas las macroestrategias de Kumaravadivelu y su posible aplicación al PL, podemos distinguir en la bibliografía sobre aplicación pedagógica dos grandes tendencias: la presentación de meras propuestas y la explicación de estudios de caso particulares.

Lo primero es lo habitual en el ámbito académico hispánico, destacando las propuestas para ELE de [Esteba Ramos \(2013, 2014, 2016\)](#) por la bondad o el albur de haber sido pioneras. Más generales, pero muy estimulantes, son reflexiones pedagógicas como las de [González y Trujillo \(2018, p.2\)](#) en su trabajo sobre el PL en torno a una pedagogía de la frontera, donde se hace ver que “[l]a escuela ha de ser consciente y hacer conscientes a sus miembros de cuáles son las fronteras que discurren por su propio paisaje lingüístico”. Algunas propuestas de aplicación de PL

a ELE son muy detalladas y por ello aprovechables en la práctica docente, como las de Ma (2018, 2019) o Hernández López (2024). Ello ha permitido también recuentos detallados de experiencias exitosas de aula en forma de estudios de caso (el segundo tipo de estudios posible de aplicación pedagógica del PL). Así el trabajo de Navas (2021) presenta un proyecto aplicado para enseñar ELE en el Grado de Lenguas Modernas en la Universidad de Warwick, también Sáez Rivera (2021) analiza un caso de confección de un *blog* con tareas de PL para estudiantes estadounidenses de inmersión en el programa de Universidades Reunidas en la Universidad Complutense de Madrid.

En la colección de estudios sobre *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz*, editada por Galloso et al. (2023), destacan como propuestas por su detalle y profundidad los trabajos de Heredia Mantis (2023), Romera Manzanares (2023) y Contreras Izquierdo (2023), el último de los cuales presenta la novedad de aplicar el ABD (aprendizaje basado en datos) al Paisaje Lingüístico para la enseñanza del léxico como fuente sociocultural y etnográfica. En el mismo volumen Camacho Taboada y Cuadros Muñoz (2023) defienden las bondades de un proyecto siguiendo la metodología ECO (Explora, Crea, Ofrece), un tipo de *design thinking* especialmente aplicado en la Universidad de Sevilla en la que trabajan los autores, y que en este caso pretendía la realización por los alumnos de “un proyecto/servicio con el propósito de mejorar las necesidades de un colectivo vulnerable sobre el uso de algún aspecto del paisaje lingüístico en el mundo real del alumnado” (Camacho Taboada y Cuadros Muñoz, 2023, p. 165). Asimismo, dos de los editores del volumen hacen gala en Galloso Camacho y Cabello Pino (2023) de la originalidad de describir y llamar la atención sobre la pertinencia del PL como fuente o herramienta para la realización de trabajos fin de grado (TFG), en el caso descrito del grado en Educación Infantil, pero que podemos extender también a otros grados y también al nivel de máster con ejemplos señeros de TFM como el de Acevedo Aguilar (2016).

En cambio, en la bibliografía en inglés sobre aplicación didáctica en el PL, aparte de las múltiples aplicaciones expuestas por Cenoz y Gorter (2008), existen otras propuestas seminales, profundas a la vez que realistas, como las de Shohamy y Waksman (2009), pero sobresalen los estudios de caso como los de Malinowski (2010, 2015, 2016), que han establecido sin duda el modelo y el estándar para la tendencia habitual en la bibliografía en inglés sobre aplicación didáctica del PL, primando la presentación y detalle de experiencias concretas de uso del PL en el aula, incluso en proyectos sostenidos durante varios cursos académicos. Así, aplicados a la enseñanza del español, destaca el proyecto de Reyes-Llopis “NYC as a Canvas for Spanish Language, Culture, and Identity” (2015)⁴, así como el recuento de dos experiencias didácticas de explotación pedagógica del PL hispano fruto de la migración en dos grandes urbes anglófonas, por un lado Nueva York en Lozano et al. (2020) y por otro en Londres de Hernández-Martín y Skandries (2020).

Una vez examinada la bibliografía al uso y diversas propuestas y aplicaciones didácticas del PL (en las que incluimos también blogs y otros recursos web, así como la experiencia propia), podemos delimitar una propuesta tentativa de taxonomía de

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=3X81KCvKYdA>

actividades realizadas con los alumnos, en la que podemos distinguir cuatro tipos principales de *microestrategias* (en términos de Kamaravadivelu), de menos a más creativas y de menos a más demandantes cognitivamente y discursivamente:

1. *Localización de muestras del PL*: supone la tarea o actividad más habitual y sencilla, desde localizar y geolocalizar otras lenguas distintas del español, como en la pionera experiencia de *Lenguas pa' la citi* de Martín Rojo et al. (2012) de la Universidad Autónoma de Madrid; hasta localizar faltas de ortografía, hacerles foto y señalarlas para su corrección (ver ejemplo en fig. 1) (Medel, 2018); o, la documentación del español en el entorno cercano del alumno universitario en Reino Unido en la experiencia didáctica de Navas (2021), que incluía detección y denuncias de español con errores. Se incluiría también en esta tendencia la localización y explicación de procedimientos de formación de palabras, así como el encuentro y comentario de escrituras distintas del alfabeto romano en el PL cercano (bien Madrid, bien de viajes por España) que solicitaba Sáez Rivera (2021) a sus alumnos universitarios estadounidenses de inmersión en la Universidad Complutense de Madrid. Evidentemente, la tarea resultará más o menos compleja cognitivamente y discursivamente en función del nivel lingüístico inquirido (más sencillo el fonético-gráfico de las faltas de ortografía que el morfológico de la creación de palabras, teniendo en todo caso en cuenta que los signos del PL suelen exhibir textos cortos no demasiado complejos sintácticamente), y de la naturaleza de lo buscado (otras lenguas y otras escrituras pueden ser fáciles de localizar, pero no tanto de comentar, se necesita conocimiento multilingüe que los investigadores consiguen mediante la lectura de la bibliografía al uso y de la comunicación con informantes nativos de las lenguas localizadas, algo no siempre a mano de los estudiantes).



Figura 1. Ejemplo de uso del PL para la enseñanza de la ortografía correcta del español

Fuente: Medel (2018).

2. *Los signos del PL como pretexto o estímulo educativos*: se toma un signo del PL como ejemplo o *token* de una estructura gramatical (o también ortografía correcta o vocabulario) que se quiere enseñar, en especial a extranjeros. Es lo que lleva haciendo Coronado (2012) en su blog *Aprende español callejando por Madrid*, como la entrada del 7 de enero de 2019, útil para

la enseñanza del subjuntivo (ver. fig. 2). Hernández López (2024) propone igualmente atinadas actividades de explotación de signos del PL en español para enseñar ELE desde los niveles A1 al C2, para lo cual recomienda primero, como buena práctica, recopilar un corpus propio de signos para emplear en clase. El nivel de complejidad de la explotación corre paralelo al elemento lingüístico que se pretende enseñar y su ajuste a los niveles MCER.



Figura 2. Signo del PL de Madrid empleado por Coronado (2012) para la enseñanza del subjuntivo a extranjeros.

Fuente: <https://cutt.ly/QeTROLd>

3. *Analizar en contexto algunos signos del PL*: ya no se trata de utilizar el signo del PL como pretexto, sino como texto en sí que debe ser comprendido—como no puede ser de otra manera— en contexto. Es al fin y al cabo lo que aplica Bruzos (2020), al pedir reflexiones por escrito sobre las impresiones de los estudiantes acerca del PL del centro y barrios de Madrid, o en las actividades de análisis pragmático de signos del PL andaluz como el de la figura 3, acerca de la cual se preguntaría a los alumnos lo siguiente: “¿Quiénes son los destinatarios de este rótulo? ¿Y quiénes los receptores? ¿Por qué el emisor elige el inglés para anunciar que el comercio se trata de un *market* que dispone de servicio *delivery* a través de un número telefónico? ¿Las imágenes incorporadas en el signo tienen algún valor textual o cumplen alguna función pragmático-informativa?” (Heredia Mantis, 2023, p. 221).



Figura 3. Rótulo de la tienda de alimentación latina Mis Panas. Huelva.

Fuente: Heredia Mantis (2023, p. 213)

4. *Creación de signos del PL*: Hernández López (2024, p. 180) señalaba que se pueden trabajar algunas fotos de signos como modelos de producción, por ejemplo en la producción de anuncios por palabras, como los miles que se encuentran expuestos por las calles y, sobre todo, en los pasillos de instituciones educativas, tarea que quien firma estas líneas propuso a un grupo de estudiantes del Máster de Física Nuclear de la Universidad Complutense de Madrid que cursaban una asignatura de ELE para facilitar su estancia en la ciudad (ver figura 4). La complejidad cognitiva e idiomática de actividad de producción depende del tipo de signo propuesto: un anuncio por palabras es un encargo posible en un nivel A1 o A2 (como el de los estudiantes de esa asignatura), pero escribir por ejemplo las normas de comportamiento del alumnado en una clase correspondería a un nivel intermedio.

¡Hola !
 Me llamo Merlin Martin.
 Busco un amigo/una amiga para hacer intercambio de conversación.
 Mi lingua maternal es neerlandés y puedo hablar también inglés.
 Estoy en Madrid durante diez meses (hasta junio) y quiero aprender bien español.
 Mi dirección de correo electrónico: merlinmartin@hotmail.com
 Si estás interesado, pon en contacto conmigo!
 ¡Adios!

Figura. 4. Anuncio por palabras realizado por un estudiante (debidamente anonimizado mediante seudónimo) de la asignatura *Lenguaje y Cultura* (Master en Física Nuclear, Universidad Complutense de Madrid, 6/11/2013)

3.2 Estudio de caso: la aplicación del PL en una clase introductoria de español a nivel universitario

El grupo A o experimental de la asignatura de *El español actual: norma y uso*, primer cuatrimestre, turno de mañana, estuvo compuesto por 33 estudiantes, 2 de ellos Erasmus italianos. La diversidad de procedencia regional de los estudiantes era grande (alumnos no solo de Granada, sino de otras partes de Andalucía como Huelva, pero también de Madrid, o comunidades autónomas bilingües como Galicia y Baleares, aparte de regiones extra peninsulares como Canarias y la Ciudad Autónoma de Melilla, tan diversa lingüísticamente), según se averiguó en el cuestionario de “Autobiografía lingüística y académica” que se suministraba impreso el primer día. El cuestionario consistía en los siguientes ítems, aparte de los lógicos de nombre y apellidos:

- País de origen
- Nacionalidad
- Región y ciudad/pueblo de origen
- Lugar de residencia actual y previos lugares de residencia
- País, región, ciudad/pueblo, población de origen de los padres (y abuelos si es de interés), así como su profesión

- Lenguas (materna y otras, en orden según juicio propio de dominio, especificando las destrezas mejor dominadas [hablar, escribir, comprensión auditiva, lectura])
- Combinación de lenguas elegidas en el Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas
- Ingresa en <https://www.dialectosdelespanol.org/intro> y rellena la encuesta.
¿A qué región principal y otras regiones posibles te dice que perteneces?
¿Ha acertado con tu adscripción dialectal?

Servía, pues, para conocer mejor su perfil dialectal y sociolingüístico a partir del cual construir un mejor conocimiento del estándar ortográfico y gramatical a la vez que se le enseñan nociones básicas de variación de la lengua española, tanto diacrónica como diatópica, diastrática y diafásica, todos puntos recogidos en el programa oficial de la asignatura. También se utilizó esta autobiografía para romper el hielo y comenzar un ambiente de interacción negociada, pues el propio profesor se presentaba a viva voz con sus respuestas al cuestionario y pedía que se presentara una muestra representativa de estudiantes, todo en la primera sesión, antes de recoger el cuestionario por escrito a todo el grupo y devolverlos en la siguiente sesión debidamente comentados.

La asignatura se planificó siguiendo aproximadamente el consejo de [Kumaravadivelu \(2012, p. 7\)](#) de 50/10, consistente en que en clases de 1 hora conviene utilizar 50 minutos para ceñirse al temario y 10 para atender a las oportunidades de aprendizaje que se apartaban del temario. En este caso al tratarse de clases oficialmente de 2 horas (en realidad 1 hora 50 minutos para dejar a los alumnos tiempo para cambiar de clase), distribuidas en dos sesiones por semana, se utilizó el grueso de la clase para la exposición y ejercitación de contenidos del programa mediante tareas más convencionales según el modelo IRF, pero se reservaban al principio 5 minutos para presentar la tarea individual de paisaje lingüístico según un calendario fijado con los estudiantes, y otros 10-15 para una presentación en grupos de 2 o 3 personas (con la regla de que los estudiantes Erasmus trabajaran con compañeros nativos) sobre algún tema de contacto, diversidad o variación lingüística acerca del cual se proporcionaba al grupo una bibliografía de como mínimo 3 referencias y se seguía la preparación de la presentación mediante tutoría presencial, virtual o por correo electrónico. Los temas de la exposición grupal fueron estos:

- *Spanglish* (exposición modelo por el profesor)
- Galicismos del español
- Judeoespañol
- El español de Mallorca: historia y situación actual
- Lenguas de signos españolas
- Contacto de lenguas: lenguas amerindias (náhuatl en particular) en contacto con el español
- Lenguas en extinción
- Lenguas artificiales
- Lenguas fantásticas
- Situación lingüística de Melilla
- Las Islas Canarias y las lenguas guanches
- Argots hispánicos (germanías, cheli, chilango, lunfardo, etc.): lunfardo en particular

- Pragmática en práctica (pragmática intercultural): diferencias pragmáticas entre el español y el chino
- Palabras tabú, tacos y eufemismos.

En el establecimiento de calendarios de exposición se procuró que un mismo ponente no actuara dos veces el mismo día para no sobrecargarlo de trabajo.

Para preparar la tarea de “Localización de errores en el entorno lingüístico” se dio la instrucción de que los estudiantes debían localizar 5 errores, en el sentido de desviaciones de la norma estándar (gráfica o gramatical), en su entorno diario, siendo posibles las fuentes de las redes sociales, el paisaje lingüístico (PL) local, los medios de comunicación generalistas, así como la prensa local y regional, pidiendo que las fuentes de errores fueran diversas. En cuanto a la posibilidad del PL como fuente, se debía indicar lugar y fecha, cuál era el error concreto, analizarlo y proponer una corrección, con el modelo proporcionado por el profesor de la figura 5:

Error 2: Paisaje Lingüístico (PL) local



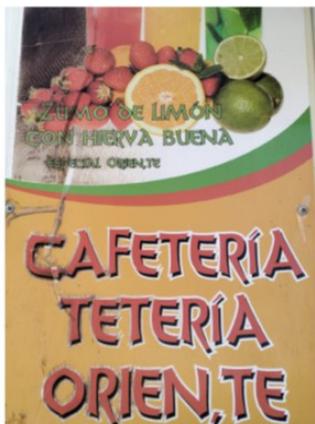
- **Lugar:** Carrera del Darro, 51 (Granada)
- **Fecha:** 05/09/2023
- **Error:** “Baño uso **esclusivo** para clientes”
- **Análisis:** elipsis de preposición en lenguaje telegráfico + **error ortográfico** (**esclusivo* > *exclusivo*: como *ex-* se suele pronunciar como *es-*, se suele escribir con la pronunciación coloquial relajada, en lugar de la enfática que corresponde con la grafía correcta)
- **Corrección:** “Baño [de] uso **exclusivo** para clientes”

Figura 5. Modelo del profesor para la localización y corrección de errores en el entorno cercano al alumno del PL local.

Fuente: elaboración propia

La tarea se cumplió con éxito y buenas calificaciones por los estudiantes, que trajeron a la clase ejemplos callejeros de signos del PL del tipo *bottom-up* o de abajo arriba (según la asentada nomenclatura de Ben-Rafael et al. 2006), pero se ocasionaron algunos problemas. Algunos eran las típicas incidencias de olvido de que se debía exponer cierto día, pero el desajuste cognitivo más importante se debió a que varios estudiantes no entendieron claramente que había que aducir las fotos de PL que habían visto ellos mismos en la calle, o extraídas de internet, quizá debido a que internet constituye tanto su hábitat natural de interacción social como el mundo físico, o incluso más: internet es “su calle”. Otros estudiantes no variaban las fuentes y solo presentaban errores encontrados en el PL. Un ejemplo de correcta localización de errores en el PL local lo podemos proporcionar, empero, en la figura 6:

ERROR 2



Fuente: Cafetería Tetería Oriente (C. Acera Merced, 4, Granada)

Fecha: 5/10/2023

Error: "ZUMO DE LIMÓN CON HIERVA BUENA" y "CAFETERÍA TETERÍA ORIENTE"

Análisis: el sustantivo "hierbabuena" va junto y con b y "oriente" se escribe junto.

Corrección:
"ZUMO DE LIMÓN CON HIERBABUENA"
"CAFETERÍA TETERÍA ORIENTE"

Figura. 6. Ejemplo exitoso de localización y corrección de errores en el entorno cercano al alumno del PL local.

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, estas exposiciones individuales contribuían con los trabajos expuestos en grupo a crear un clima distendido en el aula de interacción negociada en el que no solo el profesor, sino los propios estudiantes comentaban las fotos y los contenidos expuestos con relajación, libertad e incluso humor. Al tratarse además de tareas de exposición oral con apoyo multimedia en una presentación de PowerPoint se ejercitaban las destrezas integradas, pues aparte de la producción oral y escrita, antes habían de leer las fuentes, bien para localizar errores, bien para preparar su exposición temática, así como se ejercitaba la comprensión oral y escrita del resto de estudiantes, y la de los propios ponentes a la hora de entender y responder a las preguntas del profesor y de los compañeros.

Estas oportunidades de aprendizaje aparentemente desviadas del programa, aplicadas heurísticamente en el entorno cercano, debieron, sin duda, asentar conocimientos y desarrollar competencias, de modo que no extraña que el porcentaje de aprobados y la nota media de sus calificaciones fueran altos. Todo ello se muestra en la tabla 1 y el gráfico 1, según los marbetes cualitativos empleados en España para una escala de calificación del 0 al 10, por la que el aprobado (AP) se encuentra en el 5, hasta 6,9, el notable (NT) abarca de 7 a 8,9, así como sobresaliente (SB) a partir de 9, premiándose con matrícula de honor (MH) la mejor nota o mejores notas (5% por cierto de estudiantes).

Tabla 1. Calificaciones grupo A o experimental con aplicación del PL

Nota	NP	SS	AP	NT	SB	MH
N.º grupo A	0	1	18	11	2	1

Fuente: elaboración propia.

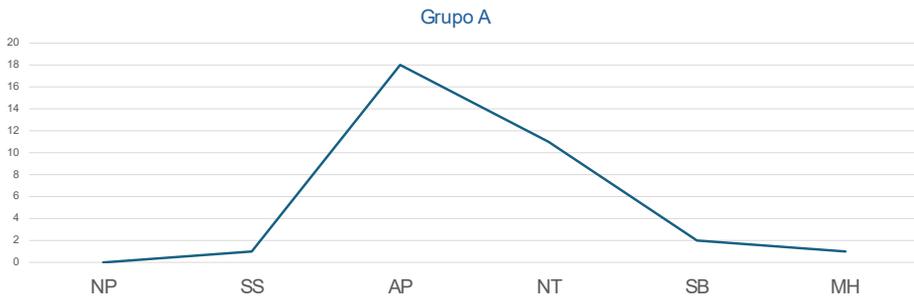


Gráfico 1. Calificaciones grupo A o experimental con aplicación del PL
Fuente: elaboración propia.

Algunos indicios de éxito son la ausencia de no presentados, un solo suspenso, y la estructura de las calificaciones que sigue en gran medida la distribución normal de notas en forma de campana de Gauss, con un pico progresivo en el valor medio del aprobado, y casi la mitad de la clase con notas de notable, sobresaliente y matrícula de honor.

Para comprobar el impacto positivo de la aplicación resulta necesario comparar con la práctica docente y las calificaciones del grupo B, adoptado como grupo de control del Grado en Filología Hispánica y del Doble Grado en Estudios Ingleses y Filología Hispánica, primer cuatrimestre, turno de tarde. El grupo era mucho más cuantioso: 55 estudiantes en Hispánicas (13 de ellos de intercambio Erasmus o similar) más otros 11 del Doble Grado. No se suministró una autobiografía lingüística para recabar información sobre el perfil dialectal y sociolingüístico de los estudiantes, pero por conversación informal, fuera y dentro de clase, una gran parte procedía del área metropolitana de Granada y de diversos pueblos de Andalucía, mientras que los Erasmus eran franceses, alemanes, ingleses y un estonio. Para este grupo la presencia del PL fue solo anecdótica, simplemente se definió el concepto y se mostró el trabajo didáctico de [Medel \(2018\)](#), pionero del PLe en su blog *[sic]* de localización de faltas de ortografía, luego trasladado a Instagram con la identidad de @elcazafaltas. No hubo prácticas de exposición individual ni colectiva, y los múltiples ejercicios corregidos en clase siguiendo la rutina IRF se recogían en un portfolio que se entregaba al final de la asignatura.

Conviene desagregar los resultados académicos del Doble Grado (estudios en los cuales la nota de corte obtenida en la prueba de EvAU o prueba de Evaluación para el Acceso a la Universidad es alto) y del Grado en Hispánicas (con nota de acceso baja), porque tanto su comportamiento y distribución proxémica en el aula como sus resultados fueron muy distintos. Así pues, el grupo en el aula del Doble Grado asistía a clase con frecuencia y se sentaba de manera compacta a mano derecha del profesor y cerca de este, mientras que en el otro grupo el absentismo era notable, especialmente entre los Erasmus, y se sentaban de manera dispersa, salvo un pequeño grupo que se solía sentar delante del profesor, no muy lejos de él.

No extrañará que en el Doble Grado las calificaciones fueran muy buenas, análogas a las del grupo experimental, incluso mejores porque apenas hubo un aprobado y predominaban los notables, conforme se puede comprobar en la tabla 2 y gráfico 2, estando el pico de campana de Gauss en el notable.

Tabla 2. Calificaciones grupo B o de control (Doble Grado en Estudios Ingleses y Filología Hispánica).

Nota	NP	SS	AP	NT	SB	MH
N.º grupo B Doble Grado	0	0	1	8	1	1

Fuente: elaboración propia.



Gráfico 2. Calificaciones grupo B o de control (Doble Grado en Estudios Ingleses y Filología Hispánica)

Fuente: elaboración propia.

En cambio, en la sección de Filología Hispánica del grupo B (tabla 3 y gráfico 3), los resultados fueron sensiblemente más pobres con respecto al grupo experimental y por supuesto al Doble Grado, con un número grande de NP, un pico cuantitativo de aprobados (casi la mitad de la clase) y un número similar de notables, sobresalientes y MH al caso del grupo experimental, pero que suponen un porcentaje menor del total ($15/55 = 27,7\%$), frente a $14/32 (43,7\%)$ de NT+SB+MH en el grupo experimental.

Tabla 3. Calificaciones grupo B o de control (Hispánicas con Erasmus).

Nota	NP	SS	AP	NT	SB	MH
N.º grupo B Hispánicas	6	8	26	12	1	2

Fuente: elaboración propia.

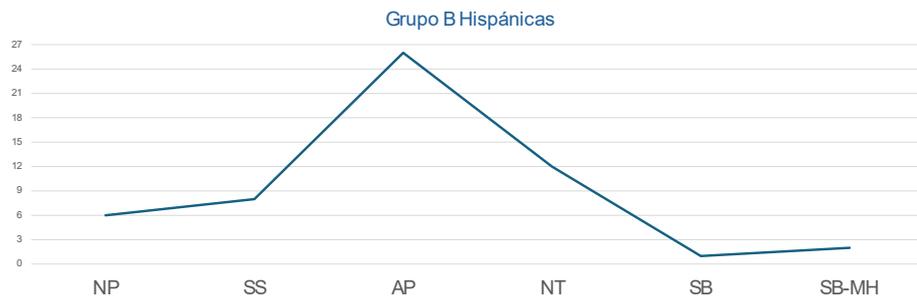


Gráfico 3. Calificaciones grupo B o de control (Hispánicas con Erasmus)

Fuente: elaboración propia

4. Conclusiones y discusión

En este trabajo hemos tratado de mostrar la pertinencia de aplicación de los pilares y sobre todo macroestrategias del posmétodo a la aplicación didáctica del PL, hemos dividido en el estado de la cuestión entre propuestas y experiencias de clase, siendo trabajos normalmente de mayor valor pedagógico los que presentan un estudio de caso de aplicación real del PL en un centro educativo, idealmente trabajando con un grupo de control como ya hizo Kumaravadivelu (1993). En ese estado de la cuestión también se trazó una taxonomía de actividades (microestrategias en el paradigma posmétodo de Kumaravadivelu) en cuatro tipos principales, que sirven también a manera de pautas de empleo, con diferentes grados de desafío cognitivo, de menor a mayor, con matices internos dentro de cada clase: (1) *Localización de muestras del PL*, (2) *Los signos del PL como pretexto o estímulo educativos*, (3) *Analizar en contexto algunos signos del PL*, (4) *Creación de signos del PL*.

Asimismo, hemos presentado un estudio de caso del primer tipo de *Localización de muestras del PL*, con la hipótesis de que la aplicación didáctica mejoraría claramente los resultados académicos de los estudiantes como corolario de un mejor o más profundo aprendizaje. Para ello comparamos un grupo experimental y un grupo de control de la misma asignatura, pero en Grados, cursos y turnos distintos de la misma Universidad de Granada.

Los resultados del grupo experimental indican un grado alto de éxito en el impacto positivo del PL como herramienta en el aula, pero ello es claramente notable en comparación con el grupo de control en cuanto al subgrupo de alumnos de Hispánicas, pero no tanto en el subgrupo del Doble Grado, que obtuvo de hecho las mejores notas de todos los grupos considerados. Conviene atender por tanto a otros factores que pudieran haber tenido impacto en los resultados académicos: el grupo del Doble Grado resulta extraordinario porque exige una alta nota de corte en la prueba de acceso a la universidad, por lo que sus alumnos están sesgados desde el principio hacia un mejor resultado académico.

Sí parece haber habido un impacto notable de la utilización pedagógica en el grupo experimental frente al grupo de control en el subgrupo de Hispánicas, aunque no solo debido a la explotación pedagógica del PL: puede ser que pesara negativamente en el grupo de control, especialmente en cuanto al subgrupo de Hispánicas con Erasmus) el tamaño del grupo y la gran cantidad de alumnos Erasmus, que salvo alguna excepción, apenas se integró con sus compañeros; pesaría también positivamente en el grupo experimental la sumministrazione de una encuesta de "autobiografía lingüística", que permitió conocer mejor al alumnado y ajustar mejor la enseñanza, así como el planteamiento de actividades de producción individual y en grupo para el caso del grupo experimental (actividades comunales que también facilitaron la integración de los dos estudiantes Erasmus italianos, que trabajó cada uno con estudiantes nativos), todo lo cual fomentó la aplicación de las 10 macroestrategias posmétodo, a saber, la maximización de las oportunidades de aprendizaje (suscitada en torno a las exposiciones), la facilitación de la interacción negociada (fomentada por las presentaciones que se realizaban al principio de clase), la minimización de los desajustes cognitivos (aunque no resuelta del todo por el abuso de internet como recurso para la localización del PL), la activación de la heurística intuitiva (que predisponía a los

alumnos a observar lingüísticamente su entorno cercano), el fomento de la conciencia lingüística (por ejemplo los estudiantes se percataron de la cantidad de errores que se producen en la escritura pública del PL), la contextualización del *input* lingüístico (al presentarse los errores *in place*), la integración de las destrezas lingüísticas (mediante las exposiciones), la promoción de la autonomía del aprendiente (en la búsqueda de errores normativos en el PL y en otras instancias de su entorno cercano, así como en la documentación propia sobre el tema de su exposición en grupo), la suscitación de la conciencia cultural (debida a la atención al PL y otros medios, y a la temática de las exposiciones grupales), y la aseguración de la relevancia social (en la mejora de sus capacidades analíticas, críticas y lingüísticas). En todo caso el empleo del PL se tomó como pivote para la mejora didáctica: es probable que de haber aplicado las mismas técnicas pedagógicas en el grupo de control se hubiera reducido drásticamente el absentismo (aunque este estaba potenciado por ser una clase de turno de tarde, uno de ellos viernes, justo antes del fin de semana), y hubiera aumentado la motivación e implicación del alumnado a la que podía aburrir el mero empleo de ejercicios corregidos con la técnica tradicional denunciada por [Kumaravadivelu \(2003, p. 116\)](#) de IRF (iniciación de la pregunta por el profesor, respuesta del alumno y *feedback* del profesor).

Como propuestas para el futuro, incluso tareas personales autoimpuestas como docente, en la aplicación similar de la misma propuesta didáctica de PL en el aula convendría reflexionar con los estudiantes sobre la naturaleza *bottom-up* de sus ejemplos, y cómo este tipo de signos se pueden interpretar como más cercanos a la inmediatez comunicativa, de modo que sea más fácil que se filtren rasgos lingüísticos no estándar por el fenómeno de la cadena variacional de variedades dialectales, diastráticas y diafásicas teorizado por [Koch y Oesterreicher \(2007\)](#). Asimismo, sobre el empleo de internet como fuente para la localización del PL se pueden adoptar dos posturas: bien penalizar claramente su empleo en la calificación de la práctica de PL, bien aceptar que internet es "la calle" de los estudiantes y aprovechar su uso como oportunidad de aprendizaje, y plantearles como pregunta el tipo de las formuladas por [Heredia Mantis \(2003\)](#), que problematizan la autoría del signo y cuál es su público supuesto, mucho más difícil de responder con muestras de PL localizadas en la red.

Se podrían también plantear tareas de detección de variedades dialectales, diastráticas y diafásicas en el PL cercano de los estudiantes, pero no tanto para esta asignatura, ya muy saturada de prácticas, pero sí en otras del tipo *Introducción a las Variedades Lingüísticas del Español* en el mismo Grado en Filología Hispánica. Asimismo, se pretende crear actividades para clases en principio menos propicias para la explotación didáctica del PL, como son las de historia de la lengua española, o sea, de rastreo de la variación diacrónica. Para este caso, por ejemplo se podrían plantear prácticas de relleno de huecos en la transcripción de textos de antigua escritura expuesta en la ciudad de residencia de los estudiantes, que deberían visitar *in situ* los estudiantes, o comentar antiguos usos lingüísticos de todo tipo localizables en iglesias, conventos, antiguos edificios públicos y placas conmemorativas, e intenten localizarlos ellos mismos, siendo los usos gráficos más fáciles de encontrar, pero también posible el hallazgo de rasgos morfosintácticos, léxicos y pragmáticos como las formas de tratamiento, conforme se detecta en el reciente artículo de [Sáez Rivera \(2024\)](#) sobre "Relaciones posibles entre temporalidad y paisaje lingüístico en español".

5. Agradecimientos

A los estudiantes de la Universidad de Granada con los que se pudo realizar el estudio de caso; a los participantes en la mesa redonda "Paisaje Lingüístico: Herramienta para la Escuela" (María Heredia Mantis como coordinadora, mis compañeros de mesa Narciso Contreras Izquierdo, María Luisa Coronado y Natalia Martínez León, así como al público asistente y debatiente), por el intercambio de ideas que permitió poner a prueba y desarrollar muchas de las ideas de este trabajo; a Manuel Martí y Daniel Moríñigo, por ponerme en la estela del *posmétodo*; a los revisores anónimos de este artículo, por sus amables y pertinentes propuestas de mejora que hemos tratado de aprovechar al máximo.

Bibliografía

- Acevedo Aguilar, Cl. (2016). *El paisaje lingüístico en la enseñanza de ELE: primera aproximación*. Universidad de Alicante. [TFM dirigido por Carmen Marimón Llorca]. <https://cutt.ly/xeTREQIS>
- Aguilera Carnerero, C. (2020). El graffiti como motor del pensamiento crítico en lengua extranjera. *Onomazein, Extra 6*, 189-208.
- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Hasan Amara, M. y Trumper-Hecht, N. (2006). Linguistic Landscape as Symbolic Construction of the Public Space: The Case of Israel. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 7–30.
- Bruyèl Olmedo, A. y Juan Garau, M.^a (2009). English as a lingua franca in the linguistic landscape of the multilingual resort of S'Arenal in Mallorca. *International Journal of Multilingualism*, 6(4), 386-411.
- 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 D. Malinowski, H. M. Maxim y S. Dubreil (Eds.), *Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in Public Space* (pp. 253-292). Springer.
- Camacho Taboada, V. y Cuadros Muñoz, R. (2023). Proyecto didáctico de paisaje lingüístico para alumnos de grados del área de Humanidades. En M.^a V. Galloso Camacho, M. Cabello Pino y M.^a Heredia Mantis (Eds.), *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz* (pp. 165-195). Iberoamericana/Vervuert.
- Castillo Lluch, M. y Sáez Rivera D. M. (2011). Introducción al paisaje lingüístico de Madrid. *Lengua y Migración*, 3, 73-88.
- Cenoz, J. y Gorter, D. (2008). The Linguistic Landscape as an additional source of input in second language acquisition. *IRAL- International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46, 267-287.
- Cohen, L., L. Manion y K. Morrison (2007). Case studies. En L. Cohen, L. Manion y K. Morrison *Research Methods in Education* (pp. 253-263). Routledge,.
- Contreras Izquierdo, N. (2023). El paisaje lingüístico (PL) como recurso sociocultural en ELE. En M.^a V. Galloso Camacho, M. Cabello Pino y M.^a Heredia Mantis (Eds.), *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz* (pp. 79-104). Iberoamericana/Vervuert.
- Coronado, M.L. (2012). *Aprende español callejeando por Madrid*. <https://cutt.ly/QeTROLdi>
- Dagenais, D., D. Moore, C. Sabatier, P. Lamarre y F. Armand (2009): Linguistic Landscape and Language Awareness. En E. Shohamy y D. Gorter (Eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (pp. 253-269). Oxon Routledge,.
- 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 L. Ruiz Miyares

- (ed.), *Actualizaciones en Comunicación Social Centro de Lingüística Aplicada* (pp. 474-479), Centro de Lingüística Aplicada, Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente.
- 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* (pp. 13-20), Diona.
- Esteba Ramos, D. (2016). Despertar a las lenguas, despertar a las culturas. El paisaje lingüístico como herramienta pedagógica para el aula intercultural. En J. J. Leiva Olivencia y E. Almenta López (coords.), *Libro de actas del II seminario estatal de interculturalidad, comunidad y escuela: La educación intercultural a debate* (pp. 10-20), Málaga Seminario de Interculturalidad, Comunidad y Escuela de la Universidad de Málaga,.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva [Cito por <https://cutt.ly/ieTRRCAG>]
- Galloso Camacho, M.^a V. y Cabello Pino, M. (2023). El paisaje lingüístico como herramienta para la didáctica de la lengua en Educación Infantil en trabajos de fin de grado. En M.^a V. Galloso Camacho, M. Cabello Pino y M.^a Heredia Mantis (Eds.), *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz* (pp. 231-257). Iberoamericana/Vervuert.
- Galloso Camacho, M.^a V., M. Cabello Pino y M.^a Heredia Mantis (Eds.) (2023). *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz*. Iberoamericana/Vervuert.
- González, A. y Trujillo, F. (2018). Paisajes lingüísticos y translingüismo como propuesta lingüística a una pedagogía de frontera. *Cuadernos de Pedagogía*, 492, 104-108.
- Gorter, D. (2018). Linguistic landscapes and trends in the study of schoolsapes. *Linguistics and Education*, 44, 80-85.
- Gorter, D. & Cenoz (2024). *A Panorama of Linguistic Landscape Studies*. Multilingual Matters.
- Heredia Mantis, M.^a (2023). El paisaje lingüístico como situación comunicativa y sus aplicaciones didácticas. En M.^a V. Galloso Camacho, M. Cabello Pino y M.^a Heredia Mantis (Eds.), *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz*. Iberoamericana/Vervuert. pp. 197-229.
- Heredia Mantis, M.^a, L. Pablo Núñez y D. M. Sáez Rivera (coords.); D. Repede (ed.) (2024). *II Congreso Internacional sobre Paisaje Lingüístico: Reflejos del Pasado en el Presente y el futuro [2] 2nd International Conference On Linguistic Landscape: Reflections From The Past Into The Present And The Future 3-5 de junio de 2024 / June, 3rd-5th, 2024*. Granada: Universidad de Granada. <https://cutt.ly/NeTRQZIA>
- Hernández López, T. (2024). Aplicaciones didácticas de los paisajes lingüísticos en la enseñanza de español como lengua de integración. En P. Navarro Serrano, M. Josune y M. Oqueranza (Eds.), *Actas del VI simposio internacional de Lengua y Literatura del Instituto Cervantes de Río de Janeiro (2024)* (pp. 167-189). Instituto Cervantes.
- Hernández-Martín, L. y P. Skrandies (2020). Taking the foreign out of language teaching: opening up the classroom to the multilingual city. En D. Malinowski, H. M. Maxim y S. Dubreil (Eds.), *Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in Public Space* (pp. 293-325). Springer.
- Hu, J. y Escribano Angulo, J. M.^a (2023). Revisión y perspectivas futuras de la investigación sobre paisaje lingüístico: un análisis bibliométrico. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 15(18), 169-197.
- Koch, P. y W. Oesterreicher (2007). *Lengua hablada en la Rumania: español, francés, italiano*. Gredos.
- Krompak, E., V. Fernández-Mallat y S. Meyer (2021). *Linguistic Landscapes and Educational Spaces*. Multilingual Matters.
- Kumaravivelu, B. (1993). Maximizing Learning Potential in the Communicative Classroom. *ELT Journal*, 47(1), 12-21.
- Kumaravivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *Language Teaching*, 28(1), 27-48.
- Kumaravivelu, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537.

- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2012). La palabra y el mundo: Entrevista con B. Kumaravadivelu. *MarcoELE*, 14. <https://cutt.ly/reTRWn0j>
- Landry, R. y R. Y. Bourhis (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 6, 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 D. Malinowski, H. M. Maxim y S. Dubreil (Eds.), *Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in Public Space* (pp. 17-42). Springer.
- Lyotard, J.-F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Cátedra.
- Ma, Y. (2018). El paisaje lingüístico: una nueva herramienta para la enseñanza de E/LE. *Foro de profesores de E/LE*, 14, 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*. Universidad de Valencia (Tesis Doctoral dir. por Mercedes Quilis Merín)
- Malinowski, D. (2010). Showing Seeing in the Korean Linguistic Landscape. En E. Shohamy et al. (Eds.), *Linguistic Landscape in the City* (pp. 199-215). Multilingual Matters,
- Malinowski, D. (2015). Opening spaces of learning in the linguistic landscape. *Linguistic Landscape*, 1(1), 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), 100-117.
- Malinowski, D., H. M. Maxim y S. Dubreil (Eds.) (2020). *Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in Public Space*. Springer.
- Martín Rojo, L., Molina, C. y Díaz de Frutos, C. (2012). *Lenguas pa' la Citi*. Aula en Casa. <https://cutt.ly/deTZHNMw>
- Martín Rojo, L., C. Cárdenas Neira y Cl. Molina Ávila (2023): *Lenguas callejeras: paisajes colectivos de las lenguas que nos rodean: Guía para fomentar la conciencia sociolingüística crítica*. Eds. Octaedro.
- Medel, P. (2018). [SIC]. <https://cutt.ly/ceTZPBx8>; [@elcazafaltas] Instagram. <https://www.instagram.com/elcazafaltas/?hl=es>
- Moriñigo Rodríguez, D. (2024). *Análisis crítico del posmétodo a través de una propuesta didáctica en ELE*. Universidad de Alcalá de Henares [tesis].
- Muñoz Carrobles, D. (2010). Breve itinerario por el paisaje lingüístico de Madrid. *Ángulo Recto. Revista de Estudios sobre la Ciudad como Espacio Plural*, 2(2), 103-109.
- Navas, R. (2021). El español en el paisaje lingüístico del Reino Unido. *Doblele: Revista de lengua y Literatura*, 7, 67-79.
- Niedt, G. y C. A. Seals (Eds.) (2020). *Linguistic landscapes beyond the language classroom*. Bloomsbury Academic.
- Romera Manzanares, A. M.^a (2023). El paisaje lingüístico como material de innovación docente en las asignaturas de lengua española. En M.^a V. Galloso Camacho, M. Cabello Pino y M.^a Heredia Mantis (Eds.), *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz* (pp. 143-163). Iberoamericana/Vervuert.
- Sáez López, J. M. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://cutt.ly/yeTJVuhw>
- Sáez Rivera, D. M. (2021). El Paisaje Lingüístico como herramienta pedagógica para la enseñanza de la lingüística: Un estudio de caso en la confección de blogs especializados», *Revista de Recursos para el Aula de Español: investigación y enseñanza*, 1(1), 167-204 (Universidad de Alcalá de Henares). <https://cutt.ly/ReTRUAdP>.

- Sáez Rivera, D. M. (2024). Relaciones posibles entre temporalidad y paisaje lingüístico en español. *Philologia Hispalensis* 38(1), 85-212. <https://cutt.ly/zeTRYV1P>
- Shohamy, E. y S. Waksman (2009): Linguistic landscape as an ecological arena: Modalities, meanings, negotiations, education. En E. Shohamy y D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (pp. 313-33). Routledge.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, Research, and Practice*. Allyn and Bacon.

Cómo citar en APA:

Sáez Rivera, D. (2024). Pautas, posibilidades, problemas y estudio de caso en la aplicación pedagógica posmétodo del Paisaje Lingüístico en la enseñanza de lengua española en un marco universitario en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 96(1), 153-174. <https://doi.org/10.35362/rie9616463>