



PHILOLOGIA HISPALENSIS

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

2025 | VOL. XXXIX 1

PHILOLOGIA HISPALENSIS

**AÑO 2025
VOL. XXXIX/1**

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS



**FACULTAD DE FILOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA**

EVALUACIÓN DE ORIGINALES: Los originales se someten a una evaluación ciega, un proceso anónimo de revisión por pares, siendo enviados a evaluadores externos y también examinados por los miembros del Consejo de Redacción y/o los especialistas del Consejo Asesor de la Revista.

PERIODICIDAD: Anual en formato tradicional y en formato electrónico.

PUBLICACIÓN EN INTERNET: <<https://editorial.us.es/es/revistas/philologia-hispalensis>>, <<https://revistascientificas.us.es/index.php/PH>>.

BASES DE DATOS: *Philología Hispalensis* se encuentra indexada en CARHUS Plus+2018, CIRC (grupo B), DIALNET, DOAJ, Dulcinea, Index Islamicus, Latindex 2.0 (100% de los criterios cumplidos), MIAR (ICDS 2022 = 10), MLA, REDIB, SCOPUS, ERIHPLUS y ANVUR (Clase A). Asimismo, cuenta con el sello de calidad de la FECYT (8^a edición, 2023, renovado en 2024 y válido hasta 2025) en los campos de conocimiento Lingüística y Literatura dentro de la modalidad Humanidades.

ENVÍO DE ORIGINALES Y SUSCRIPCIONES: Las colaboraciones deben enviarse a través de <<https://revistascientificas.us.es/index.php/PH>>.

DIRECCIÓN DE CONTACTO: Secretariado de la Revista Philología Hispalensis, Facultad de Filología, Universidad de Sevilla, C/ Palos de la Frontera, s/n, 41004 Sevilla; o bien al correo electrónico <philhisp@us.es>.

INTERCAMBIOS O CANJES (BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS): Solicítense a Editorial Universidad de Sevilla o al Secretariado de la revista <philhisp@us.es>.

© Editorial Universidad de Sevilla

Financiación: Revista financiada por la Universidad de Sevilla dentro de las ayudas del VII PPIT-US y del Decanato de la Facultad de Filología.

PORTADA: referencias.maquetacion@gmail.com

DEPÓSITO LEGAL: SE-354-1986

ISSN: 1132 - 0265 / eISSN 2253-8321

Maquetación: referencias.maquetacion@gmail.com

IMPRIME: Podiprint

DISTRIBUYE: Editorial Universidad de Sevilla, Porvenir, 27, 41013 Sevilla

Licence Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



FECYT 641/2024
Fechado el 01/07/2024 a las 16:30:00 horas (3^a convocatoria)

Vigencia hasta el 31/07/2025



EQUIPO EDITORIAL

Directora:	Yolanda Congosto Martín, Universidad de Sevilla, España
Secretaria:	Leyre Martín Aizpuru, Universidad de Sevilla, España
Editora:	Salomé Lora Bravo, Universidad de Sevilla, España
Coordinadora de Reseñas:	M. Amparo Soler Bonafont, Universidad Complutense de Madrid, España
Difusión en redes sociales	Blanca Jiménez Coca (coord.), Universidad de Sevilla, España Sara Blanco López (ayudante), Universidad Complutense de Madrid, España
Consejo de Redacción:	Gema Areta Marigó, Universidad de Sevilla, España Elisabetta Carpitelli, Université Stendhal - Grenoble Alpes, France María Auxiliadora Castillo Carballo, Universidad de Sevilla, España Antonio Luis Chaves Reino, Universidad de Sevilla, España Marianna Chodorowska-Pilch, University of Southern California, USA Yves Citton, Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis, France Ninfa Criado Martínez, Universidad de Sevilla, España Isabel María Íñigo Mora, Universidad de Sevilla, España Manuel Maldonado Alemán, Universidad de Sevilla, España Daniela Marcheschi, Università degli Studi di Perugia, Italia Pedro Martín Butragueño, Colegio de México, México Miguel Ángel Quesada Pacheco, Universitetet i Bergen, Norge Angelica Valentinetti, Universidad de Sevilla, España Alf Monjour, Universität Duisburg-Essen, Deutschland María José Osuna Cabezas, Universidad de Sevilla, España Fátima Roldán Castro, Universidad de Sevilla, España Antonio Romano, Università degli Studi di Torino, Italia Juan Pedro Sánchez Méndez, Université de Neuchâtel, Suisse María Luisa Siguán Boehmer, Universitat de Barcelona, España José Solís de los Santos, Universidad de Sevilla, España Modesta Suárez, Université de Toulouse-Le Mirail, France María Ángeles Toda Iglesia, Universidad de Sevilla, España José Agustín Vidal Domínguez, Universidad de Sevilla, España María Jesús Viguera Molins, Universidad Complutense de Madrid, España Adamantía Zerva, Universidad de Sevilla, España

COMITÉ CIENTÍFICO

Juan Francisco Alcina Rovira, Universitat Rovira i Virgili, España
Gerd Antos, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Deutschland
Gianluigi Beccaria, Università degli Studi di Torino, Italia
Isabel Carrera Suárez, Universidad de Oviedo, España
Carmen Herrero, Manchester Metropolitan University, England
Anna Housková, Univerzita Karlova, Česká Republika
Dieter Kremer, Universität Trier, Deutschland
Xavier Luffin, Vrije Universiteit Brussel, Belgique
Roberto Nicolai, Sapienza - Università di Roma, Italia
Marie-Linda Ortega, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France
Deborah C. Payne, American University, USA
Carmen Silva-Corvalán, University of Southern California, USA
Alicia Yllera Fernández, UNED, España

CONSEJO ASESOR**ESTUDIOS ÁRABES E ISLÁMICOS**

Eva Lapiedra Gutiérrez, Universidad de Alicante, España
Pablo Beneito Arias, Universidad de Murcia, España
Carmelo Pérez Beltrán, Universidad de Granada, España

FILOLOGÍA ALEMANA

Georg Pichler, Universidad de Alcalá, España
Marta Fernández-Villanueva Jané, Universitat de Barcelona, España
María José Domínguez, Universidade de Santiago de Compostela, España

FILOLOGÍA CLÁSICA - LATÍN

Jesús Luque Moreno, Universidad de Granada, España
José Luis Moralejo Álvarez, Universidad de Alcalá de Henares, España
Eustaquio Sánchez Salor, Universidad de Extremadura, España

FILOLOGÍA CLÁSICA - GRIEGO

Didier Marcotte, Université Sorbonne Paris, France
Maurizio Sonnino, Sapienza-Università di Roma, Italia
Stefan Schorn, Université Catholique de Louvain, Belgique

FILOLOGÍA FRANCESA

Dolores Bermúdez Medina, Universidad de Cádiz, España
Montserrat Serrano Mañes, Universidad de Granada, España
María Luisa Donaire Fernández, Universidad de Oviedo, España

FILOLOGÍA ITALIANA

Giovanni Albertocchi, Universitat de Girona, España
Cesáreo Calvo Riquel, Universitat de València - IULMA, España
Margarita Borreguero Zuloaga, Universidad Complutense de Madrid, España

 LENGUA ESPAÑOLA

Emilio Montero Cartelle, Universidad de Santiago de Compostela, España
Antonio Salvador Plans, Universidad de Extremadura, España
Antonio Briz Gómez, Universitat de València, España

 LENGUA INGLESA

Emilia Alonso Sameño, Ohio University, USA
Carmen Gregori Signes, Universitat de València, España
Nuria Yanez-Bouza, Universidade de Vigo, España

 LINGÜÍSTICA

Ángel López García, Universitat de València, España
Eugenio Martínez Celdrán, Universitat de Barcelona, España
Juan Carlos Moreno Cabrera, Universidad Autónoma de Madrid, España

 LITERATURA ESPAÑOLA

Pedro M. Cátedra, Universidad de Salamanca, España
Flavia Gherardi, Università degli Studio di Napoli Federico II, Italia
Leonardo Romero Tobar, Universidad de Zaragoza, España

 LITERATURA HISPANOAMERICANA

Teodosio Fernandez, Universidad Autónoma de Madrid, España
Noé Jitrik, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Edwin Williamson, Oxford University, Inglaterra

 LITERATURA INGLESA

Luis Alberto Lázaro Lafuente, Universidad Alcalá de Henares, España
Ricardo Mairal Usón, UNED, España
Carme Manuel Cuenca, Universitat de València, España

 TEORÍA DE LA LITERATURA

José Domínguez Caparrós, UNED, España
Antonio Garrido Domínguez, Universidad Complutense de Madrid, España
Isabel Paraíso Almansa, Universidad de Valladolid, España

REVISORES DEL VOLUMEN 39, NÚMERO 1 (2025). ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

Han actuado como revisores anónimos para uno o más artículos de este número, tanto los aceptados como los rechazados, los siguientes investigadores:

- Antela, Paula (University of Bristol, Reino Unido)
Borzi, Claudia (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Calderón Campos, Miguel (Universidad de Granada)
Cazorla Vivas, Carmen (Universidad Complutense de Madrid)
Comajoan-Colomé, Llorenç (Universitat de Vic)
Egido Fernández, María Cristina (Universidad de León)
Esparza Torres, Miguel Ángel (Universidad Rey Juan Carlos)
Esteba Ramos, Diana (Universidad de Málaga)
García Aranda, María Ángeles (Universidad Complutense de Madrid)
García González, Javier (Universidad Autónoma de Madrid)
Garrido Vilchez, Gema Belén (Universidad de Salamanca)
González Plasencia, Yeray (Universidad de Salamanca)
González Ruiz, Cristina (Nanyang Technological University, Singapur)
Gutiérrez González, Inés (Keele University, Reino Unido)
Hiroyasu, Yoshimi (Universidad Sofía de Tokio, Japón)
Méndez Santos, María del Carmen (Universidade de Vigo)
Núñez Nogueroles, Eugenia Esperanza (Universidad de Extremadura)
Poggio, Anabella Laura (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Rabadán Gómez, Marina (The University of Liverpool, Reino Unido)
Repede, Doina (Universidad de Granada)
Rodríguez Gonzalo, Carmen (Universitat de València)
Ruhstaller, Stefan (Universidad Pablo de Olavide)
Saborido Beltrán, Mario (University of Bristol, Reino Unido)
San Mateo Valdehíta, Alicia (Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED)
Santos Rovira, José María (Universidad de Lisboa, Portugal)
Šifrar Kalan, Marjana (University of Ljubljana, Eslovenia)
Tejero López, José Ángel (Universidad Camilo José Cela)
Trenc, Andreja (University of Ljubljana, Eslovenia)
Tudela Isanta, Anna (The Open University, Reino Unido)
Vázquez Laslop, María Eugenia (El Colegio de México, COLMEX, México)

ÍNDICE

Sección Monográfica. Enseñanza explícita de la gramática del español: estructuras y contextos / <i>Explicit Grammar Instruction in Spanish: Structures and Contexts</i>.....	13
Introducción. Enseñanza explícita de la gramática del español: estructuras y contextos / <i>Introduction. Explicit Grammar Instruction in Spanish: Structures and Contexts</i>	15-30
Mara Fuertes Gutiérrez (The Open University, Reino Unido)	
María José García Folgado (Universitat de València, España – GIEL)	
Javier Muñoz-Basols (Universidad de Sevilla, España - University of Oxford, Reino Unido)	
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.14	
Factores determinantes para la efectividad de la gramática explícita – el caso de las oraciones condicionales / <i>Determining Factors for the Effectiveness of Explicit Grammar – the Case of Conditional Clauses</i>	31-51
Goretti Prieto Botana (University of Southern California)	
Carolina Castillo Larrea (University of Southern California)	
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.01	
Patrones estructurales de la gramática del español: aplicaciones en la enseñanza de L1 y L2 / <i>Structural Patterns of Spanish Grammar: Applications to the Teaching of L1 and L2</i>	53-75
Ana María Judith Pacagnini (Universidad Nacional de Río Negro)	
Ana María Marcovecchio (Universidad Católica Argentina / Universidad de Buenos Aires)	
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.02	
Gramática y habla del profesor en la enseñanza del español: un estudio de caso sobre la problemática en torno a las perifrasis verbales / <i>Grammar and Teacher Talk in the Teaching of the Spanish Language: a Case Study on the Challenges Related to Verbal Periphrases</i>	77-99
Juan Hernández Ortega (Universidade Jean Piaget de Cabo Verde)	
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.03	

- El tratamiento de los pronombres de sujeto de la segunda persona del plural en su variación dialectal / *Subject Pronouns: a Study on Dialectal Variations within the Second Person Plural* 101-125
Luis Arturo Hernández Basave (Université Toulouse Jean Jaurès / UIMP)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.04>
- El paisaje lingüístico de la ciudad en la enseñanza de la gramática: una propuesta aplicada con estudiantes norteamericanos / *The Linguistic Landscape of the City in Grammar Teaching: an Applied Teaching Practice with North American Students* 127-146
Eduardo España Palop (Universidad de Valencia)
Héctor Hernández Gassó (Universidad de Valencia)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.05>
- La enseñanza de la gramática del español en la educación secundaria francesa: de las directrices ministeriales a la percepción del alumnado / *The Teaching of Spanish Grammar in French Secondary Education: from Ministerial Directives to Student Perceptions* 147-175
Carmen Ballester de Celis (Université Sorbonne Nouvelle - CLESTHIA)
Yekaterina García Márkina (Université de Tours - ICD)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.06>
- Explicaciones sobre usos exclusivos de *ser* y *estar* proporcionadas por profesorado y futuro profesorado de ELE de la secundaria alemana: un análisis sobre su validez / *Instructional Explanations about Exclusive Uses of Ser and Estar Provided by Secondary School ELE Teachers and Prospective Teachers in Germany: an Analysis about its Validity* 177-204
Zutoia Ríos Mugarra (Universidad de Potsdam)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.07>
- Significado y pragmática del pluscuamperfecto de indicativo: reflexión grammatical en la clase de español para estudiantes polacohablantes / *Meaning and Pragmatics of the Pluscuamperfecto de Indicativo: Grammatical Reflection in the Spanish Language Teaching (SLT) Classroom for Polish Students* 205-229
Maciej Jaskot (Universidad de la Comisión de Educación Nacional en Cracovia)
Agnieszka Wiltos (Universidad de Varsovia)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.08>

Sección Varia

- El asno de Sancho. ¿Un ejemplo tradicional de la gramática española o un clásico moderno? / El asno de Sancho. A Traditional Example from Spanish Grammar or a Modern Classic?..... 233-254*
Francisco Escudero Paniagua (Universidad Rey Juan Carlos)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.09>
- Intercultural Communicative Competence: Current Trends and Critical Dimension / Competencia comunicativa intercultural: tendencias actuales y dimensión crítica 255-276*
Jacqueline García Botero (Universidad del Quindío)
Margarita Alexandra Botero Restrepo (Universidad del Quindío)
Cristian Camilo Reyes-Galeano (Universidad del Quindío)
Yeray González-Plasencia (Universidad de Salamanca)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.10>
- Elementos precastellanos en la toponimia urbana de Sevilla / Pre-Castilian Elements in the Urban Toponymy of Seville..... 277-299*
María Dolores Gordón Peral (Universidad de Sevilla)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.11>
- Formas de tratamiento pronominales y place making variacional en Oaxaca de Juárez, México / Pronominal Address forms and Variational Place Making in Oaxaca de Juárez, México 301-318*
Jannis Harjus (Universität Innsbruck)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.12>
- Estudio cuantitativo y cualitativo de cláusulas sustantivas en estudiantes preuniversitarios / Quantitative and Qualitative Study of Substantive Clauses in Pre-University Students 319-337*
Anwar Hawach Umpiérrez (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.13>

Reseñas de libros

- Ana Teresa Pérez-Leroux y Yadira Álvarez-López: *Gramática analítica avanzada. Construyendo significados en español*. Londres y Nueva York: Routledge, 2024, 291 pp. ISBN: 978-103-253-883-9 341-346
Antonio Fábregas (Norwegian University of Science and Technology)
- Kim Potowski y Naomi Shin: *Gramática española. Variación social*. Londres y Nueva York: Routledge, 2019, 179 pp. ISBN: 978-1-138-08397-4..... 347-352
María Martínez-Atienza de Dios (Universidad de Córdoba)

- Manuel Martí-Sánchez y Motoko Hirai: *Comunicación intercultural y fracasos comunicativos. Un estudio de caso: españoles y japoneses estudiantes de ELE*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 2024, 292 pp. ISBN: 978-84-313-3941-8..... 353-356
Monserrat Rius Miranda (Universidad Complutense de Madrid)
- María Jesús Viguera Molins: *Tiempos y lugares de al-Andalus en textos árabes*. Madrid: Real Academia de la Historia, 2023, 620 pp.
ISBN: 978-84-15789-00-0..... 357-359
Fátima Roldán Castro (Universidad de Sevilla)
- José Javier Rodríguez Toro: *La antropónimia del Reino de Sevilla. Estudios*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla (Colección Lingüística, n.º 87), 2024, 228 pp. ISBN: 978-84-472-2599-6 361-365
Stefan Ruhstaller (Universidad Pablo de Olavide)



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

EL PAISAJE LINGÜÍSTICO DE LA CIUDAD EN LA ENSEÑANZA
DE LA GRAMÁTICA: UNA PROPUESTA APLICADA
CON ESTUDIANTES NORTEAMERICANOS

THE LINGUISTIC LANDSCAPE OF THE CITY IN GRAMMAR TEACHING:
AN APPLIED TEACHING PRACTICE WITH NORTH AMERICAN STUDENTS

EDUARDO ESPAÑA PALOP

Universidad de Valencia

eduardo.espana@uv.es

ID 0000-0001-6077-2764

HÉCTOR HERNÁNDEZ GASSÓ

Universidad de Valencia

hector.hernandez@uv.es

ID 0000-0001-5777-9906

Recibido: 18-04-2024 | Aceptado: 03-12-2024

Cómo citar: España Palop, E. y Hernández Gassó, H. (2025). El paisaje lingüístico de la ciudad en la enseñanza de la gramática: una propuesta aplicada con estudiantes norteamericanos. *Philología Hispalensis*, 39(1), 127-146. <https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.05>

RESUMEN

El paisaje lingüístico (PL) es una excelente herramienta didáctica para estudiantes *incoming* en programas de inmersión lingüística y tiene una notable repercusión positiva en su proceso de aprendizaje, al tiempo que facilita la integración de los contenidos trabajados en clase con la realidad inmediata de los espacios urbanos en los que transcurre su estancia. Además, su utilización en el aula, mediante la elaboración de secuencias didácticas temáticas, supone un elemento innovador y motivador, que rompe los muros del aula para trasladar el proceso de aprendizaje a las calles de la ciudad y permite a los estudiantes la construcción de conocimiento desde una perspectiva experiencial y vivencial. En este trabajo, se presenta un ejemplo de aplicación práctica de la elaboración de paisajes lingüísticos de la ciudad de Valencia, desarrollado en el marco de un programa de estudiantes norteamericanos en la Universidad de Valencia.

Palabras clave: paisaje lingüístico, inmersión lingüística, ciudad, interculturalidad, estudiantes *incoming*.

ABSTRACT

Linguistic Landscapes (LL) are an outstanding didactic tool for incoming students in language immersion programmes and have a notable positive impact on their learning process, while facilitating the integration of the contents taught in the classroom with the immediate surroundings of the urban spaces in which they are staying. Moreover, their use in the classroom, through the development of thematic didactic sequences, is an innovative and motivating element, which breaks down the walls of the classroom to move the learning process to the streets of the city and allows students to build knowledge from an experiential perspective. This paper presents an example of a practical application of the development of Linguistic Landscapes in the city of Valencia, developed within the framework of a programme for North American students at the University of Valencia.

Keywords: linguistic landscape, language immersion, city, interculturality, incoming students.

1. INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

La ciudad de Valencia ha experimentado, en los últimos años, un notable aumento de la demanda turística y un incremento sustancial en el número de visitantes que recalcan en la ciudad por diferentes motivos: profesionales, turísticos o académicos.

En muchos casos, y como suele ser habitual, la motivación profesional o académica lleva implícita la vertiente turística, porque no resulta extraño ver cómo en ferias, congresos y otros eventos se incluye en el programa algún momento para el acercamiento de ocio a los lugares y espacios más representativos de la ciudad.

La Universidad de Valencia no es ajena a este fenómeno y, como resultado de una ambiciosa política de internacionalización, se ha convertido recientemente en la primera universidad europea en la recepción de estudiantes Erasmus, sin olvidar otros programas y convenios internacionales que incrementan, año tras año, la cifra de alumnos que residen en la capital valenciana para cursar un año académico o, al menos, un semestre.

Estos estudiantes *incoming*, al mismo tiempo que realizan su estancia de estudios, visitan la ciudad como turistas, disfrutan de su oferta cultural, gastronómica y de ocio y la recorren constantemente tanto por sus obligaciones académicas como por el mero hecho de residir en ella, lo que, de entrada, ya es un interesante punto de partida para plantear algunas actividades formativas relacionadas con el conocimiento de la lengua, la literatura y la conciencia intercultural (*cultural awareness*)¹, fundamental en el aprendizaje de segundas lenguas.

¹ Entendida como «el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas)» (Instituto Cervantes, 2002: 101).

2. LOS CURSOS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA PARA ESTUDIANTES NORTEAMERICANOS

En este contexto general cabe situar los cursos de inmersión lingüística para estudiantes norteamericanos, que, mediante convenios entre sus universidades de origen y la Universidad de Valencia, cursan durante un semestre, o cinco semanas si se trata de un intensivo de verano, estudios de lengua, literatura y cultura españolas en nuestra ciudad, mediante programas diseñados específicamente para ellos con una media de seis asignaturas por programa, de las cuales pueden descartar algunas en función de sus intereses y necesidades formativas. Es importante subrayar que estos estudiantes no comparten aula ni programa con estudiantes valencianos o de otras procedencias internacionales, y que se busca que los grupos sean de tamaño reducido para facilitar una atención más personalizada y una mayor interacción con el personal docente, que, habitualmente, es profesorado en activo de la Universidad de Valencia.

Es obvio que, durante su estancia en Valencia, estos estudiantes, que se alojan en domicilios particulares con familias españolas o en residencias universitarias, según su elección personal, no solo recorren la ciudad, sino que aprovechan gran parte de su tiempo libre para conocer otras localidades españolas, unas veces en visitas ya incluidas en su plan de estudios y otras por elección personal o recomendaciones externas, sin olvidar las grandes capitales europeas, puesto que su estancia en España es una oportunidad única y un excelente trampolín para desplazarse por Europa o el norte de África.

Así, para estos estudiantes, ambos aspectos, el académico y el turístico, van estrechamente ligados, aunque su conocimiento de los espacios urbanos y patrimoniales circundantes se limita a aquellos lugares y monumentos de obligada visita para cualquier turista que recale en la ciudad.

Respecto a las motivaciones para el aprendizaje, como es habitual en este tipo de estudiantes *incoming* norteamericanos, encontramos en su mayoría alumnado con una motivación instrumental —siguiendo la distinción formulada por Gardner y Lambert (1972)— puesto que los objetivos principales son superar las asignaturas incluidas en su programa de estudios y ampliar sus conocimientos de español como herramienta de mejora en su devenir profesional. De este modo, su relación con el entorno urbano en el que residen es, como ya hemos apuntado, meramente superficial y construida sobre actividades cuya base es la acumulación de datos y la absoluta descontextualización de los lugares visitados o recorridos, siempre al margen de su proceso de aprendizaje; por ello, no hay reflexión sobre lo visto ni participación activa del estudiante, toda vez que muchas de estas visitas son conducidas por guías turísticos, que, como es obvio, persiguen otros objetivos.

A ello hay que sumarle el perfil más frecuente en los estudiantes que forman parte de estos programas, caracterizado de forma bastante generalizada por un notable desconocimiento de los aspectos histórico-culturales propios del entorno en el

que van a estudiar, lo que sumado a una visión algo sesgada y estereotipada de nuestra realidad y a su cada vez mayor desconexión del entorno por vivir encerrados en sus rutinas cotidianas y en su mundo virtual se traduce en un alumnado que mira sin ver y que renuncia a implicarse emocionalmente con los espacios vivenciales.

3. LOS PAISAJES LINGÜÍSTICOS (PL) COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

3.1. Breve caracterización

Los paisajes lingüísticos (PL), o *Linguistic Landscapes (LL)*, tienen su origen en un trabajo de Landry y Bourhis (1997), quienes, desde una perspectiva sociolingüística, definían este concepto, al tiempo que explicitaban sus funciones:

The language of public roads, advertising billboards, street names, place names, commercial shops signs, and public signs on government building combines to form the linguistic landscape of a given territory, region or urban agglomeration. The linguistic landscape of a territory can serve two basic functions: an informational function and a symbolic function. (Landry y Bourhis, 1997: 25)

Así, podemos definir los paisajes lingüísticos como el conjunto de todos aquellos elementos con contenido verbal (Félez Vicente, 2017: 206) que caracterizan y definen los espacios públicos urbanos mediante diferentes tipos de placas, carteles y elementos publicitarios situados en el exterior (y, en ocasiones, también en los interiores) de los diferentes tipos de edificios que conforman la fisonomía urbana y que son accesibles a la vista con un simple recorrido por nuestro entorno más inmediato².

A todos estos elementos, fácilmente identificables, cabría añadirles, a poco que nos adentráramos en muchos de los edificios públicos que ocupan los espacios centrales de las ciudades españolas, las placas conmemorativas o inaugurales que nos recuerdan cuáles fueron las políticas urbanísticas de una u otra administración y que denotan también la concepción de un modelo urbanístico, aunque, en nuestro caso, dadas las características de nuestro alumnado como residentes temporales en la ciudad, no vamos a profundizar en este análisis, que abre la puerta a propuestas didácticas más complejas y que invita a reflexiones de mayor calado.

No obstante, esta caracterización de los paisajes lingüísticos ha sido matizada y ampliada en múltiples trabajos posteriores que, pese a compartir la esencia de la definición, ensanchan su perspectiva y atienden a aspectos tanto formales (quiénes

² Se pueden sumar a este repertorio las pintadas, murales y grafitis presentes en cualquier entorno urbano, que, en muchas ocasiones, tienen un destacado valor artístico y un considerable interés lingüístico y gramatical. Valga como ejemplo sobre estas manifestaciones en la ciudad de Valencia el completo trabajo de Morant-Marco y Martín López (2017).

son los destinatarios de estos elementos) como del propio mensaje (por ejemplo, la lengua en la que están escritos), lo que ha llevado a diferentes clasificaciones de estos paisajes (Muñoz Carrobles, 2010: 104-105) atendiendo a factores como el plurilingüismo, la presencia de población foránea (bien de manera permanente en relación con fenómenos migratorios, bien de manera accidental si consideramos factores turísticos) o incluso teniendo presentes aspectos sociales cada vez más frecuentes relativos a los procesos de globalización y gentrificación experimentados en una gran mayoría de capitales y ciudades europeas³.

Este último aspecto sí resulta relevante en la elaboración de nuestra propuesta de trabajo con los estudiantes norteamericanos, pues favorece la reflexión crítica sobre la gentrificación y homogeneización de los espacios urbanos centrales de las ciudades⁴, no solo españolas sino también europeas, y permite establecer la comparación con esos mismos lugares en sus ciudades de origen.

Además, los paisajes lingüísticos de un espacio urbano sometidos a estos procesos son el reflejo de la realidad lingüística de ese lugar, puesto que nos indican cuál es la lengua dominante allí, cuál es su relación con las otras lenguas con las que co-existe (en el caso de comunidades plurilingües como Valencia) e incluso las relaciones de poder entre una y otra (Álvarez-Rosa, 2019: 193). De este modo, podemos observar cómo la rotulación, señalización o cartelería de los diferentes espacios de la ciudad va modificándose y adaptándose a estos cambios sociales y cómo nos permite tomar el pulso a la vitalidad etnolingüística de los diferentes barrios que la conforman (Ben-Rafael *et al.*, 2006; Shohamy y Gorter, 2009).

Al final, todos los elementos que caracterizan los paisajes lingüísticos de nuestros entornos urbanos contribuyen también a definir la identidad de una ciudad y dan cuenta de los ritmos y los cambios experimentados por esa localidad a lo largo del tiempo.

Frutos tangibles del interés que, en los últimos años, han despertado los paisajes lingüísticos como herramienta didáctica son el aumento significativo de las publicaciones científicas relacionadas con estas propuestas y la aparición de revistas internacionales especializadas en la temática, como *Linguistic Landscape. An International Journal*, que, desde diversos acercamientos disciplinares, pretenden servir de referencia y punto de encuentro para los estudiosos de la materia.

3.2. Los paisajes lingüísticos (PL) en la enseñanza del español

Atendiendo a lo anterior, podemos definir los paisajes lingüísticos, desde una perspectiva didáctica, como espacios de aprendizaje reales, vivos y en constante

³ Sobre el concepto de ciudad como espacio en continua evolución y los procesos de gentrificación remitimos, respectivamente, a los trabajos de Sudjic (2019) y Sorando y Ardura (2016).

⁴ Para cuestiones relativas a la globalización y su impronta en los espacios urbanos, *vid.* Heller (2003) y Blommaert (2010).

evolución, que permiten conectar el trabajo en el aula con la realidad inmediata del estudiante, al tiempo que se favorece un mejor conocimiento del entorno y una mayor implicación vivencial con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, como señala Ma (2018), estos paisajes permiten al estudiante de segundas lenguas adquirir una mayor conciencia sobre las lenguas y la diversidad cultural mientras se promueven la comprensión y la tolerancia hacia otras culturas y otros grupos étnicos.

Así, el conocimiento y la comprensión de los espacios urbanos supone también el conocimiento y la comprensión de otras mentalidades, porque los modelos urbanos definen y caracterizan los modelos de sociedad y, por tanto, actúan como mediadores interculturales en el acceso a la cultura de la lengua meta, aspecto siempre fundamental en el aprendizaje de un idioma (Contreras Izquierdo, 2023; Núñez, 2023).

Los trabajos que se acercan a las posibilidades didácticas de los paisajes lingüísticos, especialmente en la formación de estudiantes de segundas lenguas, son muy numerosos desde las primeras propuestas formuladas por Cenoz y Gorter (2008), quienes ya apuntaron su potencial para proporcionar materiales lingüísticos auténticos y contextualizados, a la vez que de fácil acceso. En la misma línea, encontramos las propuestas de Sayer (2010), Aladjem y Bibiana (2016), Gorter (2018), Krompák, Fernández-Mallat y Meyer (2021), pues todos ellos abundan en los conceptos de autenticidad de los materiales, accesibilidad de los mismos y la posibilidad de trabajar con distintos tipos textuales integrados en la realidad cotidiana del estudiante a través de sus espacios vivenciales.

Si nos acercamos a estudios sobre su aplicación concreta en la enseñanza del español como segunda lengua, especialmente en contextos de inmersión lingüística, todos coinciden mayoritariamente —Esteba Ramos (2013) o Bruzos (2020), entre otros— en las ventajas que ofrecen los paisajes lingüísticos al permitir que el alumnado entre en contacto con distintas modalidades textuales que proceden de muestras reales de uso aplicado del español y en lo efectivos que resultan para activar su conciencia lingüística.

No menos importante es el elemento de innovación didáctica que supone que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga lugar en cualquier lugar de la ciudad y que los estudiantes perciban su entorno vital como una extensión del aula, algo que, como apunta Malinowski (2015), siempre supone una motivación adicional, pues el estudiante descubre cómo los conceptos gramaticales que aprende en clase tienen una plasmación tangible en su realidad inmediata.

Un último factor, pero no por ello menos relevante, es la constatación de que, si las actividades formativas fuera de aula siempre son bien recibidas, lo son más en el caso de los estudiantes *incoming*, porque entienden el valor de recorrer los espacios urbanos de la mano de un docente, que actúa ahora como mediador lingüístico e intercultural en el descubrimiento de esa otra ciudad, cargada de mensajes y significados, que emerge oculta tras la cotidianeidad.

Así, en los cursos de inmersión lingüística, pero también en otros contextos de enseñanza-aprendizaje dirigidos a alumnado autóctono, las propuestas didácticas que implican romper los muros del aula son siempre bien recibidas al suponer un valor añadido de motivación, en tanto en cuanto son actividades fuera de lo común y se perciben por el grupo-clase como algo extraordinario. A ello, hay que sumarle el componente experiencial, tan importante en la construcción de aprendizajes significativos y que facilita que estas actividades (recorridos sobre paisajes lingüísticos, rutas literarias, derivas poéticas, etc.) sean una fórmula siempre exitosa, debido a su gran versatilidad, pues se pueden adaptar a cualquier contexto, nivel o finalidad educativa, pese a que, habitualmente, suponen una carga de trabajo adicional para docentes y estudiantes, porque no se trata de salir por salir, sino que es necesario un mayor esfuerzo académico, tanto en el diseño de los momentos previos como en las actividades derivadas de estas actuaciones fuera del aula.

3.3. Valencia como escenario lingüístico

Los paisajes lingüísticos en el contexto español comienzan a ser materia de estudio y ya hay interesantes trabajos sobre las principales ciudades de nuestro país como sucede con Madrid (Castillo Lluch y Sáez Rivera, 2011), Valencia (Ma, 2017), San Sebastián (Gorter, Cenoz y Van der Worp, 2021) o Sevilla (Pons Rodríguez, 2012), por citar tan solo algunos acercamientos desde diferentes enfoques.

En el caso de Valencia, encontramos, además, otras propuestas (Vallès Sanchis, 2003; Lado, 2011) que ponen el foco en la situación lingüística derivada de la coexistencia de dos lenguas oficiales y su reflejo en el paisaje lingüístico de la ciudad.

En la secuencia didáctica que presentamos, el acercamiento al paisaje de la ciudad está condicionado por las necesidades gramaticales de los estudiantes norteamericanos que participan en programas de inmersión lingüística y, por ello, se centrará en diferentes elementos urbanos que suponen también un acercamiento intercultural para estos alumnos: rótulos (tipografía, idioma, etc.), carteles de comercios y publicidad urbana (en sus distintas modalidades), señalética, placas municipales y letreros de edificios públicos. Pero también murales, grafitis y otras manifestaciones de *street art* que ayudan a conformar la identidad de la ciudad y que son un claro exponente de su vida cultural, además de aportar valiosa información de carácter gramatical y lingüístico que debe ser analizada y descodificada por los estudiantes.

4. EL PÓDCAST COMO GÉNERO DISCURSIVO Y EDUCATIVO

Con la aparición y auge de internet en el siglo XXI, las formas de comunicación han sufrido una revolución que no tiene vuelta atrás. Los géneros tradicionales, tal y como los conocíamos, se han reinventado y han aparecido otros nuevos. Entre

estos géneros nuevos que han aparecido, el pódcast se destaca como uno de los más populares entre diversos sectores de población, entre ellos la franja generacional que corresponde a los estudiantes universitarios (Negredo *et al.*, 2021). Esta popularidad, unida a su posibilidad de diversidad de contenidos y a su intrínseca multimodalidad, hacen que resulte un género motivador para los estudiantes (González-Conde *et al.*, 2022).

Los pódcast, como muchos géneros textuales surgidos en el siglo XXI propiciados por las nuevas posibilidades que ofrece internet, beben de los géneros tradicionales (radiofónicos en este caso), pero sin ajustarse a ellos exactamente. Si atendemos a cuáles son las principales características que definen el pódcast como género textual, pese a que es un género reciente y que, por tanto, está todavía en evolución, podemos señalar como principales elementos definitorios: la diversidad de contenidos, la producción para un consumo no inmediato y la multimodalidad (Martínez-Otón *et al.*, 2022).

Dentro del ámbito de enseñanzas de lenguas extranjeras a nivel universitario, diversos estudios avalan la utilidad de su uso educativo (Allen y Gamalinda, 2021; Celaya *et al.*, 2020). Al ser un género que aúna la escritura, el sonido y la expresión oral, se pueden trabajar distintas destrezas con los estudiantes que implican la mejora de sus habilidades lingüísticas y comunicativas.

5. UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA

5.1. Contextualización del curso

La secuencia que describimos a continuación se implementó en el marco de la asignatura Conversación y Cultura Española, diseñada para estudiantes de la Universidad de Florida, que se impartió durante los meses de junio y julio del curso 2021/2022 y que tenía una carga lectiva de cuarenta y cinco horas. Estas cuarenta y cinco horas se dividían en sesiones de una hora y cuarenta y cinco minutos, de lunes a jueves.

La asignatura tenía como objetivo principal la enseñanza de aspectos culturales de la sociedad española actual, potenciando las destrezas orales. Los estudiantes que la cursaban acreditaban, supuestamente, un nivel avanzado de español. El adverbio *supuestamente* es relevante y viene dado porque el sistema universitario estadounidense no dispone de unas pruebas comunes que certifiquen el nivel de español siguiendo unos parámetros establecidos y unitarios, como en el caso europeo con el MCER. En Estados Unidos, cada universidad otorga de forma autónoma los certificados inicial, intermedio y avanzado siguiendo criterios propios y, normalmente, en función de las asignaturas cursadas a lo largo del grado.

Este tipo de asignaturas cuenta con la ventaja de impartirse para grupos bastante reducidos, pero supone algunos retos para el docente a la hora de planificarlas y ponerlas en práctica, pues es muy habitual enfrentarse a grupos muy heterogéneos

en lo referente a su nivel de conocimiento de la lengua: desde aquellos estudiantes cuyos padres son de habla hispana por su origen hasta los que han cursado algunos años en el instituto, pero viven inmersos en entornos familiares y sociales absolutamente anglófonos.

Además, por las características de su estancia de estudios, es un tipo de alumnado que viaja más de lo habitual y consume mucho ocio, lo que, en la práctica, se traduce en poca dedicación al trabajo académico fuera del horario establecido y puede llegar a desvirtuar los objetivos reales de los programas de inmersión lingüística, tal y como ya apuntan algunos autores:

The influence of tourism discourses and practices on study abroad and, more broadly, foreign language education has been associated with a variety of detrimental effects. The use of tourism marketing and business models may turn study abroad programs into experiences of “educational consumption” for the economically privileged. (Bruzos, 2020: 287)

Se trataba, por lo tanto, de un programa de inmersión lingüística en la Universidad de Valencia conformado por diferentes asignaturas relacionadas con la lengua y la cultura españolas, que, como ya se ha señalado, se imparten de manera específica para alumnado norteamericano al margen de los estudios de grado habituales y de los alumnos del sistema universitario español, lo que, en ocasiones, dificulta su integración con otros estudiantes de su edad y su acceso a vivencias compartidas con ellos.

Concretamente, las estudiantes que participaron en esta secuencia fueron seis, todas ellas mujeres, y todas acreditaban el nivel avanzado de español. De estas seis alumnas, dos tenían el español como lengua de herencia y las otras cuatro habían empezado sus estudios de español como lengua extranjera durante su etapa en el instituto. Todas las estudiantes estaban en tercer año de carrera y cursaban español como estudios de *minor*, es decir, no era parte de su grado principal, sino que el estudio del idioma formaba parte de un itinerario complementario.

5.2. Descripción general de la secuencia didáctica

La secuencia didáctica que presentamos, titulada «Esto es Valencia ciudad», tuvo una duración de seis sesiones de una hora y cuarenta y cinco minutos cada una, y se impartió desde mediados de la primera semana de clase hasta la mitad de la segunda. La mayor parte del trabajo se desarrolló en el aula donde tenía lugar regularmente la clase y las actividades se elaboraron en grupos de trabajo estables. El diseño de la secuencia contemplaba la realización de un producto final, que, en este caso, fue la grabación de un póodcast que describiese los principales lugares de un barrio de Valencia, teniendo en cuenta su paisaje lingüístico.

Esta secuencia fue la respuesta a uno de los objetivos generales de la asignatura, que es, tal y como se recoge en la guía docente: «conocer el estilo de vida y las principales características de la sociedad española actual».

Finalmente, la evaluación de esta secuencia didáctica se desarrolló de diversas maneras y en diferentes fases:

- Evaluación formativa: a partir de notas en el cuaderno de clase del profesor.
- Evaluación final: se realizó mediante rúbricas en torno a tres aspectos:
 - Coevaluación: evaluación de la producción final entre compañeros.
 - Heteroevaluación: evaluación de la producción final por parte del profesor.
 - Autoevaluación: evaluación del compromiso y el trabajo durante la secuencia de cada alumno a sí mismo.

5.3. Sesiones de la secuencia didáctica

5.3.1. Sesión 1

- Actividad 1. Esto es Valencia ciudad

Los objetivos gramaticales de esta actividad fueron la práctica de la descripción y la expresión de gustos. La actividad empezó realizando una lluvia de ideas sobre la ciudad de Valencia. Las estudiantes llevaban algunos días viviendo en la ciudad y ya tenían unas primeras impresiones y vivencias sobre la misma. Se les hizo preguntas generales como:

- ¿Qué lugares habéis visitado?
- ¿Qué aspectos os han sorprendido gratamente?
- ¿Qué aspectos no os han gustado tanto?
- ¿Qué diferencias encontráis con la localidad en la que vivís en Estados Unidos?

Una vez realizado este primer acercamiento a las sensaciones que les estaba causando la ciudad en la que habían empezado a vivir, se realizó una audición de la canción «Valencia ciudad» de Benito Kamelas (2024).

Una vez oída la canción dos veces, se organizó a las estudiantes en dos grupos de tres y se les plantearon las siguientes cuestiones:

- ¿Qué tipo de ciudad te imaginas al oír la canción?
- ¿Conoces algún tipo de canción parecida sobre alguna ciudad de Estados Unidos?
- Por lo que conoces de Valencia hasta ahora, ¿crees que la canción es adecuada y refleja el espíritu de la ciudad? ¿Por qué?
- Si tuvieses que elegir una canción que representase a Valencia, ¿cuál sería?

— Actividad 2. Valencia: ciudad top a nivel mundial

Los objetivos gramaticales de esta actividad fueron continuar ahondando en la descripción mediante el listado de características definitorias. Empezamos esta actividad visitando la página web de *Visit Valencia*⁵, una fundación sin ánimo de lucro en la que participan, entre otros, el Ayuntamiento de Valencia y que tiene como función la promoción del turismo en la ciudad. Una vez se les enseñó la página web, que podía servirles de utilidad durante toda su estancia, se les proyectó la guía para visitar Valencia en tres días editada por la misma fundación.

A partir de los hitos que se marcan en esta guía como imprescindibles en la visita de tres días, comentamos con los estudiantes cuáles de ellos conocían, cuáles habían visitado, etc. A continuación, introdujimos la idea de qué es lo que caracteriza turísticamente a las grandes ciudades, es decir, qué tipos de monumentos, museos o elementos históricos son más característicos de las ciudades más conocidas a nivel mundial. A partir de las conexiones que aquí surgieron, decidimos una lista de elementos turísticos que son representativos de algunas de esas ciudades: tranvía, oceanográfico, catedral, palacio de la ópera y torres (murallas) medievales.

El siguiente paso fue que cada grupo de tres personas, constituido en la actividad anterior, debía buscar una ciudad del mundo en la que hubiese uno de estos elementos y debía establecer una comparación entre las principales características del monumento valenciano y del monumento de la otra ciudad. Finalmente, para concluir esta tarea se llevó a cabo una puesta en común de los resultados obtenidos por las estudiantes en su búsqueda de características y comparativa.

5.3.2. Sesión 2

— Actividad 1. Valencia ayer y hoy

El objetivo gramatical de esta actividad, en línea con lo trabajado en las actividades anteriores, fue el trabajo con la descripción y el contraste entre presente y los distintos tipos de pasado. En esta sesión, se analizó, de modo general, cómo han cambiado las ciudades en poco tiempo y, en consecuencia, su ritmo de vida. A continuación, se aplicó esta reflexión a la ciudad de Valencia en particular. Para visualizar estos cambios, se proyectaron fotos de lugares y calles emblemáticas de la ciudad en la actualidad y en el pasado y se abrió un debate sobre los cambios en la fisonomía urbana que también se reflejan, de manera evidente, en su paisaje lingüístico⁶.

⁵ Fundació Visit València. (2024). *Valencia. The Official Website*. <https://www.visitvalencia.com/>

⁶ Es interesante observar, en una visión diacrónica de la rotulación urbana, cómo esta ha sido objeto de diferentes regulaciones homogeneizadoras y armonizadoras con el entorno, después del caos lumínico vivido en las ciudades españolas durante las décadas de los 70 y los 80. Para la clasificación

— Actividad 2. El metro, símbolo de los tiempos modernos

El objetivo gramatical de esta actividad fue la creación de un texto informativo y el trabajo con vocabulario relacionado con el transporte. Se empezó la sesión preguntando a todo el grupo si había utilizado el transporte público en Valencia. A partir de ahí, se generó un debate sobre las diferencias entre el transporte público en Valencia y en Estados Unidos. La conclusión, más allá de otras diferencias menores, fue que el transporte público en Valencia es muy útil y, si vives en la ciudad, es la mejor forma de desplazarse.

Una vez realizada esta introducción, se proyectó la página web del metro de Valencia. En primer lugar, se accedió a los materiales didácticos⁷ y, a partir de ellos, de los carteles y señalética que hay por la ciudad y en las estaciones de metro, se trabajó el vocabulario relacionado con este medio de transporte, junto con los conceptos básicos necesarios para viajar en el metro y curiosidades sobre el mismo.

Como tarea para cerrar esta actividad, y tomando como base lo visto en la sesión anterior, se pidió a las estudiantes que, con los mismos grupos que ya tenían formados, realizasen una ruta turística por la ciudad de Valencia para unos familiares que vinieran a visitarla durante el fin de semana. La condición era que se tenían que desplazar en metro por la ciudad. Para poder realizar este itinerario, se les mostró la sección de planificador de rutas de la página web de Metrovalencia⁸.

5.3.3. Sesión 3

— Actividad 1. Bares, qué lugares

El objetivo gramatical de esta actividad fue la expresión de gustos y sugerencias. Esta actividad se inició preguntándoles si habían ido a algún bar durante su tiempo en Valencia. A partir de la respuesta afirmativa de todas las alumnas, se les inquirió por las diferencias más notables que habían percibido entre los bares españoles y los bares estadounidenses, haciendo hincapié también en los rótulos y carteles anunciadores de estos establecimientos (tipografía, características, nombres de los locales, idioma empleado). Una vez comentado este punto, nos adentramos en los diferentes tipos de bares que se pueden encontrar en España. Para ello, utilizamos de soporte un *post*

de los diferentes tipos de señales, rótulos y otros elementos a partir de sus materiales, resulta imprescindible la muy completa obra de Baines y Dixon (2004).

⁷ Metroescola. (2021). *Folleto PDF con juegos*. Metro Valencia. https://www.metrovalencia.es/wp-content/uploads/2022/03/Metroescola_cs.pdf

⁸ Metrovalencia. (2021). *Consulta de horarios y planificador*. Metro Valencia. <https://www.metrovalencia.es/es/consulta-de-horarios-y-planificador/>

publicado en la página web *Originalmusic* titulado «¿Te imaginas cuántos tipos de bares existen? Tipos, clasificación y su música»⁹.

Seguidamente, realizamos una breve comparación entre los horarios y la tipología de las comidas en España y en Estados Unidos. Para esto, nos basamos en los menús, ofertas y demás reclamos que emplea la hostelería a la entrada de sus locales (y en sus terrazas) y en el pódfcast *Los horarios de las comidas en España* realizado por Erre que ELE¹⁰.

Como producto final de esta actividad, se les pidió que completasen el itinerario realizado en la sesión anterior con sugerencias de bares para sus familiares. Estos bares debían ser de distintos tipos en función de las diferentes necesidades del día (desayuno, comida, cena, simplemente descansar con una bebida...). Para realizar esta selección de bares se les proporcionaron, como recurso de trabajo, dos páginas web: *El tipo que nunca cena en casa*¹¹ y el mapa de los mejores almuerzos de Valencia realizado por el blog *Almuerzos populares*¹².

— Actividad 2. Pequeño comercio, esa gran ventaja

El objetivo gramatical de esta actividad fue continuar trabajando sobre la expresión de gustos y sugerencias. Una vez finalizada la tarea anterior, se les preguntó acerca de los pequeños comercios que habían visto en la ciudad de Valencia: si les habían parecido numerosos, qué tipos distintos habían encontrado, cómo eran la rotulación y las tipografías y las diferencias con Estados Unidos, si habían visitado los mercados de la ciudad... Se les planteó también si en Estados Unidos eran más o menos comunes que en España y qué diferencias habían encontrado entre unos y otros.

Una vez acabado este diálogo introductorio, se proyectó el vídeo *Principios para recuperar los principios #ElBuenComprar. Pequeño comercio* de la Confederación de Comercio de la Comunitat Valenciana¹³. En este vídeo, se defiende la compra en el pequeño comercio basándose en cuatro principios: cercano, fresco, sostenible y humano. Después de la visualización, se reflexionó sobre las ventajas de comprar en el pequeño comercio.

⁹ Originalmusic. (2021). ¿Te imaginas cuántos tipos de bares existen? Tipos, clasificación y su música. Original Music. <https://originalmusic.es/blog/tipos-de-bares/>

¹⁰ Erre que ELE: para hablar español. (12 de febrero de 2024). *Los horarios de las comidas en España* [Audio]. Spotify. https://open.spotify.com/episode/2QJnZ5jmCiog2MIcqAd77Z?go=1&sp_cid=57d03076b5af2f6cbc10d44ed5ec6fb&utm_source=embed_player_p&utm_medium=desktop&nd=1

¹¹ El tipo que nunca cena en casa. (2020). *Home. Comer en valencia por 25€ o menos*. <https://eltipoquenunacenaen casa.com/>

¹² Almuerzos populares. (s. f.). *Mapa de los mejores almuerzos de Valencia*. <https://almuerzos-populares.blogspot.com/p/los-mejores-almuerzos-populares.html#gsc.tab=0>

¹³ CONFECOMERÇ - Confederación de Comercio de la CV. (12 de febrero de 2024). *Principios para recuperar los principios* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=-8Nesi_Rcto

5.3.4. Sesión 4. Podcasteando que es gerundio

En esta sesión, se dio comienzo a la tarea final de esta secuencia didáctica, que ocuparía esta sesión y dos más y que consistió en la grabación de un póodcast que describiese los principales lugares de interés de un barrio de Valencia. Para completar satisfactoriamente esta tarea debían poner en práctica los aspectos gramaticales trabajados en todas las sesiones anteriores: descripción, listado de características, expresión de gustos y sugerencias y usos del presente y de los distintos tiempos del pasado. Como ejemplo y modelo de lo que debían realizar, se les mostró el póodcast sobre el barrio del Cabanyal-Canyamelar realizado por la fundación Visit Valencia dentro de su ciclo de póodcast *Una ciudad para pasear*¹⁴.

Para la realización del póodcast, se les proporcionó a las estudiantes la rúbrica de evaluación (Tabla 1) mediante la cual el profesor, y las propias compañeras, iban a valorar sus propuestas. Esta rúbrica, que aquí presentamos, es la adaptación de dos rúbricas del proyecto EDIA (Educativo, Digital, Innovador y Abierto) del Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CEDEC). Las rúbricas que se han tomado como base para la creación de la nuestra han sido: rúbrica para evaluar la elaboración de un póodcast y rúbrica para evaluar una exposición oral de una presentación, ambas disponibles en su página web.

Tabla 1

Rúbrica para evaluar la elaboración del póodcast

CATEGORÍA	1. INSUFICIENTE	2. APROBADO	3. NOTABLE	4. SOBRESALIENTE
CONTENIDO	Rectifica continuamente. El contenido es mínimo, no muestra un conocimiento del tema.	Tiene que hacer algunas rectificaciones, y en ocasiones duda.	Demuestra un buen entendimiento de partes del tema. Exposición fluida, comete pocos errores.	Se nota un buen dominio del tema, no comete errores, no duda.
ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN	La información aparece dispersa y poco organizada.	No existe un plan claro para organizar la información, cierta dispersión.	La mayor parte de la información se organiza de forma clara y lógica, aunque de vez en cuando algún dato está fuera de lugar.	La información está bien organizada, de forma clara y lógica.

¹⁴ Fundació Visit València. (2024). *Una ciudad para pasear*. Valencia. The Official Website. <https://www.visitvalencia.com/unaciudadparapasear>

Tabla 1. (*cont.*)

CATEGORÍA	1. INSUFICIENTE	2. APROBADO	3. NOTABLE	4. SOBRESALIENTE
EXPRESIÓN ORAL	Durante la mayor parte de la grabación no habla claramente. Su pronunciación es pobre, hace muchas pausas y usa muletillas. Su tono de voz no es adecuado para mantener el interés de la audiencia.	Algunas veces habla claramente durante la grabación. Su pronunciación es correcta, pero recurre frecuentemente al uso de pausas innecesarias. Su tono de voz no es el adecuado.	Habla claramente durante la mayor parte de la grabación. Su pronunciación es aceptable, pero en ocasiones realiza pausas innecesarias. Su tono de voz es adecuado.	Habla claramente durante toda la grabación. Su pronunciación es correcta. Su tono de voz es adecuado.
TRABAJO EN EQUIPO	Demasiado individualista. No se ve colaboración. No todos los miembros del equipo exponen.	La grabación muestra cierta planificación entre los miembros. Todos participan, pero no al mismo nivel.	Todos los miembros demuestran conocer la presentación global. Todos exponen, aunque hay alguna variación en la participación de los diferentes alumnos.	La grabación muestra planificación y trabajo de equipo en el que todos han colaborado. Todos exponen y participan activamente.
EXPRESIÓN Y ESTILO	No presenta expresión ni estilo.	Su expresión y estilo es irregular.	En general, habla con creatividad y desenvoltura siguiendo las indicaciones de algún compañero.	Habla con creatividad y desenvoltura y sin ayuda de otro compañero.

Nota. Fuente: INTEF. (2024). *Proyecto EDIA: Recursos Educativos Abiertos*. Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CEDEC). <https://cedec.intef.es/proyecto-edia/>

5.3.5. Sesión 5

Esta sesión se dedicó a que los distintos grupos realizaran la grabación.

5.3.6. Sesión 6

— Actividad 1. Podcasteando que es gerundio

La primera parte de la última sesión se dedicó a la audición de los podcasts por parte de toda la clase.

Cada audio se escuchó dos veces y al final de la segunda audición, después de un breve coloquio, el profesor y el resto de los estudiantes llenaron la rúbrica de evaluación que cada grupo conocía desde el inicio de la actividad.

— Actividad 2. Evaluación

En este momento, las estudiantes evaluaron su proceso de aprendizaje y su actitud durante el desarrollo de la secuencia mediante una rúbrica de autoevaluación. Tras completarla, se mantuvo un diálogo informal con las estudiantes con el fin de que comentasen sus impresiones sobre la secuencia didáctica y el trabajo realizado. Para centrar el diálogo, se proporcionaron las siguientes preguntas de referencia que podían tener en cuenta como base para sus comentarios:

- ¿Te han parecido útiles los temas tratados y las actividades realizadas?
- ¿Has descubierto nuevos aspectos de la ciudad a través de sus rótulos, señales, carteles publicitarios y demás elementos verbales?
- ¿Crees que tu competencia comunicativa ha aumentado después de realizar la secuencia?
- ¿Te ha parecido útil trabajar en equipo?
- ¿Te han resultado motivadoras las actividades propuestas?
- ¿Qué te ha parecido el papel del profesor durante las distintas partes de la secuencia?
- ¿Qué mejoras introducirías en la secuencia didáctica?

5.4. Evaluación de la secuencia didáctica

Como se mencionó al principio, la secuencia didáctica tuvo dos tipos de evaluación: evaluación formativa y evaluación final. Dentro de la evaluación final, tal como se indicó y se ha mostrado, hubo coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación.

5.4.1. Evaluación formativa

Durante las diversas actividades, el profesor tomó notas del desempeño de los estudiantes en el cuaderno del profesor. Las notas se tomaron en torno a tres ámbitos: participación, trabajo en equipo y actitud. En general, y salvo algún momento puntual, las estudiantes tuvieron respuestas positivas en estos tres campos.

La participación, propiciada además por el hecho de ser un grupo pequeño, fue constante durante toda la secuencia. Todas las actividades de gran grupo, que se basaban en diálogo o reflexión conjunta, fueron bien acogidas y las estudiantes estuvieron muy activas durante su realización.

El trabajo en equipo también fue desarrollado de forma satisfactoria por todas las estudiantes. Al ser equipos reducidos (tres personas) y al ser un tipo de trabajo difícilmente divisible en bloques, era complicado no actuar de manera coordinada.

En cuanto a la actitud, fue el punto en el que más disparidad hubo. La mayoría de las estudiantes tuvieron una actitud favorable y proactiva durante toda la

secuencia. Únicamente dos estudiantes tuvieron algún momento de bloqueo debido a que consideraban que no debían ser todos los materiales de las actividades en español. Consideraban que, si no era una clase de gramática, se podía hacer uso de materiales en inglés para facilitar la comprensión de contenidos culturales.

5.4.2. Evaluación final

La evaluación de la tarea final se llevó a cabo con las modalidades de coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación a partir de la rúbrica anteriormente expuesta. Ambas evaluaciones arrojaron resultados ampliamente positivos (tanto una como otra se movieron entre las puntuaciones de tres y cuatro, siendo cuatro —sobresaliente según la rúbrica— la calificación dominante en la coevaluación), lo que corrobora la idoneidad de este tipo de secuencias, que, como valor añadido, pueden ser fácilmente replicables, con la debida adaptación, en otros contextos educativos.

6. CONCLUSIONES

Las secuencias didácticas elaboradas en torno a paisajes lingüísticos son una excelente herramienta de aprendizaje, sobre todo en la enseñanza de lenguas extranjeras, y su empleo en el aula permite a los estudiantes abordar los aspectos gramaticales y de uso propuestos por el docente, al tiempo que se promueve la reflexión activa sobre la lengua mediante ejemplos reales, que forman parte de la realidad cotidiana inserta en su entorno inmediato.

En este contexto, se gesta la propuesta que hemos desarrollado a lo largo de estas páginas, en la que la interacción entre contenidos gramaticales y componentes culturales, trabajados de forma práctica y contextualizada en la ciudad de Valencia, fue muy bien acogida por el grupo desde el primer momento. Los estudiantes manifestaron que la formulación de la secuencia les resultó útil, interesante y motivadora por su elevado componente de aplicación práctica y porque les permitió acercarse a la realidad de la ciudad en la que residían desde otra perspectiva. También se valoró muy positivamente el hecho de que todos los materiales empleados fuesen reales, lo que proporcionó una pátina de autenticidad a todas las actividades, y que se pusiera en ellos el foco del aprendizaje. Del mismo modo, el rol del docente como mediador lingüístico y cultural propició que el alumnado se erigiese en centro de su aprendizaje, lo que se tradujo en una participación más activa del grupo.

Además, el trabajo a partir del entorno inmediato, mediante una metodología basada en el empleo de materiales reales y el fomento las habilidades prácticas del alumnado, permite un enfoque más lúdico del aprendizaje gramatical, lejos de anticuadas y a todas luces ineficaces prácticas memorísticas, que contribuye a la implicación de los estudiantes y tiene una inmediata repercusión en sus destrezas comunicativas.

CONTRIBUCIONES DE AUTORÍA

El criterio de ordenación de los dos autores del presente trabajo ha sido alfabético.

- Eduardo España Palop: parte práctica (secuencia didáctica).
- Héctor Hernández Gassó: parte teórica (marco doctrinal).
- Ambos: conclusiones.

REFERENCIAS

- Aladjem, R. y Bibiana, J. (2016). The Linguistic Landscape as a Learning Space for Contextual Language Learning. *Journal of Learning Spaces*, 5(2), 66-70.
- Allen, H. W. y Gamalinda, S. (2021). Making Podcasts in the Collegiate French Writing Course. *CALICO Journal*, 38(1), 1-16. <https://doi.org/10.1558/cj.40912>
- Álvarez-Rosa, C. V. (2019). Un paseo por la ciudad para comprender mejor las cuestiones lingüístico-discursivas del español actual. En D. Alves (Ed.), *VIII Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 442-445). ESECC-IPL.
- Baines, P. y Dixon, C. (2004). *Señales, rotulación en el entorno*. Art Blume.
- Benito Kamelas. (12 de febrero de 2024). Valencia Ciudad [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=CS4bHFzPtV8>
- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Hasan, M. A. 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. <https://doi.org/10.1080/14790710608668383>
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge University Press., <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>
- 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. https://doi.org/10.1007/978-3-030-55761-4_12
- Castillo Lluch, M. y Sáez Rivera, D. M. (2011). Introducción al paisaje lingüístico de Madrid. *Lengua y Migración*, 3(1), 73-88.
- Celaya, I., Ramírez-Montoya, M. S., Naval, C. y Arbués, E. (2020). Usos del podcast para fines educativos. Mapeo sistemático de la literatura en WoS y Scopus (2014-2019). *Revista Latina de Comunicación Social*, (77), 179-201. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1454>
- 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. <https://doi.org/10.1515/IRAL.2008.012>
- Contreras Izquierdo, F. M. (2023). El paisaje lingüístico (PL) como recuso sociocultural en ELE. En M. V. Calonso Camacho, M. Cabello Pino y M. Heredia Mantis (Eds.), *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz* (pp. 79-104). Iberoamericana Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783968693569-005>
- 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). Ediciones del Centro de Lingüística Aplicada.
- Félez Vicente, M. (2017). El paisaje lingüístico de Zaragoza a través de los barrios de La Magdalena y El Gancho. *Archivo de Filología Aragonesa*, 73, 203-233.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Newbury House.
- González-Conde, M. J., Prieto, H. y Baptista, F. (2022). Didáctica del podcast en el programa PMAR. Una experiencia de aula en la Comunidad de Madrid. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 183-201. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30618>
- Gorter, D. (2018). Linguistic Landscapes and Trends in the Study of Schoolscapes. *Linguistics and Education*, 44, 80-85. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.10.001>
- Gorter, D., Cenoz, J. y Van der Worp, K. (2021). The Linguistic Landscape as a Resource for Language Learning and Raising Language Awareness. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 161-181. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2014029>
- Heller, M. (2003). Globalization, the New Economy, and the Commodification of Language and Identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 473-492. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2003.00238.x>
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Anaya.
- Krompák, E., Fernández-Mallat, V. y Meyer, S. (2021). *Linguistic Landscapes and Educational Spaces*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/KROMPA3866>
- Lado, B. (2011). Linguistic Landscape as a Reflection of the Linguistic and Ideological Conflict in the Valencian Community. *International Journal of Multilingualism*, 8(2), 135-150. <https://doi.org/10.1080/14790718.2010.550296>
- Landry, R. y Bourhis, R. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic vitality: An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23-49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>
- Ma, Y. (2017). El paisaje lingüístico chino-español 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 E/LE. *Foro de Profesores de E/LE*, 14, 153-164. <https://doi.org/10.7203/foroele.14.13344>
- Malinowski, D. (2015). Opening Spaces of Learning in the Linguistic Landscape. *Linguistic Landscape*, 1(1-2), 95-113. <https://doi.org/10.1075/ll.1.1-2.06mal>
- Martínez-Otón, L., Leoz, A. y Pedrero, L. M. (2022). Los podcasts informativos diarios en España: Evolución de la oferta y aportaciones narrativas del formato. *Austral Comunicación*, 11(2), 1-27. <https://doi.org/10.26422/aucom.2022.1102.leo>
- Morant-Marco, R. y Martín López, A. (2017). *Tatuajes urbanos. Los susurros, murmullos y gritos de la ciudad*. Tirant Humanidades.
- 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.
- Negredo, S., Amoedo, A., Vara, A., Moreno, E. y Kaufmann, J. (2021). *Digital News Report Spain*. Reuters Institute for the Study of Journalism y University of Oxford.
- Núñez, L. P. (2023). El fomento de la competencia sociocultural en el aula de ELE mediante el paisaje lingüístico: una propuesta didáctica. En M. V. Calloso Camacho, M. Cabello Pino y

- M. Heredia Mantis (Eds.), *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz* (pp. 105-116). Iberoamericana Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783968693569-006>
- Pons Rodríguez, L. (2012). *El paisaje lingüístico de Sevilla. Lenguas y variedades en el escenario urbano hispalense*. Diputación de Sevilla.
- Sayer, P. (2010). Using the Linguistic Landscape as Pedagogical Resource. *ELT Journal*, 64(2), 143-154. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp051>
- Shohamy, E. y Gorter, D. (Eds.). (2009). *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203930960>
- Sorando, D. y Ardura, A. (2016). *First we take Manhattan. La destrucción creativa de las ciudades*. Catarata.
- Sudjic, D. (2019). *The language of Cities*. Penguin Random House.
- Vallès Sanchis, I. (2003). Aproximació a la imatge lingüística de la ciutat de València. *Cuadernos de Geografía*, (73/74), 391-400.



eus

FACULTAD DE FILOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA