

El paisaje lingüístico y el aprendizaje colaborativo para la enseñanza de las variedades lingüísticas

COMPARACIÓN DE SU APLICACIÓN EN 4.º DE ESO Y I.º DE FPB

Linguistic Landscape and Collaborative Learning for the Teaching of Linguistic varieties

A COMPARATIVE APPLICATION IN THE 4TH YEAR OF COMPULSORY SECONDARY EDUCATION AND THE 1ST YEAR OF BASIC VOCATIONAL TRAINING

BELÉN EXTREMERA PÉREZ

Universidad de Málaga

belnextremera@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9526-4655>

Resumen: Este trabajo examina la motivación del estudiantado y los resultados académicos de la enseñanza de las variedades lingüísticas mediante la metodología del aprendizaje colaborativo a partir de una situación de aprendizaje basada en el paisaje lingüístico en la materia de Lengua Castellana y Literatura en 4.º de ESO (15 estudiantes); este planteamiento se contrasta con la implantación de una situación de aprendizaje similar en el Ámbito de Comunicación y Ciencias Sociales, en un curso de 1.º de Formación Profesional Básica (8 alumnos). Los resultados finales señalan un impacto positivo del uso del paisaje lingüístico y de la metodología colaborativa. No se han podido identificar diferencias entre los dos cursos estudiados en parte por el número reducido de estudiantes que han participado en la investigación piloto.

Palabras clave: Aprendizaje colaborativo, paisaje lingüístico, situación de aprendizaje, variedades lingüísticas.

Abstract: This paper examines student motivation and academic outcomes in the teaching of language varieties through the collaborative teaching methodology and the use of the linguistic landscape as a tool, within a learning situation in a Spanish Language Arts class of the 4th and final year of the compulsory secondary education track (15 students); this approach is contrasted with the implementation of a similar learning situation in the subject of Communication and Social Sciences in a 1st year class of Basic Vocational Training track (8 students). The final results indicate the positive impact of the application of the linguistic landscape, as well as the collaborative methodology. It was not possible to identify any differences between the two courses studied, due to the small number of students who participated in the pilot study.

Keywords: Collaborative Learning, Linguistic Landscape, Learning Situation, Linguistic Varieties.

1. Introducción

Este trabajo presenta una investigación piloto para analizar los efectos didácticos del paisaje lingüístico (PL), en una secuenciación didáctica de aprendizaje colaborativo, aplicado a la enseñanza de las variedades lingüísticas. De este modo, se pretende estudiar el efecto de la implantación del paisaje lingüístico como herramienta didáctica en el aula junto con metodologías activas, como el aprendizaje colaborativo. Así, se puede observar la eficacia del paisaje lingüístico en práctica en una situación didáctica auténtica. El planteamiento piloto se realizó durante las prácticas curriculares del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional e Idiomas, en el IES El Almijar (Cómpeta, Málaga). Así pues, las clases de la materia a las que se tuvo acceso estuvieron limitadas por la temporización de la intervención durante el *practicum*. Por este motivo, el proceso de aprendizaje de las variedades lingüísticas con el paisaje lingüístico, junto con la metodología del aprendizaje colaborativo, se completó, en total, en seis sesiones.

Los cursos seleccionados fueron 4.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con 16 estudiantes, y 1.º de Formación Profesional Básica (FPB), con 8 alumnos. El centro El Almijar solo cuenta con el itinerario de ESO y con la rama de FPB, por tanto, los alumnos que participaron en la experiencia piloto se encuentran entre los veteranos del instituto y, además, se les supone una madurez necesaria para utilizar los recursos que el proyecto de paisaje lingüístico requería, como el teléfono móvil, fotografía y las redes sociales. Con estos dos cursos se podrá comparar el efecto en la motivación del alumnado a partir de la implantación del paisaje lingüístico en una situación de aprendizaje en estudiantes de la misma edad, pero que se encuentran en diferentes opciones curriculares para obtener el título de ESO. La ratio reducida de cada grupo permite aprovechar al máximo las posibilidades de aplicación del paisaje lingüístico como recurso mediante el aprendizaje colaborativo en grupos reducidos o parejas.

Siguiendo la ordenación de las enseñanzas de ESP (Real Decreto 217/2022) y el desarrollo del currículo de ESO (Orden de 30 de mayo de 2023), se ha aplicado el proceso pedagógico de las situaciones de aprendizaje (SdA) para practicar las competencias específicas del currículo. De este modo, la SdA propuesta en esta intervención piloto consiste en crear una cuenta de Instagram, donde los estudiantes recogen las muestras de paisaje lingüístico que manifiestan los tres niveles de variación de la lengua, tal y como quedan

señalados y especificados en el currículo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura (Orden de 30 de mayo de 2023): diatópica («con especial atención a la modalidad lingüística andaluza»), diafásica (registro formal e informal) y diastrática (nivel culto, coloquial y vulgar).

2. El paisaje lingüístico: una herramienta didáctica

El Paisaje Lingüístico (PL) surge como una perspectiva de estudio de la lengua a final de los años 90 del s. xx, que se enfoca en la presencia de la lengua y de los mensajes comunicativos en espacios públicos y en las funciones simbólicas que ejercen y reproducen, y que suponen una señal de las relaciones de poder y de las que se establecen en las comunidades lingüísticas (Landry y Bourhis, 1997). El trabajo fundacional de esta metodología es el de Landry y Bourhis (1997). Desde entonces, como indican Galloso Camacho, Cabello Pino y Heredia Mantis (2023: 9), los trabajos de PL se han enfocado en los análisis de inmigración y lengua y de las regiones bilingües. Así pues, esta es la línea que adoptan, por ejemplo, los estudios de Cenoz y Gorter (2006) para observar el frisio en Friesland y el vasco en el País Vasco; la investigación de Franco-Rodríguez (2008) acerca de la situación del español en los condados estadounidenses de Los Ángeles y de Miami-Dade.

En palabras de Gorter y Cenoz, «the study of linguistic landscapes is one of the most dynamic and fastest growing fields in applied linguistics and sociolinguistics» (2024: 2). En este sentido, está apareciendo un gran caudal de estudios que se centran en los casos de PL en la comunidad andaluza. El estudio de *pruebas* de la comunicación lingüística en espacios públicos puede servir como muestra para elaborar análisis sociolingüísticos o de política lingüística (Gortez y Cenoz, 2024: 12). Con este objetivo, se han realizado estudios sociolingüísticos de paisaje lingüístico en la ciudad de Sevilla (Pons Rodríguez, 2012) o en zonas multiculturales de la provincia de Málaga (Esteba Ramos, 2018; Robles Ávila, 2018). De manera más amplia, el trabajo coordinado por De la Torre García y Molina Díaz atiende a otras ciudades andaluzas como Cádiz y Huelva y a ciudades europeas como Roma, Génova y Lausana. Los avances en paisaje lingüístico en el espacio sociocultural de la comunidad andaluza se han consolidado en el proyecto *planeo* (Pons Rodríguez, 2024) y en trabajos especializados que reflejan el entusiasmo e interés por la observación sociolingüística desde esta óptica particular de la lengua (Garrido Martín y Pons Rodríguez, 2023)

Más recientemente, el PL se ha insertado en el área de educación y didáctica (Sáez Rivera, 2021). Desde los primeros estudios de PL se destacaba la aparición de la lengua en espacios públicos o comerciales dentro de un territorio específico (Gortez y Cenoz, 2024: 3). Con este mecanismo de funcionamiento, el PL constituye un recurso muy poderoso para activar la capacidad crítica del estudiante sobre la lengua dentro de su entorno más cercano (Álvarez Rosa, 2020: 194). Algunas de las aplicaciones de paisaje lingüístico en el aula de Lengua Castellana y Literatura se encuentran en Álvarez Rosa (2020) y en Heredia Mantis (2023).

De manera específica, hemos tomado como referente e inspiración principal la propuesta de Rubio Perea (2022), al tratarse de un caso que describe esta tarea concretamente como situación de aprendizaje, en consonancia con la normativa más reciente sobre el desarrollo y la práctica de las competencias que deben aprenderse en el aula de educación secundaria obligatoria (Real Decreto 217/2022 y Orden de 30 de mayo del 2023). Más concretamente, en este caso, el paisaje lingüístico supuso una práctica de la lingüística de campo atractiva y sencilla de llevar a cabo por parte de los estudiantes (Rubio Perea, 2022). Además, la metodología propia del PL facilita la obtención del producto final que caracteriza a las situaciones de aprendizaje.

En definitiva, la actividad PL que se ha planteado como una situación de aprendizaje, sitúa a los estudiantes en un estado activo de identificación y asimilación de la lengua propia de su comunidad de habla, en todas sus variedades. Así mismo, se introduce el uso de las redes sociales como medio cercano y de interés que acrecienta la motivación del proyecto por parte de los estudiantes.

2.1 Aproximación metodológica: el aprendizaje colaborativo

La metodología del Aprendizaje Colaborativo¹ (AC) se entiende como «una técnica didáctica, mediante grupos reducidos, en los que los alumnos trabajan juntos para ampliar su propio aprendizaje» (Ricaurte Songo, 2021: 785). De este modo, la dinámica de clase se estructura mediante la creación de

¹ Se usará en este trabajo la terminología de *aprendizaje colaborativo*, que procede del inglés *collaborative learning*. Al hablar de *Trabajo Colaborativo* se puede especificar la aplicación de la técnica o metodología y cómo se aprecia de manera práctica en el aula.

diferentes grupos de trabajo, a partir de los cuales los estudiantes se sentirán más independientes y autónomos en su aprendizaje (Ricaurte Songo, 2021: 784) a la vez que ponen en práctica las habilidades de cooperación y de esfuerzo de grupo. En este contexto, el profesor actúa de guía de la interacción y de la colaboración de los alumnos (Ricaurte Songo, 2021: 784). Esta organización de trabajo requiere del compromiso de participación activa de los estudiantes, lo que propiciará un ambiente de clase dinámico (Ricaurte Songo, 2021: 785), puesto que todos los estudiantes participan y aportan su punto de vista.

Particularmente, las investigaciones sobre e AC se han centrado en su aplicación en el entorno virtual de docencia y en la enseñanza a distancia, incluso antes de la necesidad inminente provocada por la pandemia de la COVID-19² (Crook, 1999; Lucero, 2003; Gómez Miranda y Vázquez Torres, 2005; Scagnoli, 2006; Gros Salvat, 2007; Aranda Franco, 2015; Engel Rocamora, 2015; Galindo González, 2015; González Veiga y Quiroga García, 2018). Igualmente, la investigación sobre esta metodología se ha enfocado, especialmente, en su desarrollo y eficacia en la enseñanza superior universitaria (Robles Ávila, Esteba Ramos, López Mora y Molina Huete, 2013; Aibar Almazán, Carelén Fraile, Martínez Amat e Hita Contreras, 2021). Algunos ejemplos de su práctica en la educación secundaria se encuentran en López Esteban (2022).

En el proyecto piloto que se expone, el AC será el fundamento de la reflexión de la lengua contemplada en la primera competencia específica (Orden del 30 de mayo de 2023: 9727/192). Así, el ejercicio de análisis intrínseco de la lengua se completa en todos los estudiantes dentro de su participación en el grupo reducido; en otras palabras, no existe la posibilidad de que algún estudiante quede aislado en el proceso de aprendizaje. El docente se ha encargado de revisar el trabajo en grupo para resolver dudas y animar a los grupos que se muestren más reacios a la colaboración. Este AC culminó con la creación colaborativa de una biografía lingüística (véase el apartado 2.3.1 *Secuenciación de las sesiones*), donde se produce una primera fase de examen personal, a la que le sigue una segunda fase de la observación del compañero y de su habla dentro de la comunidad lingüística compartida.

² De hecho, como respuesta a esta situación de emergencia sanitaria, surgirán nuevos proyectos y planes de educación a distancia mediante el aprendizaje colaborativo, como describe Solórzano-Cahuana (2021).

Como resultado complementario, pero no menos importante, los estudiantes han estado practicando, viviendo y experimentando el desarrollo de sus habilidades sociales (Espinoza Freire, 2022; Villasana Dorrego, 2007; *apud* Espinoza Freire, 2022: 35), lo que produce una alineación transversal con las competencias claves personal, social y de aprender a aprender CP-SAA3 y CPSAA4 (Educagob, s. f.).

2.2 *Justificación legislativa*

Esta propuesta se centra en la enseñanza de las variedades lingüísticas del español, que queda recogida, por un lado, en la primera competencia específica del currículo de Lengua castellana y literatura (LCL) y, por otro lado, en la octava competencia específica del currículo del Ámbito comunicativo y de ciencias sociales (ACCCSS) (Orden del 30 de mayo de 2023). Además, la construcción del producto final de la situación de aprendizaje requiere la práctica de la quinta y sexta competencia de LCL y la quinta competencia específica del ACCCSS. La aplicación de la metodología del Aprendizaje Colaborativo (AC) en la intervención en el aula ha permitido, además, trabajar la segunda y la tercera competencia específica, en el caso de la clase de LCL, así como la quinta competencia específica del ACCCSS (Orden del 30 de mayo de 2023).

Por tanto, los principales objetivos de aprendizaje de esta intervención piloto son 1) la identificación y la asimilación de las variedades lingüísticas, 2) el reconocimiento de los rasgos y de los contextos en los que aparecerían las variedades estudiadas y 3) la práctica de las estrategias y las competencias específicas que se refieren a las diferentes modalidades de creación y de exposición a discursos orales y textos multimodales escritos. Estos fines se alcanzaron, en primer lugar, con la discusión y el debate en clase, aplicando la metodología del paisaje colaborativo; en segundo lugar, con la búsqueda y localización de pruebas escritas de las variedades lingüísticas en los espacios públicos o en objetos cotidianos; y, en tercer lugar, con la redacción de publicaciones en la cuenta de Instagram.

Cabe destacar que con el PL se consigue transponer la enseñanza de los estudiantes más allá del aula y trasladarla a sus espacios cotidianos de convivencia comunitaria, es decir, a los espacios públicos compartidos y que construyen su propia identidad: las calles, el barrio y el pueblo. Como se explicará en el apartado 3.1, esta propuesta se ubica en un centro educativo rural, por

lo que los resultados extraídos del proyecto de PL podrían diferenciarse, en futuros estudios especializados, de los que normalmente se encuentran en espacios urbanos (Fernández Juncal, 2019).

2.3 La situación de aprendizaje

La situación de aprendizaje se desarrolló mediante unas sesiones de introducción a los saberes básicos relacionados con las variedades lingüísticas, como, por ejemplo, la biografía lingüística personal o los prejuicios lingüísticos. El producto final de la situación se planteó como una cuenta de Instagram donde se publicarían muestras de paisaje lingüístico que reflejaran las variedades lingüísticas estudiadas.

2.3.1 Secuenciación de las sesiones

En la primera sesión, se aplicó una metodología de aprendizaje colaborativo para introducir el contenido de la variedad lingüística andaluza. Para ello, los materiales utilizados fueron el vídeo viral de TikTok (<https://www.tiktok.com/@paumarkez/video/7337595105768918304>) y unas preguntas concretas de debate, que se muestran a continuación:

Preguntas de debate

1. ¿Cuál es el problema del que habla la mujer?
2. ¿Qué dificultades alude la maestra/profesora en el informe?
3. ¿Crees que esta situación sucedería en un colegio andaluz?
4. ¿Crees que la niña está sufriendo discriminación por su manera de hablar?
5. ¿Estás de acuerdo con la madre o con la maestra?

Después, se utilizó una tabla como biografía lingüística. En este caso, la realización de la actividad fue diferente en los dos cursos. En 4.º de ESO, los propios estudiantes diseñaron la tabla tras haber buscado los rasgos propios de la variedad de las hablas andaluzas en parejas con el apoyo de recursos en línea. En 1.º de FPB, se les proporcionó a los estudiantes la tabla finalizada con los rasgos y solo debían marcar los que uno mismo y el compañero manifestaban.

En la segunda sesión, se volcó y se organizó la información en un esquema; de esta manera, se utilizó una metodología de aprendizaje visual. Desde este mapa mental, se ofreció la pregunta para discusión en grupo de qué otros factores, además de la geografía o el origen, pueden propiciar la variación de la lengua. Los estudiantes presentaron sus ideas en los pequeños grupos y se compartió con la clase. Así, se insertó una nueva variedad en el mapa mental: variedad diastrática, y se opuso a la variedad diatópica para extender la reflexión de la variación lingüística.

En la tercera sesión, se llevó a cabo una conexión entre la variedad diatópica y el nivel sociocultural, para explicar el contenido de la variedad diastrática. Se completó una actividad de búsqueda colaborativa de palabras en el *DLE* (RAE, 2024) desde sus dispositivos electrónicos, así como de identificación de las marcas lexicográficas para clasificar la palabra en una variedad específica. De este modo, además, se aplicó una metodología inductiva. Al mismo tiempo, se utilizó el material audiovisual de un corto humorístico (<https://www.rtve.es/play/videos/especiales-nochevieja-con-jose-mota/jose-mota-nochevieja-07-educacion-para-ciudadania/375635/>). Después, se practicó el aprendizaje colaborativo mediante el debate en grupos reducidos (de tres o en parejas) acerca de las siguientes dos preguntas concretas para entender el tono irónico del vídeo:

1. ¿Qué sucede en el vídeo?
2. ¿Cuál es el elemento de humor del vídeo?

Después, se introdujo la discusión lingüística con estas dos preguntas:

3. ¿Está hablando correctamente el hombre en el vídeo?
4. ¿Hay algún problema con su manera de hablar?

La cuarta sesión coincidió con la jornada del plan lector, donde los alumnos practicaron la comprensión lectora de manera independiente. El artículo que leyeron se adjunta en el Anexo 1. Las preguntas incluían la temática transversal de la mujer en la sociedad, con algunos apuntes reflexivos sobre el ataque por prejuicios lingüísticos distinguido hacia hombres y mujeres.

En la quinta sesión, se presentó el proyecto de paisaje lingüístico. Se explicaron los requisitos y las instrucciones que se recogen en el Anexo 2. Igualmente, se establecieron las fechas límite para entregar la primera publicación de prueba y para cerrar el proyecto con las tres publicaciones definitivas. Antes de esta exposición, se pasó la preevaluación (véase el **anexo 3**),

que recoge, además, sus intereses y sus hábitos de usos de redes sociales, así como su motivación con la asignatura.

En la sexta sesión, un mes después, se llevó a cabo una retroalimentación del proyecto de Paisaje Lingüístico. En esta sesión también se consultó el avance del proyecto y se propuso la posibilidad de tomar fotos de determinadas cuentas de redes sociales como ejemplo de paisaje lingüístico digital para aquellos estudiantes que estaban teniendo dificultades para obtenerlos de manera presencial en el exterior.

Finalmente, en la sesión previa a la publicación de las notas semestrales, el último día de prácticas, los estudiantes completaron la postevaluación de la situación de aprendizaje (véase **anexo 4**).

2.3.2 Evaluación

Los materiales usados y las actividades completadas en este proceso han sido, además, un medio para practicar las competencias específicas 2, 3, 5 y 6, puesto que se desarrollaron discusiones e intercambio de ideas en clase y se leyeron y se visionaron textos audiovisuales y escritos. No obstante, de estas competencias, solo se ha realizado una evaluación directa mediante criterios de la quinta y la sexta en la materia de LCL (4.º de ESO) y de las competencias quinta y octava en la clase de Ámbito comunicativo y CC. SS. (1.º de FPB). Como se muestra en la **tabla 1**, el producto final consistió en una cuenta de Instagram, con varias publicaciones de paisaje lingüístico, donde se explicaba la variedad lingüística observada. Además, se evaluó la expresión escrita y el uso adecuado de las redes sociales.

Producto final y elementos competenciales	Criterios de evaluación de 4.º de ESO	Criterios de evaluación de 1.º de FPB
Variedades lingüísticas (Identificadas en la fotografía de PL)	Criterio 1.1. Reconocer y valorar las lenguas de España y las variedades dialectales del español, con atención especial a la modalidad lingüística andaluza, a partir de la explicación de su origen y su desarrollo histórico y sociolingüístico, contrastando aspectos lingüísticos y discursivos de las distintas lenguas, así como rasgos de los dialectos del español, diferenciándolos de los rasgos sociolectales y de registro, en manifestaciones orales, escritas y multimodales.	Criterio 8.2. Aceptar y valorar la diversidad lingüística y cultural como fuente de enriquecimiento personal y profesional, identificando los elementos culturales y lingüísticos, incluyendo rasgos de la cultura andaluza, que fomentan el respeto, la sostenibilidad y la democracia.
Expresión escrita (Redacción de la publicación)	Criterio 5.2. Incorporar procedimientos para enriquecer los textos atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical, así como la coherencia, la cohesión y la adecuación.	Criterio 5.3. Planificar la redacción de textos escritos y multimodales atendiendo a la situación comunicativa, destinatario, propósito y canal; redactar borradores y revisarlos, y presentar un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical.
Uso adecuado de las redes sociales (interacción con los compañeros de clase, uso de <i>hashtags</i> , etc.)	Criterio 6.3. Adoptar hábitos de uso crítico, seguro, sostenible y saludable de las tecnologías digitales en relación con la búsqueda y la comunicación de la información.	n/a

Tabla 1. Evaluación por criterios del producto final de la situación de aprendizaje

3. Metodología

3.1 Contexto del centro y del aula

El plan de aplicación del PL en el aula se completó en el IES El Almiar, que se encuentra en la localidad de Cómpeta (Málaga). Este centro acoge a alumnos de varias poblaciones rurales del entorno de la Axarquía interior. En el curso 2022-2023 se introdujo, además, el itinerario académico de la formación profesional básica (FPB), lo que ha ampliado el origen de los estudiantes que recibe el centro a localidades más cercanas a la zona de la Axarquía costa.

El centro cuenta con el programa de diversificación curricular, así como la opción Formación Profesional Básica (FPB) —que acoge estudiantes que han sido específicamente propuestos para este itinerario desde el comienzo del segundo ciclo. Por todos estos motivos, el aula de 4.º de ESO en la materia de Lengua Castellana y Literatura (LCL) se reduce a una cantidad de 16 alumnos, mientras que en la clase de 1.º de FPB solo hay 8 estudiantes matriculados. Además, la edad de los alumnos y su posición como los veteranos del centro infiere que pueden asumir la responsabilidad necesaria para abordar un producto final que requiere utilizar las redes sociales.

Se aprovechó el reducido número de estudiantes en cada aula para trabajar de manera intensiva mediante el aprendizaje colaborativo en un espacio de ratio reducida. Las particularidades del aula de FPB (absentismo, expulsión disciplinaria, etc.) provocaron que hubiese la mitad de alumnos (4) en las sesiones de intervención. En el caso del curso de 4.º de ESO, solo 11 estudiantes completaron los cuestionarios.

3.2 Evaluación de la motivación y efectividad de la propuesta

3.2.1 Evaluación de la motivación

La evaluación de la motivación conlleva varios problemas que han sido tenidos en cuenta a la hora de construir los instrumentos de evaluación y de analizarlos. En primer lugar, los sujetos cuya motivación se está estudiando son adolescentes inmersos en una etapa de profundos cambios diarios. Por este motivo, se considera que las respuestas pueden deberse a su estado de ánimo el día de realización de la prueba, mucho más que a su actitud real

frente a la asignatura y a la situación de aprendizaje. En segundo lugar, evaluar la motivación es de por sí un asunto complejo que se basa en factores subjetivos. Con estas casuísticas, se pasó un cuestionario con preguntas en escala lineal, en escala valorativa y con respuestas de múltiple respuesta sobre sus preferencias de la asignatura. Al acabar el proyecto de paisaje lingüístico, realizaron el mismo cuestionario, con una sección específica añadida sobre el aprendizaje del proyecto.

El cuestionario inicial y final se encuentran en los **anexos 3 y 4**. Estos se componen de preguntas diversas que sirven para iniciar y promover el proceso de respuesta, así como para recoger otros datos pertinentes para el *Practicum* que pueden ser utilizados en futuras investigaciones. Para evaluar la motivación, se tomaron las dos preguntas de escala numérica del 1 al 10 que preguntan directamente *cuánto te gusta la asignatura* y *cuál es tu motivación para estudiar la materia*.

3.2.2 Evaluación del aprendizaje

Para la evaluación del aprendizaje, se tomaron en cuenta los datos de aprobados finales. Además, en el cuestionario posterior a la realización de la situación de aprendizaje (véase **anexo 4**) se incluían preguntas acerca de su aprendizaje con respuesta en el formato de escala valorativa («sí», «no» o «no estoy seguro»).

4. Resultados

El producto final de la situación de aprendizaje consistió en la cuenta educativa de Instagram donde se debían presentar, al menos, cuatro publicaciones: la primera, de prueba, con un ejemplo de paisaje lingüístico que se refiere a cualquiera de los tres niveles de variación de la lengua; y las tres definitivas, donde cada una debía corresponderse con una de las variedades de la lengua estudiadas en clase: diatópica, diafásica y diastrática.

De manera general, todos los estudiantes pudieron encontrar en su entorno rural más cercano los testimonios de paisaje lingüístico. Algunos estudiantes obtuvieron las fotografías en la ciudad capital de la comarca (Vélez-Málaga) y un alumno reconoció el paisaje lingüístico de la capital de la provincia (Málaga). Por su parte, una minoría dentro del grupo de estudian-

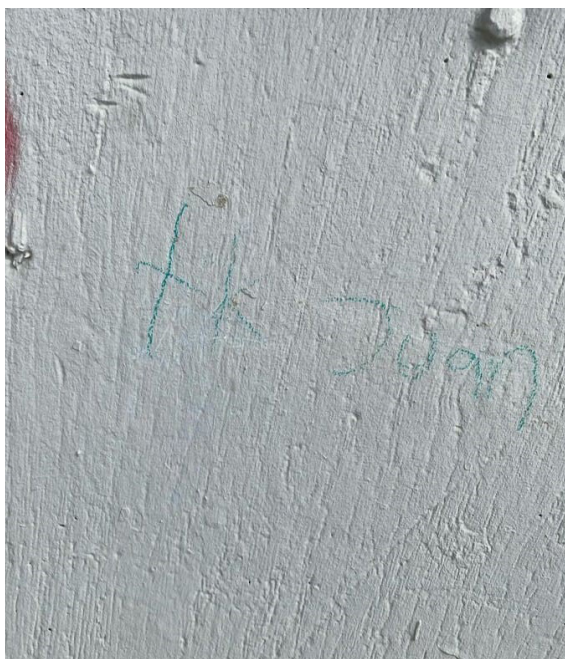
tes de 4.º de ESO experimentó dificultades para encontrar los casos necesarios de PL, por lo que se les ofreció la alternativa de recogerlos en el ámbito digital³. Como resultado, el producto final de la situación de aprendizaje de estos estudiantes incluye imágenes como la que se presenta en la **figura 1**.



Figura 1. Muestra de paisaje lingüístico digital aportada en el producto final por un estudiante de 4.º de ESO

³ Las particularidades del paisaje lingüístico digital es un asunto de reciente estudio (Fernández Juncal, 2024; Ruggieri, 2023) y no constituye el foco de este trabajo. No obstante, se inserta como opción en la situación de aprendizaje como solución a los obstáculos para encontrar muestras de paisaje lingüístico en el entorno particular del estudiantado.

Se puede afirmar que el proceso de aprendizaje colaborativo fundamentado en el intercambio crítico de ideas, así como los ejercicios de aprendizaje significativo y visual, supusieron unas bases sólidas para comprender y asimilar la variación de la lengua. Con estas nociones, los estudiantes pusieron en práctica un ejercicio activo de búsqueda y localización de PL, así como de análisis lingüístico de las pruebas del PL seleccionado. Se han escogido algunos ejemplos representativos del producto final esperado y recopilado por los estudiantes: se refleja en la **figura 2** para la variedad diafásica, en la **figura 3** para la variedad diatópica andaluza y, más abajo, en la **figura 4**, para la variedad diastrática.



... #paisajelingüístico #pl

-Ubicación: Calle huertas bajas, Vélez/Málaga

-Aquí podemos encontrar un ejemplo de la variedad lingüística diafásica, entre adolescentes se puso de moda acortar las palabras "te quiero"

Figura 2. Muestra de paisaje lingüístico para el análisis de la variedad diafásica aportada en el producto final por un estudiante de 4.º de ESO



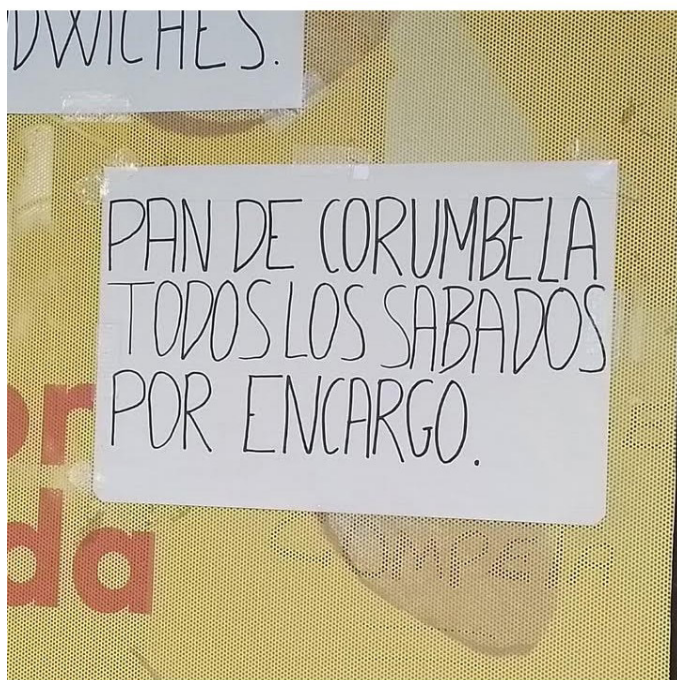
1 like

Como puede comprobarse en esta foto el rasgo lingüístico está en el "no vea" al ser de forma andaluza no aparece la letra "S" de no veas.

Figura 3. Muestra de paisaje lingüístico para el análisis de la variedad diatópica aportada en el producto final por un estudiante de 1.º de FPB

Hay que resaltar que, sin embargo, en ocasiones, la reflexión crítica sobre la lengua se sitúa en los extremos del *continuum* del análisis, desde una óptica más censuradora y radical. Es el caso del comentario acerca del nivel

vulgar, debido al desconocimiento de la norma que se explica en la **figura 4**. Tal y como el alumno señala, la persona pudo olvidar la acentuación por tratarse de mayúscula, lo que no indica directamente una pertenencia al nivel bajo o vulgar.



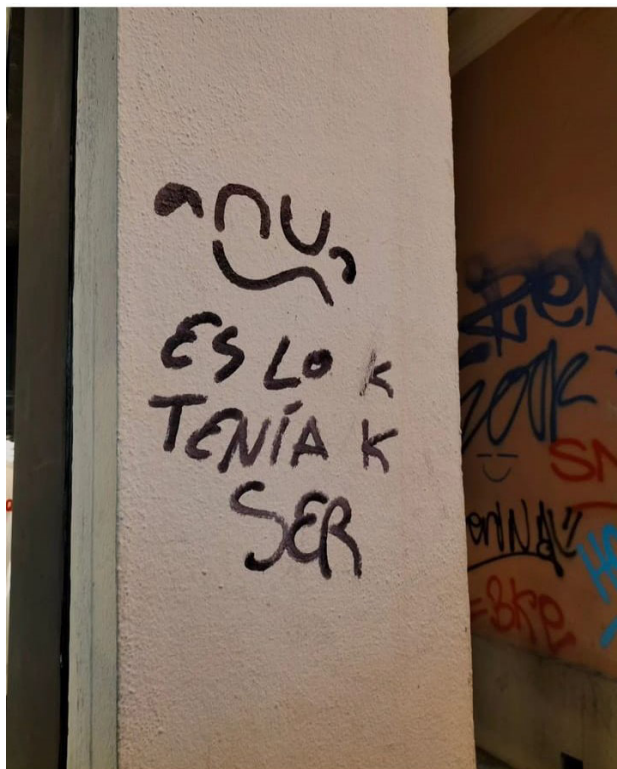
📍 El lugar de la foto es la Calle San Antonio, en Cómpeeta.

Este es un ejemplo de la variedad diastrática.

En la palabra "sabados" falta la tilde en la letra "a", seguramente porque a la persona que escribió el cartel se le olvidó y por lo tanto tiene un nivel sociocultural bajo o vulgar.

Figura 4. Muestra de paisaje lingüístico para el análisis de la variedad diastrática aportada en el producto final por un estudiante de 4.º de ESO

A pesar de realizar una reflexión poco acotada, debido, además, de manera natural, a la etapa académica, los estudiantes han entrado en un proceso de observación, estudio e interiorización de la variación de la lengua a partir de la recogida de los testimonios de paisaje lingüístico. De hecho, en ocasiones, el análisis lingüístico de las variedades se adentra en el plano pragmático, con una atención especial a la intención comunicativa (figura 5) y al contexto de la comunicación (figura 6).



Esta frase escrita en una de las calles de Málaga, puedes llegar a contextualizarla como que la persona que lo ha escrito le ha pasado algo y acepta su destino.

Figura 5. Muestra de paisaje lingüístico para el análisis de la variedad diafásica con fondo pragmático aportada en el producto final por un estudiante de 4.º de ESO



📍 Torre del Mar, Calle Carrera de las Angustias

Aquí encontramos un ejemplo de la variedad diastrática

📝 Podemos observar que la palabras Vélez se refiere al pueblo vecino, Vélez-Málaga, pero le falta una tilde en "Vélez" haciéndome creer que el nivel sociocultural de esta persona sea un nivel vulgar.

Observamos que pone "Vélez costa" y ha tachado Torre del Mar, esto sucede a la pequeña rivalidad que tiene estos dos pueblos vecinos, de la misma forma que los Torreños a veces en vez de decir Vélez-Málaga, dicen "Torre pueblo" por esta rivalidad.

Figura 6. Muestra de paisaje lingüístico para el análisis de la variedad diastrática con fondo pragmático aportada en el producto final por un estudiante de 4.º de ESO

4.1 Resultados cuantitativos sobre la preferencia y la motivación

La pregunta del cuestionario referida al nivel de afiliación con la asignatura es una evaluación que se basa en los gustos subjetivos del alumnado. Hay que tener en cuenta, además, la distancia temporal entre el cuestionario antes de introducir la situación de aprendizaje, que se realizó en finales de marzo; y entre el test completado después de la situación de aprendizaje, en mayo. El cansancio del curso y otros factores pueden influir en la valoración de los estudiantes. Además, en la clase de 4.º de ESO, solo 11 estudiantes terminaron y entregaron las encuestas y, en el caso de la segunda, algunos no la terminaron.

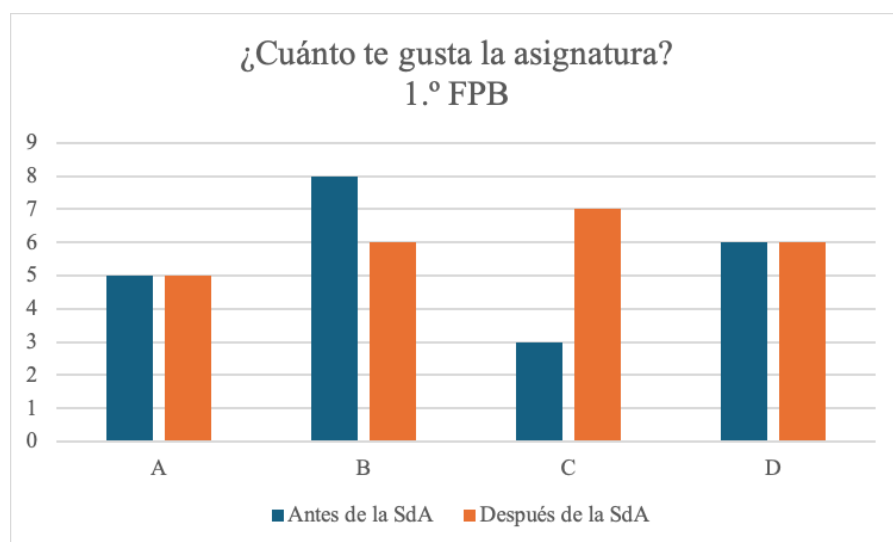


Figura 7. Preferencia por la asignatura en los estudiantes de 1.º de FPB

De este modo, tal y como se indica en la **figura 2**, en el curso de 1.º de FPB, la mitad de los participantes (2) mantiene su misma preferencia, mientras que la otra mitad (2) cambia tanto positiva como negativamente. Por tanto, no consideramos que la situación de aprendizaje y la exposición al aprendizaje colaborativo hayan supuesto un impacto mayor en sus sentimientos hacia la materia. En el caso de 4.º de ESO, reflejado en la **figura 3**, una parte considerable de la clase (3 alumnos) han mantenido su respuesta igual. La mejora positiva hacia la preferencia de la asignatura tiende a ser mínima o

reducida y aparece en 5 estudiantes. Solo un participante manifiesta una bajada en la disposición hacia la asignatura.

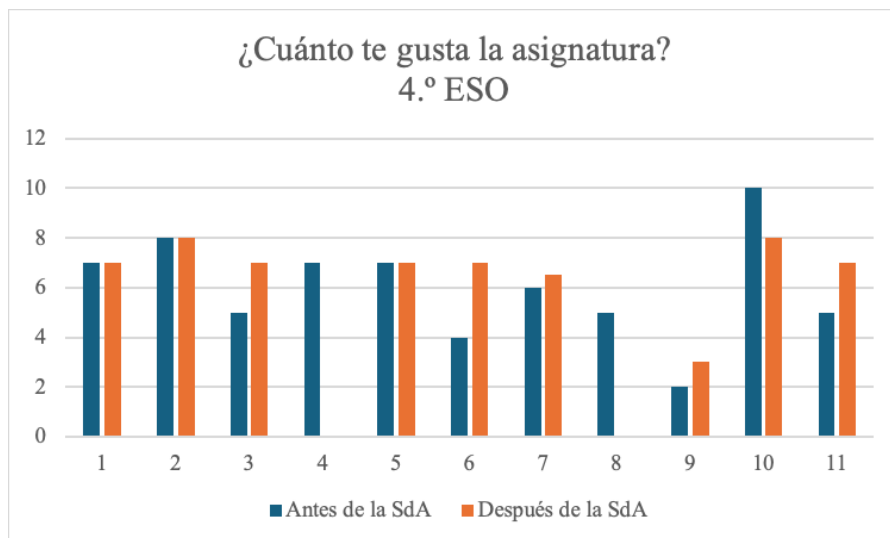


Figura 8. Preferencia por la asignatura en los estudiantes de 4.º de ESO

En la autoevaluación de su motivación para estudiar la asignatura, que se muestra en la **figura 9**, 3 de los 4 estudiantes del ciclo formativo a los que se les pasó la encuesta contestaron a la pregunta. Los resultados son dispares y pueden deberse, de nuevo, a la realización del cuestionario tras finalizar la situación de aprendizaje en el mes de mayo, a final del curso.

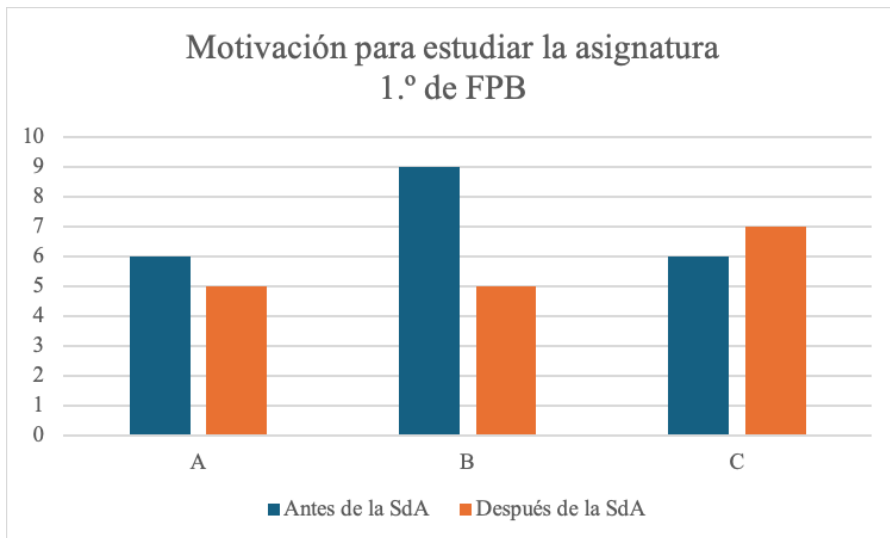


Figura 9. Motivación para estudiar la asignatura en 1.º de FPB

En el caso de los estudiantes de 4.º de ESO (véase **figura 5**) la tendencia principal se sitúa en el aumento, en diferentes niveles, de la motivación después de realizar la situación de aprendizaje. A pesar de ello, 3 estudiantes muestran una motivación menor.



Figura 10. Motivación para estudiar la asignatura en 4.º de ESO

4.2. Resultados específicos sobre los efectos académicos del proyecto

En la encuesta que se completó tras finalizar la situación de aprendizaje se añadió una sección de preguntas específicas sobre lo que el proyecto les había aportado en cuanto a su compromiso con la asignatura y a efectos académicos. En los resultados, recogidos en la **tabla 2**, todos los estudiantes, en 4.º de ESO y en 1.º de FPB, señalaron que el proyecto de paisaje lingüístico les ayudó a saber más sobre las variedades lingüísticas y a ser más conscientes de los mensajes lingüísticos que les rodean. En el caso específico del aprendizaje de terminología, que se ejemplificó con expresiones como *variedad diafásica*, todos los estudiantes del grupo de 4.º de la ESO indicaron que el proyecto sí les ha ayudado a adquirir la terminología correspondiente, mientras que en el grupo de 1.º de FPB, 2 estudiantes refirieron la opción de «no estoy seguro».

Del mismo modo, en cuanto a la influencia del proyecto de PL para su implicación en la asignatura, todos los participantes respondieron positivamente, salvo 4 estudiantes de 4.º de ESO y 1 alumno de 1.º de FPB, quienes rellenaron «no estoy seguro». En cuanto a las expectativas de la calificación en la materia, todos los sujetos aportaron una respuesta positiva («sí»), excepto 2 estudiantes de 4.º de ESO y 1 estudiante de 1.º de FPB, que marcaron «no estoy seguro». Finalmente, todos los estudiantes que finalizaron el producto final (la cuenta de Instagram con las publicaciones mínimas exigidas) aprobaron la situación de aprendizaje: 14 alumnos de 16 en 4.º de ESO, y 4 estudiantes de 8 en el curso de 1.º de FPB.

La referencia a la utilización del aprendizaje colaborativo se puede rastrear en la pregunta en las encuestas previas y posteriores a la realización del producto final. Al señalar las actividades de clase que les ha ayudado a su aprendizaje, 7 estudiantes de 11 del grupo de 4.º de ESO y la mitad de los participantes de 1.º de FPB (2/4) marcaron los debates (el momento de reflexión e intercambio de ideas con los compañeros).

	Estudiantes en 4.º de ESO (N = 11)	Estudiantes en 1.º de FPB (N = 4)
Adquisición de la terminología	11	2
Implicación en la asignatura	7	3
Mejora de la nota	9	3
Efectividad de los debates	7	2

Tabla 2. Síntesis de los resultados obtenidos en diferentes aspectos que implican al paisaje lingüístico y al aprendizaje colaborativo en la propuesta piloto.

5. Conclusiones

El proyecto de intervención de las prácticas curriculares del Máster en Profesorado ha permitido reforzar el aprendizaje colaborativo e introducir el paisaje lingüístico en las aulas de 4.º de ESO y de 1.º de FPB del IES El Almiar. El estudio de la motivación y de la eficiencia que la metodología colaborativa y el paisaje lingüístico como recurso didáctico ha provocado en la enseñanza de las variedades lingüísticas señalan una tendencia positiva, tanto hacia la metodología del aprendizaje colaborativo, como hacia la herramienta del paisaje lingüístico. Los resultados académicos presentan una acogida satisfactoria y los datos derivados de la encuesta de motivación animan a continuar investigando en esta área.

El contraste entre la aplicación de la SdA en dos cursos con estudiantes de similar edad, pero en itinerarios diferentes para la obtención del título de ESO, no aporta diferencias destacables debido, en parte, al número reducido de estudiantes que participaron en este proyecto piloto. El tiempo acotado y constreñido de la intervención tampoco facilitó el análisis de una posible evolución o disminución de la motivación, o una posible mejora, en los resultados académicos por el uso del aprendizaje colaborativo o por la introducción del paisaje lingüístico.

En suma, el proyecto piloto para enseñar las variedades lingüísticas mediante el aprendizaje colaborativo y el paisaje lingüístico se realizó en el contexto del *Practicum* del Máster en Profesorado, a partir de un número reducido de sesiones y de clases. Por ello, los resultados indican únicamente tendencias preliminares que deberán explorarse en próximos estudios, don-

de se pueda acceder a otros grupos del mismo curso, con un mayor número de sesiones.

En estos futuribles espacios de investigación, se podría proponer enseñar las variedades lingüísticas a un mismo curso con metodologías y herramientas diferentes en cada grupo, para poder realizar, así, un contraste más amplio y controlado. Además, se podría realizar una evaluación inicial y final del contenido relacionado de manera directa, para poder comparar el efecto del uso del aprendizaje colaborativo y del paisaje lingüístico en un grupo, frente al grupo que no ha experimentado estas metodologías. Los grupos de Innovación e investigación educativa, regulados en la Orden del 14 de enero de 2009, suponen, sin duda, una oportunidad para continuar indagando en la influencia del paisaje lingüístico en la enseñanza del currículo de ESO, mediante el apoyo de metodologías como el aprendizaje colaborativo. En este sentido, se podría proponer también, como objeto de estudio, la comparación de resultados entre centros educativos rurales y urbanos.

Bibliografía

ESTUDIOS

- Aibar Almazán, Agustín; Carelén Fraile, M.^a del Carmen; Martínez Amat, Antonio; e Hita Contreras, Fidel (2021). «El aprendizaje colaborativo en el Educación Superior», en M.^a del Carmen Pérez Fuentes (coord.), *Actas del III Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Áreas del Conocimiento*, Madrid, Asociación Universitaria de Educación y Psicología, vol. 2, p. 60.
- Álvarez-Rosa, C. Vanesa (2020). «El paisaje lingüístico urbano en las clases de Lengua Castellana. La gramática en el discurso», en Carmen López Esteban (ed.), *Aulas Innovadoras en la Formación de los Futuros Educadores de Educación Secundaria*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 189-207, <http://dx.doi.org/10.14201/oAQ0290>.
- Aranda Franco, Lourdes (2015). «Un acercamiento al aprendizaje colaborativo en educación superior. El aprendizaje colaborativo al alcance de todos», *Relingüística aplicada*, 16, https://relinguistica.azc.uam.mx/no016/RL016_Ao3.htm.
- Cenoz, Jasone y Gorter, Durk (2006). «Linguistic Landscape and Minority Languages», *International Journal of Multilingualism*, 3, 1, 67-80, <https://doi.org/10.1080/14790710608668386>.
- Crook, Charles (1999). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*, Madrid, Ediciones Morata.
- De la Torre García, Mercedes, y Molina-Díaz, Francisco (2022). *Paisaje lingüístico: cambio, intercambio y métodos*, Berlín, Peter Lang, <https://doi.org/10.3726/b19620>.
- Engel Rocamora, Anna (2015). «Aprendizaje colaborativo mediado por ordenador», en Rosa María Mayordomo Saíz y Javier Onrubia Goñi (coords.), *El aprendizaje colaborativo*, Barcelona, Editorial UOC, pp. 85-118.
- Esteba Ramos, Diana (2018). «Paisaje lingüístico turístico y residencial en el Mediterráneo español: patrones y usos lingüísticos en Nerja», en Emilio Ortega Arjonilla, *El paisaje. Percepciones interdisciplinarias desde las humanidades*, Granada, Comares, pp. 193-202.

- Espinoza Freire, Eudaldo Enrique (2022).** «El trabajo colaborativo en la enseñanza-aprendizaje de la geografía», *Revista Universidad y Sociedad*, 14, 2, pp. 101-109, <http://ref.scielo.org/dkn8x8>.
- Fernández Juncal, Carmen (2019).** «Paisaje lingüístico urbano y rural: parámetros de caracterización», *Cultura, Lenguaje y Representación*, 21, pp. 41-56, <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/clr/article/view/3585>.
- (2024): «Hacia un procedimiento de análisis del paisaje lingüístico virtual», *Domínios De Lingu@gem*, 18, e1825, <https://doi.org/10.14393/DLVI8a2024-25>.
- Franco-Rodríguez José Manuel (2008).** «El paisaje lingüístico del Condado de Los Ángeles y del Condado de Miami-Dade: Propuesta metodológica», *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 35, 3-43, <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/88198>.
- Galindo González, Leticia (2015):** *El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales*. Guadalajara (Jalisco), México, Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente (CENID).
- Galoso Camacho, M^a. Victoria; Cabello Pino, Manuel; y Heredia Mantis, María (2023).** *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz*, Madrid/Fránfort del Meno, Iberoamericana/Vervuert.
- Garrido Martín, Blanca; y Pons Rodríguez, Lola (2024).** *Andalucía en su paisaje lingüístico. Lenguas, signos y hablantes*, anexo n.º 85 de *Verba: Anuario Galego de Filoloxía*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, <https://dx.doi.org/10.15304/9788419679925>.
- Gómez Miranda, Pilar y Vázquez Torres, Fernando (2005).** «Una institución virtual para el aprendizaje colaborativo», *Apertu- ra: Revista de Innovación Educativa*, 5, 1, pp. 103-110, <https://www.redalyc.org/pdf/688/68850III.pdf>.
- González Veiga, María Concepción; y Quiroga García, Raquel (2018).** «Los foros de debate y el aprendizaje colaborativo», en José Francisco Durán Medina, Francisco Javier Godoy Martín y José Rodríguez Terceño (coords.), *Las Tic en las aulas de enseñanza superior*, Barcelona, Gedisa, pp. 175-188.
- Gorter, Durky Cenoz, Jasone (2024).** *A Panorama of Linguistic Landscape Studies*, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, <https://doi.org/10.21832/9781800417151>.
- Gros Salvat, Begoña (2007).** «El aprendizaje colaborativo a través de la Red», *Aula de Innovación educativa*, 162, pp. 44-50, <http://web20.freetzi.com/ElAp.pdf>.
- Heredia Mantis, María (2023).** «El paisaje lingüístico como situación comunicativa y sus aplicaciones didácticas», en M.^a Victoria Galoso Camacho Galoso; Manuel Cabello Pino Cabello y María Heredia Mantis (coords), *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz*, Madrid/Fránfort del Meno, Iberoamericana/Vervuert, pp. 197-230.
- Landry, Rodrigue; y Bourhis, Richard (1997).** «Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study», *Journal of Language and Social Psychology*, 16, 1, pp. 23-49, <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>.
- López Esteban, Carmen (ed.) (2020).** *Aulas innovadoras en la formación de los futuros educadores de Educación Secundaria*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Lucero, M.^a Margarita (2003).** «Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colabora-

- tivo», *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, pp. 1-20, <https://doi.org/10.35362/rie3312923>.
- Pons Rodríguez, Lola (2012).** *El paisaje lingüístico de Sevilla. Lenguas y variedades en el escenario urbano hispalense*, Sevilla, Diputación Provincial de Sevilla.
- (2024). «Corpus PLANE0: metodología y resultados de un corpus de paisaje lingüístico andaluz», *Philologia Hispalensis*, 38, 1, pp. 153-166, <https://doi.org/10.12795/PH.2024.v38.i01.06>.
- Ricarte-Songo, Dalton Arturo (2021).** «El trabajo colaborativo en el aprendizaje de la literatura», *Dominio de las Ciencias*, 7, 5, pp. 780-797, <https://doi.org/10.23857/dc.v7i5.2282>.
- Robles Ávila, Sara (2018).** «Lenguas extranjeras en el paisaje lingüístico de la Axarquía malagueña: El caso paradigmático de Alcaucín y La Viñuela», en Emilio Ortega Arjonilla (coord.), *El paisaje. Percepciones interdisciplinarias desde las humanidades*, Granada, Comares, pp. 181-192.
- **Esteba Ramos, Diana; López Mora, Pilar y Molina Huete, M.ª Belén (2013):** «El aprendizaje colaborativo en los estudios de posgrado», en Miguel Santa María y Ángeles Sánchez-Elvira Paniagua (coords.), *Innovación docente universitaria en entornos de aprendizaje enriquecidos: I Jornadas Internacionales de Innovación Docente Universitaria en Entornos de Aprendizaje Enriquecidos* (Actas). Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 216-217.
- Rubio Perea, Engracia M.ª (2022).** «El paisaje lingüístico (PL): diseño de una situación de aprendizaje para la clase de lengua castellana y literatura [Comunicación]», comunicación leída en el I Congreso Internacional sobre Paisaje Lingüístico: El Entorno Urbano y Rural Hispánico, celebrado del 9 al 11 de noviembre de 2022 en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/25473?show=full>.
- Ruggieri, Vanesa (2023).** «Paisaje lingüístico territorial y virtual: exploraciones sobre importaciones léxicas», *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 19, <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/43875>.
- Sáez Rivera, Daniel Moisés (2021).** «El Paisaje Lingüístico como herramienta pedagógica para la enseñanza de la lingüística: un estudio de caso en la confección de blogs especializados en español», *Recursos para el Aula de Español: Investigación y enseñanza*, 1, 1, pp. 167-204, <https://doi.org/10.37536/ri.1.1.2021.1504>.
- Scagnoli, Norma I. (2006).** «El aprendizaje colaborativo en cursos a distancia», *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 36, pp. 39-47.
- Solórzano-Cahuana, Haydee Roxana (2021).** «Aprendizaje colaborativo en los entornos virtuales», *Polo del Conocimiento*, 6, 11, pp. 46-70, <https://doi.org/10.23857/pc.v6i11.3250>.

LEGISLACIÓN ESPAÑOLA

Educagob (s. f.). *Competencias clave*, <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/gl/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/competencias-clave.html>.

Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional (2023, 23 de mayo). Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía - Histórico del BOJA*, 104 de 02/06/2023, <https://www.juntadeanda->

[lucia.es/boja/2023/104/36](https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/104/36).

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2009, 14 de enero). Orden de 14-I-2009, por la que se regulan las medidas de apoyo, aprobación y reconocimiento al profesorado para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa y de elaboración de materiales curriculares. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 14/01/2009. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/innovacion-educativa/investigacion>.

Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España (2002, 29 de marzo). Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76 de 30/03/2022, <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>.

Anexos

Anexo I

PLAN LECTOR. SESIÓN 4

DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

GLOTOFOBIA, ANDALUFOBIA Y UN POQUITO DE MACHISMO, CHIQUI

Por su acento y expresiones, la ministra María Jesús Montero ha sido diana de las críticas de la bancada de la derecha en innumerables episodios protagonizados pero no así sus compañeros andaluces.

19 de marzo de 2023 19:54h. Actualizado el 20/03/2023 20:38h

Ha vuelto a pasar y ya van... a estas alturas de la legislatura, se ha perdido la cuenta de las veces que, para atizar al Gobierno, la oposición ha criticado el acento de la sevillana María Jesús Montero, a quien haber dejado los trastos de la portavocía del Ejecutivo de coalición hace casi dos años no ha ahorrado sobreexposición mediática ni tampoco vela en todas las polémicas que tengan que ver con el habla andaluza (o las hablas andaluzas, por ser más exactos).

En el contexto de una pregunta sobre la reforma de las pensiones, Inés Cañizares, diputada de Vox por la provincia de Toledo, reprocha a la ministra de Hacienda que «sus declaraciones públicas son más propias de ‘producciones el chascarrillo’ que de una ministra. (...) no es de extrañar que cada vez que coge un micrófono, en lugar de subir el PIB, el empleo o las rentas de las clases populares, en España suba el pan». Aplausos en las filas de Vox.

Bregada en estas lides, Montero responde: «si en vez de hablar de eso [la reforma del sistema de pensiones] nos vamos a dedicar a criticar la forma de hablar que podemos tener cada uno, con una falta de respeto permanente que le tiene la derecha al acento andaluz y a la manera de expresarnos en las diferentes partes de España... pues mal vamos».

Historia de los prejuicios lingüísticos hacia la variedad lingüística andaluza

Viene de antiguo el señalamiento al acento andaluz para erosionar la credibilidad de los dirigentes políticos, un desprecio que trasciende el hecho fonético o lingüístico y que tiene que ver también, o sobre todo, con la mirada que se tiene desde fuera sobre los andaluces, nacida en los tópicos creados por los viajeros románticos del XIX, que de tan arraigada, reproducida y amplificada ha sido asumida incluso por los propios andaluces, aunque cada vez hay más consciencia sobre esto.

Este prejuicio de norte a sur ha llegado a su cumbre en el plano político: en 2011, siendo presidente de la Generalitat, Artur Mas llegó a decir de los niños de Sevilla, Málaga y A Coruña que «allí hablan el castellano, efectivamente, pero a veces a algunos no se les entiende».

Hablamos de la construcción del espacio simbólico de Andalucía en el mapa cultural, social y político de España. A grandes rasgos, esta es la tesis que defiende el politólogo malagueño Jesús Jurado, autor de *La generación del mollete*. Por usar la definición de Manuel Rodríguez Illana, uno de los grandes estudiosos de este fenómeno, se trata de «una forma de supremacismo lingüístico con tintes racistas». En esta línea, Ana Burgos, antropóloga andaluza residente en Cataluña, lo determina como «un sistema estructurado que oprime, inferioriza y estigmatiza a Andalucía y a todo lo relacionado con lo andaluz por el hecho de existir». El rosario de ejemplos al respecto es interminable pero se han escuchado perlas que, ay, están grabadas en la memoria de muchos: Ana Mato dijo que «los niños andaluces son prácticamente analfabetos».

Las hablas andaluzas y la política

Ataques a la generalidad de la población andaluza por parte de dirigentes políticos que parecen haberse suavizado con la llegada del popular Juan Manuel Moreno Bonilla al Gobierno de la Junta de Andalucía, en 2019; de hecho, forma parte del argumentario oficial en Génova que con los populares en el poder, los andaluces son ahora unos fenómenos y lideran todos los ránquines imaginables; antes, no, antes todo esto era campo.

La sociedad cada vez es más sensible y el PP andaluz que hoy gobierna no toleraría semejante troleo de compañeros de partido. De hecho, desde que es presidente, Moreno ha hecho de la defensa del andalucismo un eje de su discurso público. De alguna forma, Moreno ha hecho el camino inverso: de camuflar

el acento a subrayarlo. Desde tribunas donde el acto invite a la relajación, menos protocolarios, no es raro escuchar en boca del presidente modismos y expresiones *made in* Andalucía. Su intervención en el último 28F, siendo institucional, es el ejemplo de una certeza: los andaluces están orgullosos de su acento y su presidente lo practica en primera persona.

Rasgos de la variedad lingüística andaluza

De hecho, la última encuesta del Centro de Estudios Andaluces (CENTRA) revela el altísimo grado de identificación de los andaluces con su acento: el 72,8 % se siente muy identificado y el 20,8 % identificado. Aunque haya rasgos en desuso como el ceceo. Teresa Rodríguez, líder de Adelante Andalucía, impulsó el pasado noviembre una campaña, Saca tu lengua, para «dignificar y fomentar» el uso de estas hablas de la «variedad lingüística andaluza». Aquella campaña reveló que, un libro de texto didáctico sobre gramática de la editorial SM, el más utilizado en secundaria y bachillerato, el ceceo aparece como un fenómeno de mala pronunciación llegando a indicar que se da «en algunas zonas de Andalucía, sobre todo en sectores de cultura baja».

El andaluz, un acento que desacredita según a quien

No hay un contador oficial, ni estadísticas pero la hemeroteca y la viralidad de ciertos episodios indica que son habitualmente voces de la derecha los que buscan con más ahínco el descrédito del contrario por la vía del acento. María Jesús Montero se lleva la palma en esta legislatura.

«Nadie habla así en Andalucía. Creo que la portavoz del Gobierno ha visto demasiados vídeos del genial Chiquito de la Calzada», escribió en su día en Twitter el diputado sevillano por Vox en el Congreso Francisco José Contreras; «¡Vaya mitin, señora ministra! Esto no son Las Tres Mil Viviendas de Sevilla, de cuando estaba en la Junta de Andalucía, sino el Congreso de los Diputados, y usted es la ministra de Hacienda», le reprochó la diputada canaria Ana Oramas, que pidió luego disculpas por esta declaración. El diputado popular Rafael Hernando se dirigió a Montero como «*miarma*» y el senador Javier Maroto como «chiqui», buscando emular las expresiones que Montero emplea en sus corrillos con la prensa que la frecuenta o en intervenciones con menos envaramiento que una tribuna.

En su tiempo como consejera en la Junta de Andalucía, no se recuerdan episodios similares, los ataques siempre fueron otros. A María Jesús Montero, siempre se le entendió, otra cosa es el sostén argumentativo de sus respuestas, más o menos convincentes para la prensa. Podría gustar más o menos su alambicada construcción gramatical o la duplicación (os/as) en virtud de la corrección política y la mirada de género, pero de Despeñaperros para abajo el seseo, el acortamiento de los participios y la relajación de la «j», rasgos propios de su acento, nunca fue un problema para la bancada de la oposición.

Esto fue así hasta su salto a la capital y hacerse con la vitola de ser una de las mujeres más poderosa en las filas del Partido Socialista. Hoy es la número 2 del partido a nivel federal y consejera áulica del presidente Sánchez.

No es una historia singular: antes de Montero, ya le llovieron las críticas a otras dos ministras andaluzas, ambas, también en su momento político con una ascendencia importante en sus respectivos Ejecutivos: criticaron el acento de la gaditana Magdalena Álvarez (PSOE) («Tiene un acento que parece un chiste», Montserrat Nebrera, ex dirigente del PP de Cataluña) y el de la popular Celia Villalobos, de Málaga.

En las filas del Ejecutivo de coalición hay en la actualidad otros andaluces que hablan con ciertos rasgos fonéticos propios de sus territorios, como Luis Planas, de Córdoba, y Alberto Garzón, de Málaga. No se conoce polémica al respecto de su acento, bien porque tienen un tono menos enérgico en sus declaraciones (Planas), bien porque su habla es más normativa, sea esto lo que quiera significar, o simplemente porque su gestión, cuando trasciende, ocupa los titulares pero no así el acento en que lo expresa.

Cabe decir, pues, que aquí existe rechazo al acento andaluz pero también su buena dosis de machismo. El trinomio mujer, ministra y andaluza se digiere entre mal y regular.

Diagnóstico

Diagnóstico: glotofobia o discriminación a causa del acento. El término es relativamente reciente pero no así el fenómeno y es acuñado por el sociolingüista Philippe Blanchet, profesor de la Universidad de Rennes-2 en Bretaña (Francia). Con este neologismo vino a hacer referencia a la discriminación que sufren los hablantes de variedades alejadas del estándar y que afecta al cumplimiento de derechos básicos, como el derecho al trabajo o a la vivienda. «El acento del Mediodía francés, por ejemplo, se percibe como poco serio, divertido y ligero,

y esta percepción social se convierte en un factor discriminador que impide el acceso a ciertos empleos, a funciones de prestigio, como dirigentes empresariales o asesores financieros».

Ésta es parte de la argumentación que se puede leer en la proposición no de ley (PNL) que ha impulsado esta misma semana Unidas Podemos en la Comisión de Cultura y Deporte del Congreso de los Diputados y que registró hace dos años la diputada de Podemos María Márquez, doctora en Filología Hispánica y profesora en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla. Márquez está ya fuera de la cámara y varios cambios de caras en el grupo parlamentario después han hecho que haya sido el gaditano José Luis Bueno, gaditano de Izquierda Unida y filólogo francés, el encargado de formular la PNL que insta al Gobierno a realizar una campaña institucional que reivindique «la dignidad de todas las variedades y modalidades lingüísticas». También se le pide «tomar las medidas necesarias para garantizar la igualdad real y efectiva, y la no discriminación por acento». En conversación con infoLibre, el diputado argumenta que en España, «los acentos más discriminados son los del sur», esto es, Extremadura, Andalucía, Murcia o Canarias, las similitudes de indicadores sociales de estas comunidades no son casuales.

Y aunque cada territorio tiene su singularidad, su lucha histórica, sus referentes culturales y sus propias contradicciones, la tesis de Unidas Podemos es que «es frecuente que el hablante estigmatizado desarrolle toda una estrategia de encubrimiento de un rasgo que siente como vergonzoso, causa de un doloroso sentimiento de inferioridad, y que tiemnda a adoptar, especialmente en situaciones de formalidad o distancia comunicativa, un español más estándar».

En su exposición de motivos, la PNL alude a estudios alemanes que identificado que la brecha salarial por acento puede llevar a una penalización de hasta el 20 % del sueldo, en detrimento de los habitantes de regiones periféricas y de la gente del sur frente a los del norte. En Francia, los estudios identifican a un 16 % de la población que confiesan haber sido discriminados por su forma de hablar cuando iban a buscar empleo. En su libro, Jesús Jurado apunta la menor puntuación e incluso penalizaciones que sufren andaluces que no borran su acento en los *calls center*.

Y en este punto se abre un melón nuevo: la discriminación creciente a los otros acentos, esos acentos que por la vía de la migración y las nuevas generaciones de españoles de origen extranjero ya forman parte indisoluble de la composición de la nueva sociedad de nuestro país, fundamentalmente los acentos latinoamericanos que, como en su día y aun hoy extremeños, canarios, murcianos y andaluces, sufren de aporofobia. Son nuevas realidades que habrán de estudiar sociólogos y lingüistas. Y los demás, escuchar atentos.

PARA AMPLIAR

Las hablas andaluzas en los medios de comunicación

La exigencia del borrado del acento para presentadores y actores no forma parte del pasado. En mayo de 2020, cuando Antena 3 fichó al sevillano Roberto Leal para presentar *Pasapalabra*, Pablo Motos, metido en todas las salsas, le preguntó «lo del acento andaluz, ¿qué vas a hacer? ¿lo vas a suavizar o lo vas a dejar?». «No tiene nada que ver el acento con la dicción», respondió tajante el presentador andaluz.

Que los yonquis, camareros y chachas (recuerden a esa Juani de Médico de familia en los 90) tengan acento andaluz en la ficción es algo que sólo está empezando a revertir con la llegada de cineastas locales a escala nacional y, con ellos, la apuesta de papeles protagónicos interpretados por andaluces.

Mujeres andaluzas

También Susana Díaz, en su tiempo de presidenta de la Junta de Andalucía y en aquella etapa de gira nacional por las primarias del PSOE, coleccionó titulares. Fue célebre el episodio del cónsul de España en Washington, Enrique Sardá, destituido por el ministro de Exteriores Alfonso Dastis (PP) después de conocerse un comentario suyo en una red social en el que se mofaba de la presidenta andaluza por coincidir en el estilismo con la reina Letizia. De paso, el diplomático ridiculizaba el acento de los andaluces. El texto escrito por el cónsul en su red social decía literalmente: «Verano tórrido. Hay q ber q. ozadia y mar gusto la de la susi. mira q ponerse iguá q letirzia. cm se ve ke n.sabe na de protocolo ella tan der pueblo y de izquienda. nos ha esho quedar fatá a los andaluse. dimicion ya».

Texto tomado de **Patricia Godino (2023)**, «Gltofobia, andalufobia y un poquito de machismo, chiqui», *Infolibre*, https://www.infolibre.es/politica/gltofobia-andalufobia-poquito-machismo-chiqui_1_1453356.html (al igual que en la versión entregada al alumnado, se prescinde aquí de las negritas con la que se destacaban algunas voces en la publicación original).

Anexo 2

EXPLICACIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE DE PAISAJE LINGÜÍSTICO

Requisitos en la cuenta de Instagram

I. CUATRO PUBLICACIONES

- Una primera publicación sobre cualquier variedad o cualquier aspecto comunicativo lingüístico en espacios públicos. Esta primera publicación servirá para enviar retroalimentación. Es una publicación de prueba. FECHA LÍMITE.
- Una sobre la variedad lingüística andaluza (o sobre otras variedades lingüísticas diatópicas)
- Una sobre la variedad diafásica (registros)
- Una sobre la variedad diastrática (nivel socioculturas, vulgarismos, nivel culto)

Tendréis diferentes opciones y flexibilidad si hay dificultad para encontrar pruebas de paisaje lingüístico (lo explicaré en clase). Para superar el proyecto final, el requisito de cuatro publicaciones mínimo no es negociable.

2. EN LAS PUBLICACIONES:

- Hashtags (#plelalmijar, #paisajelingüístico)
- Identificación de la variedad
- Identificación y explicación de los rasgos lingüísticos propios de esa variedad (ayuda en los esquemas, en el libro y en recursos de Internet, os iré dando lugares fiables)

3. EN LA CUENTA:

- Seguir entre vosotros y comentar entre vosotros
- Lugar de la foto (ubicación)
- Nombre de usuario: plnombre, pl_nombre, pl.nombre, etc. Debe empezar por pl y un nombre que os identifique.
- Seguir a la cuenta oficial del proyecto
- Seguir a AL MENOS cinco cuentas de Paisaje Lingüístico (no las vuestras)
- Incluir en el perfil una biografía

He añadido esta foto en el perfil de la cuenta del proyecto con un ejemplo de descripción y de cómo deberíais desarrollar vosotros la tarea en cada una de vuestras publicaciones. Aquí tenéis un recurso fiable y correcto que os puede ayudar con la identificación y explicación de los rasgos: https://ede.juntadeandalucia.es/bancorecursos/file/4d6b3379-4313-4325-abca-a5e711250a24/1/es-an_2020061012_9121805.zip/31_rasgos_de_la_modalidad_lingstica_andaluza.html?temp.hn=true&temp.hb=true.

Anexo 3

ENCUESTA DE PREEVALUACIÓN DE LA SdA DE PAISAJE LINGÜÍSTICO. SESIÓN 5

Prevaluación - Proyecto final (SdA)

Sé honesto 😊

Indica qué has aprendido sobre las variedades lingüísticas

Indica qué actividades o materiales te han ayudado más a aprender este contenido.

Videos en clase	
Discusión o debate con los compañeros	
Explicación y ejemplos de la profesora	
Dudas de los compañeros	
Esquemas	

¿Qué otras actividades o materiales te gustaría tratar para continuar aprendiendo sobre las variedades lingüísticas?

Si tuvieras un examen mañana sobre las variedades lingüísticas, ¿crees que aprobarías? _____

Otras preguntas

¿Te gusta la fotografía? _____

¿Cuánto tiempo al día pasas en las redes sociales? _____

¿Creas tu propio contenido para las redes sociales? _____

Si has dicho que sí, ¿cuánto contenido CREAS a la semana? _____

¿Qué tipo de contenido es? ¿Personal o público? _____

Unas preguntas más... Sé sincero, por favor.

Del 1 al 10, ¿cuánto te gusta la asignatura de Lengua castellana y literatura? ____

Del 1 al 10, ¿cuál es tu motivación para estudiar la asignatura de Lengua castellana y literatura? _____

¿Qué parte de la asignatura te gusta más? _____

¿Qué parte de la asignatura te gusta menos? _____

¿Qué tipo de materiales y actividades (de clase y de tarea) crees que te ayudarían en tu aprendizaje en esta asignatura? _____

¿Qué tipo de materiales y actividades (de clase y de tarea) crees que te motivarían más en esta asignatura? _____

¡Muchas gracias!

Anexo 4

RÚBRICA DE POSTEVALUACIÓN DE LA SdA DE PAISAJE LINGÜÍSTICO. SESIÓN 6

Postevaluación - Proyecto final (SdA) Sé honesto 😊

CONTESTA A ESTAS PREGUNTAS
SOBRE EL PROYECTO DE PAISAJE LINGÜÍSTICO

	Sí	No	No estoy seguro
Me ha ayudado a saber más sobre las variedades lingüísticas			
Me ha ayudado a adquirir la TERMINOLOGÍA adecuada			
Me ha ayudado a ser consciente de los mensajes lingüísticos que me rodean			
Me ha ayudado a IMPLICARME más en la asignatura de Lengua castellana y literatura (estoy más motivado por la materia)			
Mi nota final va a mejorar tras el proyecto de Paisaje lingüístico			

Indica qué has mejorado y aprendido sobre las variedades lingüísticas DESPUÉS de hacer el proyecto de PL _____

Indica qué parte del proyecto te ha ayudado más a APRENDER sobre las variedades lingüísticas.

Buscar fotos	
Ver las fotos de mis compañeros	
Escribir las explicaciones	
Leer las explicaciones de mis compañeros	

¿Qué le recomendaría a un compañero que hiciera este proyecto el próximo curso? _____

Si tuvieras un examen mañana sobre las variedades lingüísticas, ¿crees que aprobarías? _____

Otras preguntas

¿Te gusta la fotografía? _____

¿Cuánto tiempo al día pasas en las redes sociales? _____

¿Creas tu propio contenido para las redes sociales? _____

Si has dicho que sí, ¿cuánto contenido CREAS a la semana? _____

¿Qué tipo de contenido es? ¿Personal o público? _____

Unas preguntas más... Sé sincero, por favor.

Del 1 al 10, ¿cuánto te gusta la asignatura de Lengua Castellana y Literatura? _____

Del 1 al 10, ¿cuál es tu motivación para estudiar la asignatura de Lengua Castellana y Literatura? _____

¿Qué parte de la asignatura te gusta más? _____

¿Qué parte de la asignatura te gusta menos? _____

¿Qué tipo de materiales y actividades (de clase y de tarea) crees que te ayudarían en tu aprendizaje en esta asignatura? _____

¿Qué tipo de materiales y actividades (de clase y de tarea) crees que te motivarían más en esta asignatura? _____

¡Muchas gracias!