



VNIVERSITAT E VALÈNCIA

Facultat de **F**ilologia, **T**raducció i **C**omunicació

Departamento de Filología Española

Programa de Doctorado en Estudios Hispánicos Avanzados

**El paisaje lingüístico chino-español en la
ciudad de Valencia y su aplicación a la
enseñanza de ELE a los sinohablantes**

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR

YUJING MA

DIRIGIDA POR

DRA. MERCEDES QUILIS MERÍN

VALENCIA, 2019

博学而笃志，切问而近思，仁在其中矣。

La virtud cívica se halla en el estudio extenso
y en el mantenimiento invariable de la vocación,
en hacer preguntas con seriedad
y en la reflexión sobre lo que se ha comprendido.

Confucio. *Analectas*.

AGRADECIMIENTOS

La selección del Paisaje Lingüístico como el tema de investigación para esta tesis doctoral ha resultado un desafío teniendo en cuenta que es un tema muy novedoso en el campo lingüístico, y que el camino ha resultado dificultoso pero también fructífero gracias a la ayuda inestimable de mi directora y los apoyos de otras personas. Durante los cuatro años de investigación, he podido obtener muchos logros resultados tanto en el ámbito científico como en el nivel personal. La exploración sobre el Paisaje Lingüístico me ha ofrecido una gran oportunidad no solo para conocer cómo se desarrolla una investigación científica y contribuir al campo sociolingüístico con mis aportaciones y descubrimientos, sino también para orientarme hacia a la enseñanza de E/LE desde una perspectiva nueva y dinámica. El enfrentamiento a los obstáculos que he encontrado en el proceso de la exploración me ha enseñado que es muy importante mantener una actitud positiva y modesta, así como ser valiente para afrontar las dificultades y superarlas.

Como alumna extranjera que partía con la dificultad de carecer de una educación de Grado en Filología Española en mi país de origen, y únicamente con los estudios hispánicos avanzados de especialización en el Máster de la Universidad de Valencia, era muy difícil y casi imposible llevar a cabo una investigación científica dentro del ámbito hispánico, pero todo ha resultado posible debido a los esfuerzos de mi directora, Mercedes Quilis Merín. En este duro camino, quisiera darle las gracias en primer lugar, porque sin su ayuda no podría haber llegado tan lejos. Le agradezco mucho su rigurosidad y actitud estricta en cuanto a la perfección de mi español, sin las que no habría podido manejar el idioma, la herramienta básica para desarrollar mi investigación. Le agradezco mucho todo el tiempo que ha dedicado para guiarme y por ofrecerme valiosos consejos en el ámbito académico. También, le agradezco sinceramente todos los ánimos que me ha dado en los tiempos muy difíciles, lo cual forma una parte imprescindible del éxito de este estudio. He de agradecer igualmente a la profesora Diana Esteba Ramos de la Universidad de Málaga, una investigadora pionera en el campo del paisaje lingüístico, por facilitarme sus relevantes estudios sobre mi tema de investigación. A la profesora Virginia González García, por su apoyo en el nivel académico y su apreciación sobre este trabajo. A mi compañera y amiga Desiré Jareño, por ofrecerme ayudas incesantes e inspiraciones sobre mis investigaciones durante mi estancia en España.

Por último, quisiera expresar mi gratitud a mi marido, Juan Diego, quien me ha dado respaldo tanto en los estudios como en la vida, y a mis padres, por toda la comprensión y apoyo que me han ofrecido durante los cinco años en España.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	3
1. Planteamiento y punto de partida.....	3
2. Justificación y novedad en el estudio.....	4
3. Objetivo de la investigación.....	4
4. Preguntas de la investigación.....	5
5. Organización de los capítulos.....	6
6. Corpus y Metodología.....	14

PRIMERA PARTE: ESTADO DE LA CUESTIÓN

CAPÍTULO 1. EL PAISAJE LINGÜÍSTICO. MARCO TEÓRICO Y SU DESARROLLO

1.1. Concepto del paisaje lingüístico.....	19
1.1.1. ¿Qué es el paisaje lingüístico?	19
1.1.2. Clasificación de los signos del paisaje lingüístico.....	22
1.1.2.1. Signos públicos y signos privados: <i>top-down vs. bottom-up</i>	22
1.1.2.2. Signos monolingües y plurilingües.....	24
1.1.2.3. Grafiti: un fenómeno transgresivo y transformativo.....	27
1.1.3. Distintos enfoques en el análisis de los signos del paisaje lingüístico.....	28
1.1.4. Los límites de un estudio del paisaje lingüístico.....	30
1.1.4.1. El paisaje lingüístico escrito y el auditivo.....	31
1.1.4.2. El paisaje lingüístico estático y no estático.....	33
1.2. Cuestiones de metodología en el estudio del paisaje lingüístico.....	37
1.2.1. Metodologías cuantitativas.....	37
1.2.1.1. Colección de datos: método fotográfico y videográfico.....	37
1.2.1.2. Análisis cuantitativo de los datos y sus limitaciones.....	39
1.2.2. Metodologías cualitativas.....	42
1.2.2.1. Entrevistas y encuestas.....	42
1.2.2.2. Distintas perspectivas para un análisis cualitativo: unidad del	

análisis, organización informativa y espacial de las lenguas	44
1.2.3. Nuevas metodologías: Aplicación del sistema geográfico en el estudio del paisaje lingüístico.....	49
1.3. Desarrollo histórico sobre los estudios del paisaje lingüístico.....	52
1.4. Investigaciones sobre el paisaje lingüístico chino.....	64
1.5. Panorama sobre el paisaje lingüístico en el entorno hispánico.....	76
1.5.1. Los estudios sobre el paisaje lingüístico en España.....	78
1.5.2. Los estudios sobre el paisaje lingüístico en el entorno hispanoamericano.....	88
1.6. Estudios antecedentes sobre el paisaje lingüístico en la Comunidad Valenciana.....	91

CAPÍTULO 2. APLICACIÓN DEL PAISAJE LINGÜÍSTICO. EL PAISAJE LINGÜÍSTICO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

2.1. Introducción.....	97
2.1.1. El paisaje lingüístico y el multilingüismo.....	98
2.1.2. El paisaje lingüístico y las políticas lingüísticas.....	104
2.1.3. El paisaje lingüístico y el contacto de lenguas.....	108
2.2. El paisaje lingüístico en la enseñanza de lenguas.....	110
2.2.1. El paisaje lingüístico: una herramienta nueva y significativa para el campo pedagógico y didáctico.....	111
2.2.2. Estudios exploratorios sobre la aplicación pedagógica y didáctica del paisaje lingüístico.....	114
2.2.3. Investigaciones sobre el paisaje lingüístico en el ámbito educativo.....	119
2.3. La aplicación del paisaje lingüístico para la enseñanza del español.....	124
2.4. Desafíos, limitaciones y consejos en el proceso de la aplicación del paisaje lingüístico.....	131

CAPÍTULO 3. LA ENSEÑANZA DE E/LE A LOS SINOHABLANTES

3.1. Introducción.....	137
3.1.1. Los sinohablantes en España.....	137
3.1.2. Los aprendices del español en China.....	142
3.2. Las dificultades lingüísticas en el aprendizaje del español para	

sinohablantes.....	147
3.2.1. Dificultades fonético-fonológicas.....	148
3.2.2. Dificultades morfológicas.....	155
3.2.3. Dificultades sintácticas.....	165
3.2.4. Dificultades léxico-semánticas.....	172
3.2.5. Dificultades ortográficas.....	180
3.3. El perfil y las características de los alumnos sinohablantes.....	181
3.4. Manuales utilizados en la enseñanza de español a los sinohablantes.....	188

II PARTE: RESULTADOS Y APLICACIONES

CAPÍTULO 4. EL PAISAJE LINGÜÍSTICO DE LA MIGRACIÓN CHINA EN LA CIUDAD DE VALENCIA

4.1. Introducción.....	211
4.2. Datos demográficos de la migración en la Comunidad Valenciana y en la ciudad de Valencia.....	212
4.2.1. Datos demográficos generales de la migración en la Comunidad Valenciana.....	212
4.2.2. Datos demográficos de la migración china en la ciudad de Valencia.....	216
4.3. Corpus y metodología.....	224
4.3.1. Corpus y selección de zonas.....	224
4.3.1.1 Justificación de la selección de zonas.....	224
4.3.1.2 Corpus del estudio.....	232
4.3.2. Metodología.....	236
4.3.2.1. Recogida de datos.....	236
4.3.2.2. Análisis de datos.....	239
4.3.2.3. Objetivos del análisis de datos.....	243
4.3.2.4. Diseño de las entrevistas.....	243
4.4. Resultados cuantitativos por las zonas investigadas.....	247
4.4.1. La zona china (Chinatown en la ciudad de Valencia).....	247
4.4.2. La zona industrial.....	249

4.4.3. La zona de Ruzafa y la zona turística.....	250
4.5. El análisis de los resultados.....	253
4.5.1. El análisis del bilingüismo y multilingüismo: información hacia la comunidad externa, interna y a ambas.....	254
4.5.1.1. Signos del paisaje lingüístico que transmiten una información hacia la comunidad externa.....	255
4.5.1.2. Signos del paisaje lingüístico que transmiten una información hacia la comunidad interna.....	260
4.5.1.3. Signos del paisaje lingüístico que transmiten una información hacia ambas comunidades.....	265
4.5.2. La abundancia en el uso del pinyin dentro del corpus.....	268
4.5.3. Traducciones desiguales para las denominaciones de las tiendas investigadas.....	273
4.5.4. El análisis de las encuestas.....	277
4.6. El español escrito por los sinohablantes en Valencia: un análisis de su interlengua.....	284
4.6.1. El análisis de errores y la interlengua.....	284
4.6.2. Análisis de los errores de la interlengua de los migrantes chinos en el paisaje lingüístico de Valencia.....	287

CAPÍTULO 5. APLICACIÓN DEL PAISAJE LINGÜÍSTICO A LA ENSEÑANZA DE E/LE A SINOABLANTES

5.1. Introducción.....	315
5.1.1. La vinculación entre el paisaje lingüístico y el DELE.....	315
5.2. El paisaje lingüístico y el desarrollo de las destrezas lingüísticas.....	321
5.2.1. El paisaje lingüístico y las destrezas receptivas.....	324
5.2.2. El paisaje lingüístico y las destrezas productivas.....	328
5.3. El paisaje lingüístico en la clase de E/LE.....	333
5.3.1. Aspectos ortográficos.....	334
5.3.2. Aspectos léxicos.....	339
5.3.3. Aspectos morfosintácticos.....	345
5.3.4. Aspectos pragmáticos y socioculturales.....	348
5.3.5. Aspectos interculturales.....	353
5.4. Limitaciones de la utilización del paisaje lingüístico	

en el aula de E/LE.....	360
5.5. Propuestas didácticas del paisaje lingüístico en el aula de E/LE	
para sinohablantes en el ámbito hispanohablante.....	362
5.5.1. Preparación del esquema para el diseño de actividades.....	364
5.5.2. Propuestas didácticas sobre la aplicación del paisaje lingüístico.....	368
5.5.2.1. Niveles iniciales A1-A2.....	369
5.5.2.2. Niveles intermedios B1-B2.....	381
5.5.2.3. Niveles superiores C1-C2.....	395
5.6. Recomendaciones para la enseñanza de E/LE a través del	
paisaje lingüístico en China.....	417
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES.....	423
BIBLIOGRAFÍA.....	439
APÉNDICES.....	467
Apéndice 1 Inventario de los signos del PL por zonas.....	467
Apéndice 2 Descripción de las encuestas	470
Apéndice 3 Clasificación de errores.....	482
Apéndice 4 Corpus fotográfico.....	485

PRIMERA PARTE:
ESTADO DE LA CUESTIÓN

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

1. PLANTEAMIENTO Y PUNTO DE PARTIDA

El presente trabajo trata de presentar de forma completa el paisaje lingüístico en la ciudad de Valencia, tanto en su descripción como en su análisis, así como una propuesta de exploración didáctica a partir de materiales reales y contextuales de los aprendices sinohablantes de español.

Desde los rótulos comerciales hasta los folletos publicitarios, nuestra vida está repleta de signos con contenidos lingüísticos, los cuales influyen a la sociedad de forma inconsciente desde varias perspectivas. El estudio que se dirige a investigar dicho fenómeno pertenece al campo del paisaje lingüístico (PL a partir de ahora), un concepto que fue planteado por Landry y Bourhis en 1997. Tras su aparición hasta hoy en día, en el transcurso de veintidós años, el estudio del PL ha experimentado una notable expansión por todo el mundo y los investigadores han empezado a relacionarlo con distintos campos sociales. De hecho, el PL se ha aplicado para desarrollar las políticas lingüísticas, analizar el contacto de lenguas, investigar el fenómeno del multilingüismo, y entre ellas, se destaca su aplicación reciente al campo pedagógico y didáctico en el que el PL sirve como una fuente nueva y significativa para aportar materiales relevantes. Precisamente, este último aspecto constituye un tema reciente y novedoso, tanto en el ámbito sociolingüístico como en el propio campo de estudio del PL y ha recibido una atención limitada hasta la fecha.

A pesar de que el planteamiento de la teoría sobre el PL ha promovido positivamente estudios correspondientes a este tema, por un lado, las investigaciones que se han realizado dentro del ámbito hispánico y que se centran en la convivencia del español y el chino todavía son muy escasas en comparación con los estudios focalizados en otros idiomas y, por el otro, la utilización de los signos del PL para la enseñanza del español sigue siendo una nueva orientación en la que falta mucho por explorar. Por las razones expuestas, nuestra tesis se dirige a investigar el PL chino-español en la ciudad de Valencia y su aplicación en la enseñanza del español a los sinohablantes.

2. JUSTIFICACIÓN Y NOVEDAD EN EL ESTUDIO

La selección de nuestro tema se decide al considerar principalmente los dos siguientes aspectos. En primer lugar, el estudio se circunscribe a la ciudad de Valencia, capital de la provincia de Valencia y de la Comunidad Valenciana, por ser la tercera ciudad de España en número de habitantes, el área metropolitana más poblada de España, solo por detrás de Madrid y Barcelona y el segundo puerto de España, y que frente a otras capitales españolas no había recibido estudios en el campo del PL. La ciudad de Valencia muestra características multiculturales debidas a que también ha acogido a una gran cantidad de migración exterior y dispone de una cantidad considerable de inmigrantes chinos establecidos en ella, con una situación de residencia permanente y una concentración urbana particular, lo cual ha facilitado un escenario ideal al estudio del PL chino-español en esta ciudad. En segundo lugar, hemos considerado relevante que todavía no existan muchos estudios que se dediquen de modo concreto a la enseñanza de idiomas y en particular del español a través del uso del PL. Por esta razón, y tras comprobar su escasez entre los métodos didácticos tradicionalmente dirigidos a los aprendices sinohablantes, nos planteamos la aplicación del PL como una herramienta para la enseñanza del español a sinohablantes como una iniciativa novedosa.

3. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Bajo este contexto, nos hemos propuesto un doble objetivo en la tesis en relación a sus dos partes principales.

(a) Realizar una presentación y análisis explícito sobre el PL creado por los inmigrantes con origen chino en Valencia con el fin de investigar la situación lingüística del español y la integración social de dicho grupo étnico.

(b) Aprovechar tanto los signos producidos por el grupo sinohablante como los otros signos del PL relacionados con el español de la ciudad de Valencia para diseñar una serie de propuestas didácticas para los estudiantes sinohablantes.

Más significativamente, el cumplimiento del primer objetivo también ayuda a la realización del segundo objetivo, teniendo en cuenta que al conocer la situación lingüística del grupo sinohablantes residentes en Valencia, se pueden plantear propuestas didácticas del español más adecuadas para los aprendices sinohablantes tanto en un entorno urbano y localizado en la misma ciudad, como, a través del mismo modelo y de las herramientas informatizadas que permitan el acercamiento a otros espacios urbanos y su aplicación en China por parte de los estudiantes nativos.

4. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo los dos objetivos principales, se han planteado algunas cuestiones con la intención de orientar los análisis correspondientes:

(1) ¿Qué características tiene el PL chino-español en la ciudad de Valencia?

(2) ¿La comunidad china se ha integrado a la sociedad española?

(3) ¿Cómo está la situación lingüística del español en las zonas investigadas? ¿Hasta qué punto los signos del PL producidos por los sinohablantes han podido revelar las dificultades lingüísticas que encuentran los sinohablantes en cuanto a la utilización del español?

(4) ¿Qué funciones didácticas tienen los signos del PL para la enseñanza del español?

(5) ¿Cómo se pueden utilizar los signos relevantes para preparar una clase del español especialmente para los estudiantes sinohablantes?

Para poder responder a estas cuestiones, la tesis se ha planteado en cinco grandes bloques que corresponden a los capítulos temáticos descritos a continuación.

5. ORGANIZACIÓN DE LOS CAPÍTULOS

La tesis se divide en dos partes: la primera se ocupa del *Estado de la cuestión* en la que los dos primeros capítulos se dedican a aportar una base teórica para toda la tesis sobre el marco del PL y su aplicación en el ámbito pedagógico y didáctico, y el capítulo tres se centra en mostrar la situación general de los aprendices sinohablantes en España y en China, las dificultades lingüísticas a las que afrontan, las características del alumnado sinohablante y los manuales para la enseñanza de español dirigidos a este grupo. La segunda parte, *Resultados y aplicaciones*, comprende el capítulo cuatro, con la presentación del corpus y el análisis de la tesis, y el capítulo cinco en el que se realiza la aplicación del PL en consonancia con las teorías y los materiales de los capítulos anteriores. Las conclusiones se exponen en el capítulo seis, seguidas por el último capítulo de referencia bibliográfica y los apéndices. Estos contenidos se exponen a continuación más detalladamente.

El primero de estos capítulos “El paisaje lingüístico. Marco teórico y su desarrollo”, comprende el marco teórico y conceptual en el que se abarcan los conocimientos fundamentales del PL, su desarrollo histórico, las investigaciones del PL focalizadas en el español y en el chino, así como las diferentes orientaciones que se encuentran en los estudios anteriores.

En cuanto a la teoría del PL, según Landry y Bourhis (1997), este concepto se define como la vitalidad y la visibilidad de los signos escritos en todos los sitios públicos en un determinado territorio. Aunque la aparición del concepto es muy reciente cronológicamente en comparación con otras teorías sociolingüísticas, el interés mostrado por los investigadores sobre los idiomas aparecidos en las zonas públicas surgió al principio de los años setenta del siglo pasado. En aquel momento, algunos investigadores precursores tales como Masai (1972), Tulp (1978) y Mcrae (1982) ya se dan cuenta de que la presentación de los idiomas tiene una relación muy estrecha con la vitalidad de las lenguas y las políticas lingüísticas. El estudio pionero de Landry y Bourhis (1997) ha demostrado que el PL es un factor relevante que refleja la vitalidad lingüística y desempeña de un papel independiente que afecta

directamente al contacto de lenguas que mantiene cada persona en su vida cotidiana. El PL se caracteriza, así, por sus contenidos lingüísticos y su presencia dentro de un ambiente público con dos funciones principales. Por un lado, los signos del PL están diseñados para transmitir informaciones al público y, por otro lado, los diferentes idiomas que existen en el PL funcionan simbólicamente como un factor afectivo para manifestar la vitalidad lingüística de los grupos étnicos. En cuanto a la categorización de los signos del PL, según los emisores detrás de cada signo, se pueden dividir en signos públicos y privados, los cuales también se denominan como signos del tipo *top-down* y *bottom-up* en el trabajo de Ben Rafael *et al.* (2006) y según la cantidad de los idiomas aparecidos se agrupan por signos monolingües y plurilingües. Aparte de estos grupos, también existen los grafitis que se refieren a los signos del PL de forma transgresora y están producidos por un motivo estético o manifestativo.

Generalmente, las investigaciones sobre el PL concentran en el contenido lingüístico y el lenguaje que se utiliza en cada signo. Basándose en estas dos orientaciones, Backhaus (2007) ha resumido nueve enfoques que sirven como orientaciones para realizar un análisis del PL. Además, el estudio del PL se limita tradicionalmente a los signos de forma escrita y estática, mientras que con el avance de las nuevas tecnologías y la profundización de este tema, se han ampliado los límites de los estudios, así que algunos investigadores empiezan a extender la definición del PL al incluir los signos auditivos y no estáticos en los análisis. En cuanto a las metodologías, se suelen utilizar la cuantitativa y la cualitativa, las cuales se distinguen en el proceso del análisis, y disponen tanto de ventajas como de limitaciones. Ahora bien, aprovechando las nuevas tecnologías y el internet, han surgido nuevas metodologías que sirven para mapear los signos del PL, lo cual resulta muy significativo y muestra su viabilidad para realizar un análisis diacrónico y sincrónico.

Tras la aparición del concepto del PL, las investigaciones pertinentes a este campo empiezan a desarrollarse rápidamente por todo el mundo como muestran las cada vez más abundantes aportaciones en modo de artículos, monográficos y obras sobre este tema. Además, se celebran anualmente conferencias y talleres en muchos sitios por el mundo con el objetivo de difundir conocimientos del PL y compartir los estudios de este ámbito. Tras la celebración de la primera conferencia *Linguistic*

Landscape Workshop en Tel Aviv en 2008, se organizan también en los siguientes sitios: la segunda conferencia con el tema *Linguistic Landscape: Expanding the discussion* en Siena (2009), la tercera conferencia celebrada en la Universidad de Estrasburgo en Francia (2010), la cuarta en la capital de Etiopía (2012), la quinta en la Universidad de Namur de Bélgica (2013), la sexta con el tema *Hope and Precarity* en la Ciudad del Cabo (2014), la séptima en Berkeley sobre *Questioning Boundaries, Opening Spaces: Advancing New Topics, Methods, and Applications* (2015), la octava en la Universidad de Liverpool con el tema *Regeneration, Revitalisation, Reterritorialisation* (2016), la novena en Luxemburgo con el tema *Movement and Immobilities* (2017), la décima conferencia en la Universidad de Berna en Suiza con el tema X-SCAPES (2018), y muy recientemente en Bangkok (Tailandia) en junio de 2019 con el tema “*East meets West: Social Reflection and Integration*”.

En cuanto a los estudios que se dedican a describir y analizar el PL dentro del ambiente hispánico, cabe mencionar que los principales trabajos que se realizan en España se centran más en la observación del PL y las políticas lingüísticas en las zonas autónomas. Al entrar en el siglo XXI, han aparecido una cantidad considerable de investigaciones del PL no solo en las zonas bilingües de España, sino también en las ciudades tradicionalmente monolingües, y el foco de dichos estudios es variable. A modo de ejemplo, Pons Rodríguez (2011) ha investigado el contacto del español estándar con las variantes especialmente de Sudamérica en Sevilla por la influencia del movimiento migratorio; Comajoan Colomé (2013), Gorter *et al.* (2013), y Regueira *et al.* (2013) han intentado observar el impacto de las políticas lingüísticas aplicadas en las ciudades bilingües españolas; Castillo y Lluch Sáez Rivera (2012b) han aportado informaciones sobre el multilingüismo encontrado en Madrid. En comparación con la exploración del PL en otras ciudades españolas, la ciudad de Valencia y la Comunidad Valenciana, que constituyen también un espacio bilingüe de cooficialidad del español y el valenciano, al mismo tiempo que cuenta con una numerosa población extranjera, hasta la fecha no ha atraído la atención entre los investigadores para el estudio de su PL, de lo cual resulta que existe un escaso número de estudios que hasta la fecha se pueden concentrar en los trabajos de Vallès (2003), Lado (2011), Martínez Ibarra (2016) y Ma (2017), los cuales han descrito el PL en la Comunidad Valenciana o en la ciudad de Valencia. Debido, precisamente a

la carencia de estudios y la situación lingüística, en nuestra tesis hemos elegido Valencia como el escenario para nuestras investigaciones.

Al mencionar el PL relacionado con grupo chino o la cultura china, se debe destacar a Pons Rodríguez (2012) sobre el PL en Sevilla, en el que se ha presentado de forma explícita tanto las características sociales como las lingüísticas de los signos del PL producidos por los inmigrantes con origen chino, mientras tanto se analizan los errores que existen en los signos monolingües españoles o bilingües chino-españoles encontrados en las zonas donde se juntan los comercios chinos. También cabe mencionar los trabajos de Castillo Lluch y Sáez Rivera (2011, 2012a, 2012b), en los que se ha señalado la presencia considerable del chino en los signos dentro del PL madrileño, y también la situación lingüística del español de la migración china en Madrid. En cuanto a las investigaciones que se centran en un ambiente sinohablante, los autores Leeman y Gabriella (2009), Lou (2012) y también Wu y Techasan (2016) han estudiado el PL en el Chinatown de Washington DC. y de Bangkok; Jaworski y Yeung (2010) y Lai (2013) se han dedicado a analizar el PL en Hong-Kong, una ciudad precolonial donde el inglés también se utiliza como un idioma oficial; y Curtin (2009), quien ha mostrado el PL en Taipéi. Dichos estudios no solo han mostrado la relación entre el chino y el inglés u otros idiomas (el tailandés en el caso de Bangkok), sino también han revelado algunas cuestiones más profundas que promueven la formación del PL local.

Como parte de un fenómeno de tipo sociolingüístico, el PL se aplica a varios campos sociales o lingüísticos con el fin de facilitar las investigaciones relacionadas. Entre las aplicaciones variables, Rafael *et al.* (2006), Huebner (2006), Muñoz Carroble (2010), y Sáez y Castillo (2012), entre otros, han aprovechado los signos del PL para analizar el multilingüismo urbano. Backhaus (2009), Barni y Bagna (2010), Akindele (2011), Colajoan Colomé (2013), etc. han utilizado el PL como una vía para conocer las políticas lingüísticas, y Esteba Ramos (2014) y Sutthinaraphan (2016) han analizado el contacto de lenguas que aparece en los signos del PL.

El segundo capítulo es el titulado “Aplicación del paisaje lingüístico. El paisaje lingüístico en la enseñanza de lenguas”. Como se ha mencionado anteriormente, con el desarrollo de los estudios focalizados en el PL, los investigadores de este ámbito

empiezan a prestar atención a la utilización del PL en otros campos lingüísticos y sociolingüísticos. Dentro de las distintas aplicaciones del PL, se destaca su uso en el campo pedagógico y didáctico, donde los signos del PL se pueden emplear como materiales auténticos y prácticos que reflejan tanto los conocimientos lingüísticos como los culturales. En él, se intenta hacer un repaso retrospectivo sobre los estudios tanto teóricos como prácticos que pertenecen a dicha aplicación, y presentar las investigaciones que concentran específicamente en utilizar el PL para la enseñanza del español, lo cual es necesario para el diseño de las propuestas didácticas en la parte posterior. Al ser una orientación novedosa, la aplicación del PL a la pedagogía y didáctica todavía no dispone de muchos estudios. Es un primer estado de la cuestión que supone una novedad al recoger por primera vez las aportaciones de los distintos autores.

Según nuestra investigación, estamos en disposición de ofrecer una organización de estos estudios: se han encontrado tres tipos de investigaciones acerca de este tema. En primer lugar, los investigadores pioneros de este campo han publicado una serie de estudios teóricos en los que se han planteado las posibles ventajas que dispone el PL en cuanto a la enseñanza de lenguas, tales como los estudios de Cenoz y Gorter (2008), Shohamy y Wakesman (2009) y Malinowski (2015). En segundo lugar, existen otros estudios en los que se ha puesto en práctica la utilización de los signos del PL en las clases. Depende del protagonismo en el aula, se han encontrado dos direcciones principales. Por un lado, los profesores están en un puesto más activo, seleccionan materiales adecuados del PL y los utilizan en el aula. Por el otro lado, los estudiantes desempeñan un papel principal y participan en las actividades del PL como protagonistas, mientras que los profesores les ayudan como auxiliares. Tanto en los estudios de Rowland (2013) como en los de Sayer (2009), Dagenais *et al.* (2009), Hancock (2012) y Chesnut *et al.* (2013), los estudiantes han tenido oportunidades de salir del aula para recopilar signos del PL acompañados por los profesores y analizarlos bajo las instrucciones y ayudas que ofrecen los docentes. Al ser diferente a dichos estudios, Clemente *et al.* (2012) ha adoptado una definición más amplia del PL al llevar materiales del PL con distintas modalidades a una clase de primaria, con la intención de despertar la conciencia lingüística de los niños y enseñarles las diversidades en el paisaje lingüístico, social y biológico que existen en el mundo.

En tercer lugar, aparte de los estudios que dirigen hacia un objetivo pedagógico o didáctico, también hay otros que se centran en analizar el PL dentro de un ámbito académico. Entre este tipo de estudios, Hanauer (2009) ha analizado el PL dentro de un laboratorio microbiológico y ha señalado que el PL de allí, aparte de ofrecer informaciones necesarias para este ambiente académico, también existe como una manera de comunicación entre los investigadores dentro del laboratorio. No solo en el ambiente científico, el PL también está estudiado en el campo escolar. Cenoz y Gorter (2015) han analizado el PL en unos colegios multilingües del País Vasco y han mostrado que, el análisis del PL en el ambiente escolar no solo facilita a los estudios del PL en general, sino también contribuyen a las investigaciones sobre la educación al poder mostrar la situación real dentro de los colegios.

En cuanto a la aplicación del PL a la enseñanza del español, en España, Esteba Ramos (2013), Acevedo Aguilar (2015) y Soto Rubio (2017) han facilitado algunas propuestas muy significativas y pormenorizadas para explicar cómo se puede organizar una clase de ELE con el PL para aprendices de español con diferentes niveles. Fuera de España, algunos investigadores, tales como Aladjem y Jou (2016), también han aprovechado el PL para despertar la conciencia lingüística del español y realizar la enseñanza.

El tercer capítulo, “La enseñanza de E/LE a los sinohablantes”, se encarga de ofrecer un panorama sintético acerca de la situación de la enseñanza de español dirigida a los sinohablantes, lo que constituirá una fuente importante para el diseño posterior de las propuestas didácticas con el PL para dicho grupo. En este capítulo se presentan no solo las dificultades lingüísticas principales que tienen los estudiantes sinohablantes en el aprendizaje del español, sino también el perfil de dichos aprendices, para que los docentes puedan conocer mejor a este grupo y ajustar las metodologías empleadas en la enseñanza según las desigualdades lingüísticas y culturales que existen.

En cuanto a los aprendices sinohablantes, tanto en España como en China, cabe destacar que su interés por el estudio de español está ascendiendo significativamente. Por un lado, en consonancia con los datos demográficos de los extranjeros residentes en España de 2017, la población china está en el quinto puesto entre todas las

poblaciones extranjeras. Aunque en comparación con las personas que vienen desde países más cercanos (tales como Rumanía, Marruecos, Italia, etc.) la población china no es tan numerosa, la cantidad de los estudiantes chinos en España sí que ha superado a la de otros países, especialmente a la de los que proceden de los países hispanohablantes, quienes tienen una ventaja considerable en cuanto a la cuestión del idioma. Según la distribución de los márgenes de edad de los estudiantes sinohablantes, la mayoría de ellos se encuentran en el periodo universitario. Para los sinohablantes que vienen a España tanto por trabajo como por estudio, el aprendizaje de español es necesario e importante para su integración social y la comunicación diaria, y también para la finalización de sus estudios. Por otro lado, en comparación con otros países tales como Estados Unidos o Reino Unido, China no dispone de una mayor cantidad de aprendices del español, pero en los últimos años la difusión y la enseñanza del español se extienden rápidamente debido al desarrollo económico y la estrecha relación que existe entre China y los países hispanohablantes. Por la influencia de dicha tendencia, muchas universidades chinas empiezan a ofrecer licenciaturas de español, y hasta hoy en día hay más de 90 universidades que han fundado facultades de español.

La situación de los aprendices sinohablantes tanto en España como en China ha revelado que los aprendices con origen chino conforman una parte indispensable de los aprendices de español, lo cual exige que los docentes de la enseñanza de español también presten atención, y de modo especial, al grupo sinohablante. Debido a las distancias lingüísticas y culturales inevitables, los aprendices sinohablantes han de afrontar muchas dificultades lingüísticas en el proceso del aprendizaje, las cuales se encuentran en todos los niveles de análisis: fonético-fonológico, morfológico, sintáctico y léxico-semántico. Debido a las diversas dificultades lingüísticas, se detectan una serie de errores en la enseñanza del español a los sinohablantes cuyos errores lingüísticos no solo se encuentran en el contacto con los estudiantes sinohablantes, sino también se hallan en los signos del PL creados por personas de dicho grupo. Por lo tanto, es imprescindible conocer las dificultades que tienen los aprendices sinohablantes para que sea posible diseñar actividades didácticas específicas que sirven para mejorar y consolidar los conocimientos del español.

Aparte de las dificultades lingüísticas, los sinohablantes también disponen de un perfil diferente al de los estudiantes procedentes de una cultura occidental. Los estudiantes sinohablantes muestran un carácter indirecto, implícito y no verbal en la clase, y no suelen cuestionar a los profesores, quienes se suponen que tienen la mayor autoridad en la relación de profesor-alumnado. Además, debido a los abundantes exámenes muy intensivos que tienen los estudiantes durante el periodo escolar, tienden a utilizar el estilo de aprendizaje memorístico, el cual se ha aplicado también en el aprendizaje del español. Debido a dichos factores, los manuales que se emplean en las clases de español en China están ajustados según la costumbre de los aprendices sinohablantes. Entre los manuales más utilizados, se encuentran los manuales editados en China, los manuales adaptados de sus versiones originales españoles, y también los manuales españoles diseñados específicamente para el grupo sinohablante. Los manuales de China suelen aplicar la metodología tradicional (gramática-traducción), y los de España pretenden dar más énfasis a la comunicación e interacción.

Basándose principalmente en las teorías fundamentales sobre el PL y teniendo en cuenta las dificultades lingüísticas que tienen los aprendices sinohablantes, el capítulo cuatro, “El paisaje lingüístico de la migración china en la ciudad de Valencia”, se dedica a cumplir el primer objetivo de esta tesis, en el que se analiza de forma detallada el PL en la ciudad de Valencia y en su entorno. En este capítulo, se analizan no solo los signos bilingües chino-españoles, sino también los signos monolingües españoles emitidos por los dueños chinos. La presentación del PL bilingüe ayuda a investigar las características del bilingüismo, la convivencia del chino y el español en un entorno hispánico, y la vitalidad etnolingüística del grupo minoritario chino, mientras que, el análisis de los signos monolingües españoles puede beneficiar el análisis de la situación lingüística y la integración social de los inmigrantes chinos, y contribuir a la enseñanza del español con materiales auténticos acerca de los errores cometidos por los aprendices sinohablantes al comparar con las dificultades lingüísticas que se relevan en el capítulo dos.

El capítulo quinto “Aplicación del paisaje lingüístico en la enseñanza de E/LE a sinohablantes” trata de contribuir a la enseñanza de español con propuestas novedosas aprovechando tanto los estudios pioneros sobre la aplicación del PL en la enseñanza

como los análisis detallados del PL chino-español en Valencia, y también basándose en las dificultades lingüísticas de los aprendices sinohablantes que se han expuesto en los capítulos anteriores. En este capítulo no solo se presentan las funciones didácticas que tienen los signos del PL, sino también se aportan propuestas diseñadas que corresponden a los seis niveles de español que propone el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), y con contenidos lingüísticos bajo las instrucciones del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC).

Según los estudios anteriores sobre la aplicación del PL en el campo pedagógico y didáctico y, sobre todo, en la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE), se puede resumir que, por un lado, los signos del PL con la aparición del español pueden convertirse en materiales nuevos para completar los recursos tradicionales que se utilizan para la enseñanza. Por otro lado, el PL trata del lenguaje *de facto*, así que ayuda a enseñar el uso práctico del español. Todo eso implica que es muy relevante explorar las funciones didácticas del PL y utilizar los signos adecuados en el aula de español para estimular el aprendizaje.

En el capítulo sexto se muestran las conclusiones de toda la tesis. A lo largo de este capítulo, se desarrolla un resumen sobre los aspectos destacados en los capítulos teóricos, se enumeran de forma sistematizada los resultados del análisis del PL en Valencia y los descubrimientos relevantes, y se incide en las ventajas y limitaciones de las propuestas didácticas sobre la aplicación del PL en el aula de E/LE. El último capítulo presenta la bibliografía de la tesis en la que se encuentran todos los estudios y recursos utilizados.

6. CORPUS Y METODOLOGÍA

Para la preparación del corpus de signos del PL chino-español en Valencia se han elegido cuatro zonas principales de la ciudad y su entorno por sus características, idóneas para el estudio que emprendemos. En primer lugar, dentro de la ciudad de Valencia, se seleccionó el barrio La Roqueta, que pertenece al distrito Extramurs, debido a la gran cantidad de negocios chinos de distintos tipos que se concentran en algunas de sus calles principales, lo que ha llevado a que también se conozca la zona

como el Chinatown de Valencia. Este fue el espacio principal de la investigación por la abundancia de signos disponibles y su concentración urbana.

En segundo lugar, y en relación con la presencia de la lengua china en los espacios más populares entre los turistas, se ha concretado la búsqueda de signos en la zona turística de la ciudad para observar si el desarrollo de la globalización y la influencia de los turistas chinos han afectado al PL de dicha zona.

En tercer lugar, otra de las selecciones en el espacio urbano de Valencia ha sido el barrio Ruzafa, muy próximo a la zona del Chinatown valenciano, y que ha sido elegido teniendo en cuenta su diversidad cultural y, fundamentalmente porque existe un número considerable de comercios mayoristas chinos en Ruzafa que fueron más numerosos hace algunos años, cuando iniciaron un desplazamiento a las zonas industriales después de la crisis económica en torno al año 2000. Precisamente, para observar la presencia del chino además de las tres zonas encontradas dentro de la ciudad de Valencia, se acotó también la zona del polígono industrial La Cova, ubicado en Manises, un municipio junto al aeropuerto muy próximo a Valencia, donde se concentran igualmente una gran cantidad de negocios mayoristas chinos.

Con respecto al corpus, se han recogido 374 fotografías en 170 establecimientos distribuidos en las cuatro zonas investigadas, concentrado en los signos creados por el grupo étnico chino. Para su valoración, se han empleado tanto la metodología cuantitativa como la cualitativa para realizar un análisis más completo en el que no solo se ofrece una valoración numérica de la presencia de los distintos idiomas, sino también se considera cualitativamente la organización de las informaciones transmitidas. Para conocer mejor el PL investigado, además, se ha diseñado una entrevista orientada hacia los propietarios o empleados de los comercios, las cuales pueden facilitar la comprensión de las características peculiares de los signos bilingües chino-españoles o monolingües tanto en chino como en español hallados en cada zona. Los materiales gráficos están ordenados y presentados en el “Apéndice fotográfico” al final de la tesis. Se organizan según las diferentes zonas con una explicación debajo de cada fotografía que indica la numeración, el tipo de comercio y el tipo del signo según la aparición de los idiomas.

En el análisis del corpus, desde una perspectiva comparativa y sincrónica, se han contrastado los resultados cuantitativos entre las cuatro zonas investigadas para obtener una visión global del PL en Valencia. Además, en cuanto a los análisis con la metodología cualitativa, en primer lugar, se han dividido los signos bilingües en tres grupos según la orientación de las informaciones que se transmiten: informaciones hacia la comunidad china, hacia la comunidad española y hacia ambas. Dentro de los signos bilingües, también se han analizado las formas de traducción de las denominaciones comerciales para observar si todos los rótulos bilingües son parecidos o no. Aparte de eso, es una característica en el PL investigado el empleo con mucha frecuencia de pinyin, la transcripción fonética de los caracteres chinos con escritura alfabética latina. En segundo lugar, se han mostrado los descubrimientos de las entrevistas que ofrecen datos sobre cómo los inmigrantes chinos aprenden el español en Valencia, lo cual ayuda a explicar el fenómeno de los signos con errores. En tercer lugar, con respecto a los signos monolingües españoles producidos por los inmigrantes chinos, se han analizado los errores gramaticales desde una perspectiva de interlengua y se han ofrecido posibles causas de los errores hallados.

CAPÍTULO 1.

EL PAISAJE LINGÜÍSTICO.

MARCO TEÓRICO Y SU DESARROLLO

CAPÍTULO 1.

EL PAISAJE LINGÜÍSTICO. MARCO TEÓRICO Y SU DESARROLLO

1.1. CONCEPTO DEL PAISAJE LINGÜÍSTICO

1.1.1. ¿Qué es el paisaje lingüístico?

El paisaje lingüístico (PL), como un fenómeno inevitable de nuestra vida rutinaria que es, está producido por el ser humano y se encuentra estrechamente relacionado tanto con el campo lingüístico como con el espacio social. El paisaje lingüístico se puede definir como el conjunto de realizaciones del lenguaje que vemos por escrito en todos los signos con contenido verbal que se hallan expuestos en los entornos públicos. El término original que define este concepto, *Linguistic Landscape* (LL según su abreviatura en inglés), fue empleado por primera vez en el trabajo de Rodrigue Landry y Richard Bourhis en la revista *Journal of Language and Social Psychology* con el título “Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Impirical Study” en 1997. En este trabajo se investigaba a un grupo de estudiantes francófonos en varias provincias canadienses con la intención de conocer su actitud ante la lengua empleada en los letreros, vallas comerciales en lugares públicos; esto es, la relación entre el PL y la vitalidad etnolingüística¹, en este caso, la vitalidad del idioma francés y la comunidad francófona. Para llegar a este fin, se realizaron análisis sobre una serie de factores relacionados con la red individual del ser humano en cuanto al contacto de lenguas². A través de este trabajo, los autores mostraron que el PL constituye un factor sociolingüístico muy importante e independiente entre otros y

¹ La vitalidad etnolingüística trata de la presencia relativa de las distintas lenguas aparecidas, que ha sido uno de los objetivos más investigados en los estudios del PL tras el estudio de Landry y Bourhis (1997), y se supone que el PL es un reflejo directo de la vitalidad de una lengua. Mientras que, Castillo Lluch y Sáez Rivera (2013: 14) han señalado que una lengua no presente o poco presente en el PL no es necesariamente una lengua sin vitalidad, y la presencia de una lengua tampoco puede demostrar de forma decisiva su vitalidad.

² Landry y Bourhis (1997) han introducido la concepción de INLC, cuya forma completa en inglés es *Individual Network of Linguistic Contact*. En su estudio, se focaliza principalmente en los siguientes factores del INLC: contactos interpersonales; contactos a través del ambiente escolar; contactos por los medios y contactos del paisaje lingüístico. Según ellos, si la vitalidad etnolingüística no llega a un grado suficiente, es posible que los miembros dentro de los grupos lingüísticos no tengan suficientes oportunidades para experimentar el INLC que cultiva la disposición psicológica para aprender y usar L1 o L2 lenguas (Landry y Bourhis 1997: 30).

representa un papel relevante del mantenimiento de las lenguas propias. De manera más significativa, ambos investigadores han aportado una definición detallada del PL que ha servido de partida y ha sido aceptada por todos los estudios posteriores sobre el tema:

The language of public road signs, advertising billboards, Street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government building combine to form the linguistic landscape of a given territory, region or urban agglomeration (Landry y Bourhis 1997: 25).

A partir de este estudio precursor y en cierto modo exploratorio, se pueden detectar algunas de las características principales del PL. Primero, al diferenciarse del paisaje natural, el paisaje lingüístico está construido esencialmente por elementos lingüísticos; así que el núcleo de un estudio relacionado al PL se trata de las lenguas aparecidas en signos de carreteras, publicidad, carteles, etc. Segundo, las lenguas deben estar limitadas a las que aparecen en un ambiente público. No todos los objetos lingüísticos pertenecen al PL, sino los que se pueden encontrar en los sitios públicos. También, desde la definición propuesta, los sitios públicos se refieren a todas las tiendas comerciales, edificios gubernamentales, plazas o jardines que son accesibles para el público, incluyendo “every space in the community or society that is exposed to the public eye – streets, parks, billboards, shops, stores and offices” (Ben-Rafael *et al.* 2006: xiv). Dentro de los sitios públicos, el espacio urbano ha sido estudiado con más frecuencia en comparación con el espacio rural por la concentración de la mayoría de las actividades comerciales y las abundantes informaciones de todo tipo que se hallan en él. Debido precisamente a esta característica pública del PL, los investigadores han podido acceder a los objetos lingüísticos con facilidad. Y por otro lado, su amplitud es notable, ya que cualquier miembro dentro de la sociedad puede participar en la formación o construcción del PL.

Según Landry y Bourhis (1997), el PL dispone de dos funciones principales: la informativa y la simbólica. En primer lugar, y en relación con la función informativa, al distinguirse de otros tipos de paisaje, el PL muestra un contenido verbal y está

compuesto de uno o varios idiomas, puesto que a través del contexto lingüístico ofrecido se puede observar la diversidad lingüística en cada zona y deducir la relación del poder y estatus entre los distintos idiomas a través del análisis de la prominencia (*saliency*), en el sentido de que se señala el relieve de unos determinados elementos en el signo, y el predominio de cada idioma localizado en el PL.

Thus, before communicating interpersonally with a single inhabitant, one can use the linguistic landscape as an indicator of the power and status relationship that exists between the various language groups present within a given administrative or geographical region (Landry y Bourhis 1997: 26).

Además, el PL se encarga de mostrar y difundir informaciones de distintos ámbitos de la sociedad para el público: de un lado, la publicidad, las señales o los carteles privados intentan vender mercancías o servicios al público, mientras que los signos administrativos del gobierno transmiten un conjunto de informaciones necesarias a los ciudadanos, sujetas en muchas ocasiones a cuestiones de política lingüística, tales como los nombres de los edificios gubernamentales o de las calles, lo cual implica que pueden comunicarse y tener acceso a esos servicios.

En segundo lugar, aparte del contenido informativo que se transmite a través del PL, la forma en la que se expresan estas informaciones también constituye una función considerable dentro del PL. Se trata de la función simbólica que complementa a la anterior. Los diversos idiomas en el PL representan a diferentes grupos lingüísticos y afectan directamente a los hablantes de dichos idiomas. En otras palabras, los signos del PL tienen un efecto afectivo para los grupos étnicos y muestran la vitalidad tanto de los idiomas como de las comunidades étnicas que participan en ellos. En ambientes bilingües o multilingües, para los miembros de un grupo etnolingüístico concreto, como señala Bourhis (1992 *apud* Landry y Bourhis 1997: 27): “the absence or presence of one’s own language on public signs has an effect on how one feels as a member of a language group within a bilingual or multilingual setting”.

La unidad de análisis básica que se emplea en el estudio del PL es el signo. La

cuestión de la denominación de los elementos mínimos constitutivos del PL con los que se estudia el mismo también se ha planteado, ya que existe una cierta heterogeneidad en cuanto a dar referencia a los componentes que forman el PL. En el artículo de Ben-Rafael *et al.* (2006) se ha utilizado tanto la palabra *LL signs* ('signos del PL') como *LL elements* ('elementos del PL'), pero comúnmente se adopta la definición de Backhaus (2006: 55): "any piece of written text within a spatially definable frame, regardless of size or salience"; mientras que Regueira, López Docampo y Wellings (2013) han elegido el término concreto de "señales" y Franco-Rodríguez (2008) prefiere la denominación de "textos". La mayoría de los investigadores han aceptado y adoptado el uso de "signs / signos" en los estudios sobre el PL. Desde una perspectiva semiótica, el mundo donde vivimos está lleno de signos, mientras que los signos mencionados y estudiados en el PL son de un tipo específico y concreto. En el estudio de Backhaus (2005: 19), se han distinguido diferentes formas de signos en el mundo material. Se ha explicado que generalmente un signo funciona semióticamente en tres formas: como un índice, un icono o un símbolo. Los signos de forma índice se refieren a los signos naturales, por ejemplo, el humo indica la posible existencia del fuego. La segunda forma trata de los signos que transmiten informaciones por similitud, por ejemplo, los retratos o gestos. Por último, al diferenciarse de otros dos tipos de signos, los signos simbólicos están realizados por una convención cuya forma más inteligible es la de lenguas. Entre los tres tipos de signos mencionados, el estudio del PL hace hincapié en los signos del último tipo. Se trata pues, de *signos lingüísticos públicos*. Como explica Pons Rodríguez (2012: 57), un signo estudiado en el PL tiene "su naturaleza verbal, estática, expositiva y pública".

1.1.2. *Clasificación de los signos del paisaje lingüístico*

1.1.2.1. **Signos públicos y signos privados: "top-down" versus "bottom-up"**

Landry y Bourhis (1997) dividen los signos lingüísticos en dos tipos generales al considerar los distintos grupos de emisores: signos privados y signos públicos. Los signos privados se refieren a los signos producidos por entes individuales,

asociaciones o empresas privadas que funcionan autónomamente y, por el contrario, los signos públicos están emitidos por las autoridades públicas, tales como los gobiernos nacionales o municipales, o los grupos o asociaciones públicas, por ello en algunos trabajos se identifican directamente los términos de los signos públicos con signos institucionales. Siguiendo este tipo de clasificación de los signos lingüísticos dentro del PL, Ben Rafael, Shohamy, Amara y Trumper Hecht (2006: 10) proponen una concepción espacial que orienta los signos como *top-down* ('de arriba abajo'), que se refieren a los signos públicos, y los signos *bottom-up* ('de abajo arriba'), que son los privados. Así, la diferencia principal entre estas dos categorías se encuentra en que el primer tipo de signos son los esperados por el público y provienen de entidades estatales, con lo que reflejan un compromiso general hacia la cultura dominante mientras que el segundo está diseñado libremente según las estrategias individuales e iniciativas de entidades privadas, según su propia descripción detallada así:

Top-down signs were coded according to their belonging to national or local, and cultural, social, educational, medical or legal institutions. Bottom-up items were coded according to categories such as professional (legal, medical, consulting), commercial (and subsequently, according to branches like food, clothing, furniture etc.) and services (agencies like real estate, translation or manpower) (Ben Rafael *et al.* 2006: 11).

En comparación con los signos públicos, los privados presentan la característica de su más corta temporalidad, teniendo en cuenta que los negocios privados tienen aparajada una cierta inestabilidad. De este modo, los signos privados se enfrentan con factores indefinidos en un período corto; por ejemplo, los rótulos de las tiendas o carteles de ofertas se cambian con más frecuencia por reformas o cambio de propietarios y del mismo modo en las zonas comerciales cada día aparece publicidad nueva junto con la desaparición de la anterior, mientras que los signos públicos o institucionales se mantienen estables, por lo general, durante un tiempo mucho más largo dada la naturaleza del tipo de información que ofrecen para la comunidad.

La coexistencia y el conflicto entre los dos tipos de signos también reflejan la

interrelación de los diferentes grupos que modelan el PL. Los actores³ de los signos públicos, al pertenecer a grupos políticos y de servidores públicos, disponen de más poderes y ejercen más control sobre el otro grupo. Puesto que el PL ofrece una perspectiva nueva para conocer el papel del poder en la sociedad a través de la comparación de las dos categorías de signos lingüísticos (Shohamy, Ben-Rafael y Barni 2010: xvii).

Aparte de focalizarse en demostrar la situación general del PL, o en el análisis lingüístico de las lenguas utilizadas, la investigación sobre las dos categorías *top-down* y *bottom-up* también nos ayuda a conocer la actitud o preferencia lingüística, la posición política y étnica tanto del gobierno como de los individuos, especialmente en las zonas multilingües. Como mostraron Ben-Rafael *et al.* (2006) en el caso de Israel, los idiomas utilizados en los signos privados y públicos son distintos según las diferentes zonas investigadas. Por ejemplo, el hebreo, como el primer idioma oficial de este país, desaparece totalmente en los signos *bottom-up* en el PL de la zona Jerusalén Oeste y solo mantiene su poco uso en los signos *top-down*, acompañado por el árabe y el inglés.

1.1.2.2. Signos monolingües y plurilingües

Además de categorizar los signos lingüísticos en privados y públicos, la presencia de las lenguas aparecidas en los signos resulta un criterio fundamental en su caracterización. Según este criterio, los signos lingüísticos pueden dividirse generalmente por el número de lenguas que contienen en signos monolingües y plurilingües, incluyendo estos últimos tanto los bilingües como los multilingües. Considerando que uno de los enfoques principales de un estudio del PL es el análisis de las lenguas, puesto que este tipo de categorización se utiliza en la mayoría de las investigaciones, la clasificación de los signos según lenguas ayuda a acceder a la situación lingüística general de una zona determinada y, además, es muy relevante al mostrar las relaciones entre las diferentes lenguas aparecidas en el PL.

³ Se entienden por *actores* los que crean un signo lingüístico, que puede ser grupos institucionales o privados o entidades individuales dentro de la sociedad.

Hoy en día, se puede considerar que el monolingüismo completo tanto de los individuos como de los territorios es poco frecuente. La realidad muestra que la existencia de espacios urbanos con más de una lengua ya no es algo muy peculiar, y no solo por causas históricas en un mismo territorio, sino en especial debido a la integración cada vez más intensiva de diferentes grupos étnicos provenientes de distintos países. Si nos centramos en los signos del PL, aunque muchas ciudades comparten características plurilingües, la causa o el origen de los signos monolingües o plurilingües en el PL de dichos lugares es variable. Como ha sintetizado Muñoz Carroble (2010: 104-105), existe una serie de causas que explican el PL urbano en el que se ha encontrado la presencia de diferentes lenguas. Como es obvio, el PL bilingüe puede ser resultado del bilingüismo social, lo cual ocurre especialmente en las ciudades bilingües de comunidades donde existe la cooficialidad de dos idiomas, tales como Cataluña, Galicia y Euskadi en España. Segundo, la gran tendencia de la inmigración también ha traído nuevas culturas y lenguas al PL. Los inmigrantes por un lado participan en las actividades sociales con el idioma local, y por otro, mantienen el uso de sus propias lenguas para demostrar la vitalidad etnolingüística y mantener su comunicación entre ellos. Tercero, bajo el contexto de globalización y cosmopolitismo, la aparición de los idiomas extranjeros es cada vez más común en esta era, así que ya no es nada extraordinario encontrar un idioma occidental en muchas ciudades orientales, especialmente el inglés. Por último, el turismo también ha ayudado a producir el fenómeno del PL plurilingüe. En las ciudades turísticas, el inglés se utiliza con mucha frecuencia para transmitir informaciones concretas hacia las turistas. En comparación con la causa anterior, el inglés aparecido por el turismo dispone de un uso más práctico, mientras que la presencia del inglés por la globalización es probablemente más simbólica que informativa.

Aunque parece simple y sencillo clasificar los signos lingüísticos según las lenguas utilizadas, el proceso resulta más dificultoso tanto por la similitud entre algunas lenguas como por la capacidad creativa e imaginación que tiene el ser humano en cuanto a manejar el lenguaje, especialmente los nombres comerciales aparecidos en los rótulos comerciales y anuncios. De este modo, hallamos que los signos del PL no son sencillos que queden identificados de modo preciso con una sola lengua. Para categorizar este tipo de signos lingüísticos en el PL, distintos

investigadores han propuesto diferentes modos de abordarlos. Regueira *et al.* (2013), en su estudio sobre el PL en Galicia, han introducido la categoría “signos ambiguos”, siguiendo tanto los criterios lingüísticos como los étnicos y antropológicos para averiguar si los nombres propios pertenecen a un idioma concreto. Si no es así, se marcan como signos ambiguos, incluyendo los que no se pueden distinguir si están escritos en castellano o gallego por la similitud lingüística. Comajoan Colomé (2013: 76), para el territorio de la lengua catalana, en su trabajo sobre el PL visual y auditivo en una avenida comercial de Barcelona, ha propuesto un término similar al anterior, que es “signos ambivalentes”. Este autor ofrece en su estudio una enumeración detallada de los signos que pertenece a esta categoría: serían aquellos nombres que comparten la misma forma escrita en castellano y en catalán; nombres con errores de acentuación de los dos idiomas; nombres propios; nombres propios que se escriben lo mismo en castellano y en catalán y los nombres inventados. Ben Rafael y Ben Rafael (2015), en lugar de utilizar los términos “signos ambiguos” o “signos ambivalentes”, han presentado otra categoría nueva que hace referencia a los nombres puestos en los rótulos grandes en sitios comerciales y la denomina como “BCNs”, un acrónimo del inglés cuya forma completa es “Big Commercial Names”. Los BCNs son de varios orígenes y no tienen ninguna relación ni relevancia semánticas con lo que presentan y tampoco son de un idioma particular, tales como “Zara”, “Parfois”, “Lacoste”, “Adidas”, etc., y están presentes en todas las grandes zonas comerciales de las principales ciudades en las que constituyen un grupo cada vez más numeroso de los signos (Ben Rafael y Ben Rafael 2016: 208).

Con el desarrollo de los diferentes ámbitos sociales, el PL, especialmente en los espacios urbanos, se convierte en un ámbito cada vez más complejo. La globalización fortalece el contacto de diferentes culturas, y al mismo tiempo intensifica la mezcla de diversos idiomas, lo cual hace fácil distinguir los signos por unos determinados idiomas. Así pues, los investigadores deberían elegir y adoptar diferentes criterios sobre la categorización de los signos lingüísticos según la necesidad y el enfoque de cada estudio.

1.1.2.3. Grafiti: un fenómeno transgresivo y transformativo

Existe una gran variedad de signos privados debido a los diferentes grupos de actores detrás de ellos. Un grupo especial de signos privados, los grafiti, son una parte del PL que ha recibido una atención menor, aunque su estudio puede servir para ampliar la investigación sobre el PL a un dominio semiótico. Frente a los rótulos comerciales y los carteles publicitarios que están regulados por la legislación, existe otro tipo de signo, el grafiti, que pertenece a los signos privados generalmente individuales pero que pueden ser considerados como elementos inaceptables por la sociedad. El término grafiti, según la RAE, viene del italiano *graffiti*, y se refiere a los textos, firmas o una composición pictórica que aparecen en las paredes o superficies resistentes y que se realizan sin autorización, de modo que los grafitis, las pintadas callejeras urbanas⁴, tienen características tanto privadas como transgresoras. Según Pennycook (2009), el grafiti es como una ventana cristal manchada en el siglo veintiuno (*stained-glass windows of the twenty-first century*). El autor también señala que, el grafiti, al aparecer siempre en una forma híbrida de textos e imágenes, aumenta la dificultad de separar el texto del conjunto. Además, por un lado, el grafiti es un tipo de signo transgresivo y transformativo, y por el otro, su existencia reinterpreta la ciudad y el paisaje humano desde otra perspectiva, y transmite la voz de los ciudadanos. Como expresa Pennycook (2009: 307):

[...] graffiti is not, as a bourgeois reading would have it, only about despoiling the public space, but rather it is about its transformation into a different kind of place that carries not only the signs of urban planners but also the designs of urban dwellers.

En el PL, la aparición del grafiti puede deberse a diferentes causas: a veces el grafiti aparece con la forma de una simple firma y el autor la utiliza para identificarse

⁴ Para Rodríguez Barcia y Ramallo Fernández (2015: 134), la diferencia entre la pintada y el grafiti consiste en que las pintadas, manifestaciones verbales o icónico-verbales dispuestas sobre ciertas superficies urbanas, presentan mensajes reivindicativos y de tipo político-social, mientras que el grafiti tiene una dimensión artística y voluntad estética.

o para llamar la atención del público; como un fenómeno de la subcultura, los grafitis con una combinación de textos y dibujos, decoran el paisaje de la ciudad en algún sentido y muestran diversos aspectos de los grupos marginales. En segundo lugar, a ser un fenómeno transgresivo, los grafitis transmiten los deseos y manifestaciones de algunos grupos de la sociedad, quienes utilizan la forma de grafiti para expresar y reclamar sus demandas al gobierno y son una muestra de los conflictos sociales y son un medio de expresión de las clases populares. En tercer lugar, el grafiti, igual que otros signos lingüísticos dentro del PL, también muestra la situación lingüística de los grupos minoritarios en la sociedad, aunque de una forma no regulada. Landry y Bourhis (1997) han mencionado que la ausencia de los idiomas minoritarios provoca la aparición de grafitis superpuestos a los signos públicos escritos en los idiomas oficiales dentro de las zonas donde se juntan los grupos minoritarios. Más radicalmente, algunos activistas destruyen los signos originales y los sustituyen por el grafiti con los idiomas minoritarios. Por ello, se ve que “graffiti campaigns can provide a dynamic portrait of both current and past conflicts over the language of public signs within a given region or administrative territory” (Landry y Bourhis 1997: 28). Como señalan Rodríguez Barcia y Ramallo Fernández (2015:135), los grafitis como textos no autorizados, públicos, reivindicativos, identitarios y fruto de la iniciativa de minorías, son un elemento esencial en comunidades bilingües, como la gallega estudiada por los autores, en la que se observa la relación entre lengua, identidad e ideologías con la lengua en la que están escritos los mensajes de las pintadas.

1.1.3. Distintos enfoques en el análisis de los signos del paisaje lingüístico

El estudio de los signos lingüísticos puede abordarse desde distintos puntos de vista y al mismo tiempo sirve para diferentes campos dentro de las ciencias sociales. Depende del foco de cada investigación, los aspectos que se analizan en cada signo son diferentes. Aunque sea diversa la focalización, el estudio siempre está enfocado en dos ejes generalmente: el contenido del texto de cada signo del PL y el lenguaje que se elige. Si se distingue de forma detallada, se encuentran los nueve enfoques de

interés sobre los signos que facilita Backhaus (2007, 64-143, *apud* Castillo Lluch y Sáez Rivera 2011: 77):

(1) Lenguas en el signo. A través de analizar las lenguas que aparecen en un signo, se ayuda a conocer la situación lingüística de cada ciudad.

(2) Combinaciones de lenguas. Hay muchos signos del PL que contienen más de una lengua, y en unas ocasiones varias lenguas están mezcladas dentro de una información, mientras que en otros casos están separadas para transmitir diferentes informaciones.

(3) Signos oficiales o no oficiales (privados). Al analizar cuáles son las lenguas más utilizadas en cada categoría, se ayuda a conocer la política lingüística local.

(4) Regularidades en la distribución geográfica-urbana. Con el estudio de las regularidades de los signos en cuanto a sus distribuciones, se puede analizar y conocer las características de la zona donde se producen los signos y las actitudes del gobierno.

(5) Disponibilidad de traducción o transliteración. En un signo bilingüe o multilingüe, la información original y la traducción correspondiente no suelen aparecer iguales o equivalentes.

(6) Prominencia visual, preferencia de código. Este enfoque se dirige a ver la prominencia visual de las lenguas en un signo y se analiza la preferencia en cuanto a la selección de determinadas lenguas y la causa detrás de ella.

(7) Visibilidad del formato de un signo multilingüe. En un signo multilingüe, lo que se puede analizar no solo reside en las distintas lenguas que lleva, sino también el formato que muestra por cada lengua, incluyendo el tamaño, la forma de la escritura, el color, etc.

(8) Idiosincrasias lingüísticas (errores ortográficos y gramaticales, interferencias, calcos). Los errores lingüísticos pueden reflejar qué nivel lingüístico tienen los dueños de signos, y también pueden implicar las características de sus lenguas maternas.

(9) Coexistencia de signos viejos y nuevos. A través de estudiar los signos viejos y nuevos que conviven en el mismo lugar, se puede deducir el cambio social y económico y las actitudes del gobierno o del público detrás de ellos.

Por su parte, Pons Rodríguez (2012: 70-81) delimita, como cuestiones de interés en la investigación sobre el PL, los siguientes aspectos: el *contexto* de aparición del signo que relaciona con la espacialidad⁵ y la colonización lingüística del espacio realizada por los individuos o grupos de la sociedad; la *prominencia visual* del signo y de las lenguas que emplea, que afecta a los aspectos externos como el texto, el tamaño de la fuente, el color, y el lugar que ocupa en el signo cada una de las lenguas, si hay más de una, respecto de las otras, y también el valor de otros elementos visuales; las *lenguas que presenta el signo* y los factores que contribuyen a la su elección, o la interlengua que representa; la *autoría del signo* y su creación⁶, bien institucional o privada y, por último, su *finalidad*, que puede combinar la informativa, la comercial, la simbólica, la transgresora o la participativa.

1.1.4. Los límites de un estudio del paisaje lingüístico

En el estudio de PL es necesario plantear cuáles son los límites en torno al propio concepto de PL y las características de los elementos analizables dentro de él, de su naturaleza exclusivamente escrita o auditiva y de lo que puede considerarse un signo en un lugar fijado localmente o de tipo movible. Tradicionalmente, los estudios se focalizan en los signos verbales de forma escrita, pero también han aparecido estudios concentrados no solo en el PL visual y escrito, sino también en el PL auditivo. Además, con el desarrollo de las nuevas tecnologías, algunos investigadores empiezan a prestar atención al PL en los objetos no fijados, tales como los

⁵ La palabra *espacialidad* no solo hace referencia al lugar material y físico en el que aparecen los signos del PL, sino también al campo comunicativo y social que contribuye a la formación de los signos (Pons Rodríguez 2012: 71).

⁶ Según el estudio de Pons Rodríguez (2012: 77-79), es difícil delimitar el autor de un signo del PL teniendo en cuenta que la creación de un signo puede estar influida por distintas autoridades, así que un actor de una serie de signos no es forzosamente responsable de todos los signos que produce. Según la autoría de los signos, existen tanto actores primarios que crean los signos directamente como actores externos que influyen de forma indirecta en el proceso de la gestación. La existencia de los actores externos también hace que los signos se pueden separar por dos categorías: signos locales (producidos *in situ*) y signos globales (producidos para una distribución supralocal).

automóviles o en los aparatos electrónicos. A continuación, se presentarán las distintas voces sobre los límites de un estudio del PL.

1.1.4.1. El paisaje lingüístico escrito y el auditivo

La naturaleza de los signos del PL ha sido esencialmente gráfica, como se ha venido exponiendo. Desde la definición propuesta por Landry y Bourhis (1997: 23), el PL se define como “the visibility and salience of languages on public and commercial signs in a given territory or region” y desde esta perspectiva está centrado principalmente en los idiomas escritos presentes en los sitios públicos. La naturaleza escrita de los signos del PL es fundamental en el desarrollo de los estudios sobre PL, y así Backhaus (2007: 66) enfatiza el objeto investigado de los estudios relacionados al PL y se expresa así: “any piece of written text within a spatially definable frame”. De este modo, la inmensa mayoría de los estudios sobre el PL ha estudiado los signos con textos en forma escrita según distintas metodologías lo que parece que sería la limitación lógica y esperable.

No obstante, no todos los investigadores han aceptado la restricción impuesta a la forma gráfica de los signos al considerar la complejidad de las sociedades actuales. Así, por el otro lado, Shohamy y Waksman (2009: 314) han señalado que, es recomendable ampliar las dimensiones del PL considerando que el espacio público “is a fertile ground for the emergence of broad and infinite repertoire of texts types”, por ello, los *LL texts* no se delimitan a los textos verbales de forma escrita, sino también disponen de modalidades variadas, por lo cual han ampliado las definiciones anteriores sobre los textos escritos de los signos del PL para incluir en ella las imágenes y los sonidos, de modo que:

The creation of meaning of the LL texts as displayed in the public space in its new and changing boundaries is manifested within a variety of information design modes. These modes include images, sounds, words in mono, multiple and mixed languages, hybrids and fusions, reflecting different modalities and their interactions (Shohamy y Waksman 2009: 314).

De este modo, algunos investigadores han incluido en el estudio del PL los elementos auditivos que es posible percibir cuando se transita por las ciudades y los espacios urbanos. Así, En el mismo sentido, Comajoan Colomé (2013: 64) ha adoptado la definición propuesta por Marten *et al.* (2012), quienes consideran que el estudio del PL se centra en investigar quién ha creado los signos lingüísticos, en qué lugar, con qué idioma y por qué. Así pues, según dicha opinión el PL estaría construido por signos de distinta índole, al incluir tanto los signos visuales como los signos auditivos. En el estudio de Comajoan Colomé (2013) sobre el PL en Cataluña sobre la caracterización y percepciones del paisaje visual y auditivo en la avenida Gaudí, además del pormenorizado recuento de los signos, se han realizaron unas encuestas para observar el PL visual y auditivo. En cuanto al PL auditivo, la encuesta se diseña con el objetivo de conocer qué lengua se oye y qué lengua les gustaría oír a los encuestadores en la avenida investigada. El análisis ha mostrado que, en general, el castellano y el catalán se oyen casi por igual según los datos recopilados, mientras que, si se comparan las dos lenguas por el criterio “estar oído muy a menudo”, el porcentaje del catalán es mayor que el de castellano, lo cual es un síntoma de las discrepancias que puede ofrecer el contraste entre las dos perspectivas.

La importancia del PL auditivo se pone de relieve en algunos proyectos que han alcanzado un cierto desarrollo atendiendo fundamentalmente a las producciones orales con el fin de crear, del mismo modo que con los registros gráficos de fotografías e imágenes de los signos del PL, bancos de datos orales para el estudio de la presencia y convivencia de lenguas en los espacios públicos. En 2011, Dohle *et al.* crearon en Reino Unido una organización sin ánimo de lucro con el nombre *Language Landscape* (<<http://languagelandscape.org/>>). Este proyecto está diseñado para realizar los siguientes objetivos: promover la conciencia del público sobre los problemas lingüísticos; ofrecer una plataforma a los hablantes de los idiomas minoritarios o de los que están bajo el peligro de extinción, y experimentar con nuevos métodos para mapear las lenguas. La organización se encarga principalmente del funcionamiento de un modelo mapeado online cuyo nombre es *LL Map*. Con la ayuda de los avances tecnológicos para mapear y el apoyo de herramientas como Google Earth, el LL Map permite a los usuarios a agregar

grabaciones de idiomas que se pueden localizar detalladamente en el mapa ofrecido por el programa, de modo que se crea una mejor imagen de la extensión geográfica actual de los idiomas. Al diferenciarse del PL tradicional, el LL Map intenta incentivar a la gente a compartir los ejemplos del uso de las lenguas aparecidas en el mundo con múltiples formas, incluyendo los vídeos, audios, fotografías, etc.⁷ En este modelo mapeado, se pueden encontrar una gran cantidad de lenguas y las variaciones, lo cual ayuda a conocer la situación actual de las lenguas existentes. Como expresan sus creadores: “The LL Map seeks to represent language diversity as well as the multilingualism of societies and individuals around the world by hosting recordings in language use mapped according to the time and place at which they were made” (Dohle *et al.* 2014: 79). El LL Map, como un complementario de los estudios del PL, dispone de características visuales y auditivas, y ofrece datos lingüísticos de forma online con fácil acceso para los investigadores⁸.

Esta nueva vía de investigación sobre el PL auditivo, aunque escasa en comparación con el PL escrito, proporciona perspectivas nuevas que han ampliado los estudios del PL. Se debe señalar que es indudable que vivamos en un mundo repleto no solo de textos escritos sino también auditivos y el contacto que tengamos con el PL auditivo tampoco es evitable.

1.1.4.2. El paisaje lingüístico estático y no estático

La ampliación de los estudios sobre el PL se ha desprendido también de otra de las características de los signos estudiados: el hecho de poder ser localizadas geográficamente de forma inequívoca en un lugar determinado, esto es, su carácter estático. El desarrollo social y tecnológico ha producido cambios significativos en diferentes campos de la sociedad. En primer lugar, vivimos en una era digital rodeados por distintos tipos de aparatos electrónicos. Un cambio llamativo en el

⁷ Una vez que los materiales estén subidos a través del *LL map*, no aparecen directamente por la página web, sino que están guardados para una revisión de contenido, con el fin de evitar contenidos eróticos, violentos, discriminatorios, etc.

⁸ Este programa se ha puesto en práctica para investigar el PL urbano en Valencia por Amorós, Grzech y Schwarz en el XXII Congreso de la Asociación Alemana de Hispanistas (2019).

campo del PL es la aparición de los signos con nuevas modalidades, especialmente en cuanto a su forma visual. Del mismo modo que los folletos o carteles manuscritos se sustituyeron por los impresos, los nuevos aparatos electrónicos, que disponen de más flexibilidad, están ocupando cada vez más lugar en los espacios públicos, especialmente urbanos, del mundo moderno. El empleo de grandes televisores o pantallas electrónicas destinadas a la transmisión de informaciones, tanto en los espacios comerciales como en algunas entidades públicas comienza a ocupar el lugar de los signos escritos en otros soportes más tradicionales estudiados hasta el momento. La ventaja de dichos aparatos tecnológicos consiste en su capacidad de mostrar varias informaciones en el mismo soporte, lo cual no pueden realizar con los medios tradicionales; por ejemplo, para cambiar o renovar las informaciones de un cartel de forma impresa o manuscrita es necesario poner un cartel nuevo para sustituir al viejo.

Frente a las nuevas modalidades del PL que se diferencian a las del PL tradicional, los investigadores han manifestado que existen más problemas en cuanto a la recopilación de datos, y se han confundido los límites sobre la definición del PL. Marten *et al.* (2012) han señalado la existencia e importancia de los estudios sobre el PL no estático que traen las nuevas modalidades en su tratamiento sobre el aprendizaje de los idiomas minoritarios en el PL:

An analysis of static linguistic signs may seem slightly outdated in times where flat screen displays, video walls and other dynamic visual stimuli have spread in great quantities due to recent technological innovations and Price-cuts. Nowadays a focus on static signs therefore becomes more problematic, incomplete and less clear due to the considerable impact on linguistic landscapes of digital screens that contain text and pictures which move, merge, change, collapse, blur and dissolve (Marten *et al.* 2012: 4).

En segundo lugar, el desarrollo de los medios de transporte amplió lo que podemos considerar los límites del PL: los transportes por sí mismos se convirtieron en sitios públicos que son objeto de estudio del PL. En muchas ciudades se encuentran automóviles cubiertos con publicidad de tipo privado, y es muy normal

que se encuentre publicidad o avisos de las entidades públicas dentro de los vagones de un metro o fuera de ello, de modo que los transportes forman una parte imprescindible del PL y lo muestran desde una perspectiva nueva. La característica que individualiza este tipo de signos sujetos a medios de transporte que se desplazan con frecuencia por los espacios urbanos es su no estaticidad. Aunque el PL ha sido investigado en muchos espacios urbanos, tradicionalmente los transportes urbanos no han sido considerados como un foco de especial interés por los investigadores. Entre los investigadores que han abordado el estudio del PL no estático, se puede destacar el trabajo que realizó en 2016 Sutthinaraphan sobre la señalización publicitaria en el PL en un tren de Bangkok sobre hasta qué punto y en qué manera el tailandés y otros idiomas, especialmente el inglés, se utilizan dentro del sistema del transporte público (*BTS Skytrain*); también se han analizado las estrategias utilizadas para la promoción de los productos en los signos bilingües tailandés-ingleses. La investigadora eligió las tres paradas más populares en el trayecto del tren BTS para tomar fotografías de los signos privados, en este caso, los signos con textos publicitarios. Las fotografías se recopilan no solo de las paradas sino también del espacio interior de los vagones del tren.

Para concluir, incluso un aspecto tan aparentemente alejado del PL como es el mundo de la moda ha añadido un nuevo tipo de signos al PL susceptibles de ser analizados. Las personas que visten camisetas o prendas estampadas con palabras, frases o con una mezcla de mensajes e imágenes pasean libremente por la ciudad mientras transmiten informaciones de modo más o menos inconsciente al resto de transeúntes. Al igual que los transportes que llevan textos escritos, estas camisetas también se han convertido en un tipo de signos del PL para algunos investigadores, quienes intentan analizar el PL desde una perspectiva más amplia y novedosa. Bajo este contexto, Caldwell (2017) ha investigado los *printed t-shirts* ('camisetas estampadas con mensajes') basándose en los principios y las metodologías tanto de la semiótica social como de la lingüística funcional, con la intención de explorar el inglés que aparece impreso en las camisetas en cuanto a su potencial en la creación de significado ("*meaning-making potencial*"). El objetivo de este estudio está compuesto por dos partes: presentar un análisis de modo introductorio sobre los *printed t-shirts*, y mostrar la construcción de la taxonomía basada en los textos

estampados de los *t-shirts*. Según el autor, los textos impresos en los *t-shirts* disponen de algunas características del idioma escrito, y también del idioma hablado. Por un lado, los textos mostrados en las camisetas tienen el potencial de ofrecer una reacción e interactividad de forma inmediata entre el portador (las personas que llevan los *printed t-shirts*) y los interlocutores (las personas que perciben los mensajes). Además, un rasgo típico de la lengua hablada es que se produce cara a cara entre los dos interlocutores, lo cual también se encuentra en el acto de comunicación a través de los *printed t-shirts*, aunque la dirección exacta no es cara a cara debido a la posición de los textos estampados. Aparte de eso, los textos suelen ser más informales y se parecen más a la lengua hablada. Por otro lado, al comparar los textos de los *printed t-shirts* con la lengua escrita se descubre que la mayoría de los textos aparecidos se utilizan para reflejar algo, y que los *printed t-shirts* provienen de actos lingüísticos planificados en lugar de espontáneos.

En cuanto a la taxonomía planteada por el autor, se han encontrado tres tipos según la estructura lingüística de los textos en los *printed t-shirts*: *projection* (una sola oración), *label* (un adjetivo, un sustantivo que no sea nombre propio o un sintagma nominal) y *icon* (un nombre propio). Según el análisis del autor desde la perspectiva de la lingüística funcional, los que pertenecen a la categoría *projection* se pueden entender como una expresión que refleja lo que piensa o lo que quiere decir el portador del *t-shirt*. Los textos que existen como un *label* funcionan como una descripción o identificación del portador, mientras que los textos de la categoría *icon* tienen una función simbólica con la que el portador puede representar un lugar, una persona, una cosa, etc. De las características y la taxonomía que ha propuesto Caldwell (2017), se puede percibir que, los textos aparecidos en los *t-shirts* que se ven dentro del ámbito público, por un lado, sirven como una fuente para los análisis lingüísticos, y por el otro lado, pueden reflejar tanto la moda como la cultura actual de la sociedad. Por ello, como ha señalado el autor, el análisis de los *printed t-shirts* puede contribuir al estudio del PL como una nueva orientación⁹.

⁹ No solo las prendas estampadas como los *printed t-shirts*, las *Tote bags*, las bolsas de tela o de plástico que llevan mensajes, también están de moda, lo cual forma igualmente una parte significativa del PL urbano.

1.2. CUESTIONES DE METODOLOGÍA EN EL ESTUDIO DEL PAISAJE LINGÜÍSTICO

Con el desarrollo de las investigaciones sobre el PL, las metodologías aplicadas a su estudio se han renovado y han enriquecido al mismo tiempo, a partir del uso de las nuevas tecnologías que han ayudado a poner en práctica algunos procedimientos nuevos. Entre las metodologías que se han aplicado al estudio del PL, y especialmente si se atiende a las tradicionales, hay dos enfoques fundamentales que han sido empleados por la mayoría de las investigaciones: la metodología cuantitativa y la metodología cualitativa, si bien la primera es más frecuente desde los inicios en la recopilación de las fotografías de un determinado espacio para el recuento de lenguas (Castillo Lluch y Sáez Rivera 2013:13). Estas dos metodologías son útiles significativamente en el proceso de la recopilación de datos y en el análisis de los resultados, pero también disponen de algunas limitaciones.

1.2.1. Metodologías cuantitativas

1.2.1.1. Colección de datos: método fotográfico y videográfico

La característica fundamental de la metodología cuantitativa está basada en la recopilación de una gran cantidad de datos necesarios para realizar el objetivo de la investigación, al intentar comprobar una hipótesis o llegar a una conclusión a través de las magnitudes numéricas. El término *cuantitativo* se refiere así a las cifras que muestran tanto los números absolutos como los porcentuales de los diferentes signos analizados. En el caso de un estudio sobre el PL, se realiza un trabajo de campo para la recopilación del corpus de los signos lo más amplio posible en un espacio determinado, imprescindible para el subsiguiente análisis. Normalmente, en el proceso de la recopilación de datos se utilizan fotografías realizadas por cámaras fotográficas digitales y, también en la actualidad, por teléfonos móviles, lo cual se puede observar en muchos estudios del PL. El desarrollo tecnológico en dispositivos de teléfonos móviles hace que dispongan no solo de cámaras de alta calidad, sino que

también ofrecen la posibilidad de precisar la localización de las imágenes tomadas a través de las aplicaciones y recursos de los aparatos, todo lo cual ha facilitado de forma muy importante este primer paso en la recopilación de datos. El método fotográfico es una manera rápida y fácil de captar los signos estáticos en los sitios públicos, y además, en el proceso del análisis y la presentación de los resultados, las fotografías se pueden organizar y mostrar de una manera sencilla y fácil.

Además de la colección de signos fotográficos con el fin de seleccionar un corpus de trabajo, un paso más en el estudio del PL es recurrir al método videográfico, que se utiliza para compensar las limitaciones del método fotográfico y realizar un análisis cuantitativo con datos y recursos más completos. Según Garrett (2010, *apud* Troyer y Szabó 2017:1), el vídeo puede captar “the multisensory fluidity and rhythms of everyday life” y transmite “an experiential stream of time in the field as a researcher, in the world as a participant, in the flux and flow of passage and encounter”. Troyer y Szabó (2007) han comparado los métodos fotográficos y videográficos y han presentado la utilización de los vídeos en las investigaciones del PL. Según estos autores, el uso de los vídeos sirve para recoger datos, presentar resultados y aumentar la conciencia del público sobre el PL. La aplicación de este método se puede dividir en dos formas según cómo se realice el vídeo: participado y no participado. En la forma no participada, el investigador o el asistente emplea la cámara para grabar un vídeo al pasar por el espacio del PL estudiado, mientras que no se consideran los otros elementos, tales como los transeúntes o los dueños de los signos. En comparación con el método fotográfico, por un lado, el uso de la videografía puede captar los signos no estáticos del PL, como los que están en los vehículos móviles. Y por el otro lado, los vídeos ayudan a recordar el orden de los signos recopilados con más facilidad. La forma participada, por su parte, se refiere a una recopilación de datos con la cooperación de los agentes (habitantes, transeúntes, etc.) dentro del PL. Esta forma se realiza a través de entrevistas o *walking tours* dirigidos dentro del PL para obtener opiniones de los diferentes grupos sociales. En su artículo, uno de los investigadores ha realizado un vídeo desde la perspectiva de un transeúnte, mientras que el asistente conduce un vehículo lentamente pasando por delante de las tiendas. Después, cuando el investigador vuelve a observar el vídeo, ha descubierto que existe un contraste destacado en cuanto al aspecto estético entre las

tiendas de los dueños latinos y las de los otros. Las tiendas latinas pretenden utilizar colores llamativos o imágenes representativas de su tierra natal para mostrar sus identidades. La facilidad para realizar una grabación con vídeo hoy en día, considerando que los móviles también disponen de esta función, y la utilización de las videografías puede ayudar a conocer el PL de una perspectiva más amplia y hacer observaciones que no se pueden realizar con las fotografías estáticas. Como señalan los autores:

Technical images including multimedia are powerful tools, but they are only one window at one moment onto a historical discourse. Digital video, which is now easily captured, edited, and viewed online, may prove to be the next evolution of LL studies (at least technologically), but it too is a technical reproduction (Troyer y Szabó 2017: 73).

Con todo lo que se ha presentado, se puede observar que el potencial tecnológico contribuye a los estudios del PL con más metodologías nuevas y potenciales, y ayuda a enriquecer las maneras de recopilar los datos, lo que facilita el trabajo del PL.

1.2.1.2. Análisis cuantitativo de los datos y sus limitaciones

Tras la preparación de los datos necesarios para un estudio del PL se procede a su análisis; desde la perspectiva cuantitativa, los análisis se realizan mediante la contabilidad numérica de los signos según las categorías propuestas por los investigadores. Por lo general, el análisis se propone obtener datos cuantificables que permitan medir la vitalidad de una o más lenguas a partir de su uso y presencia en los espacios públicos. En cuanto a este recuento, se consideran normalmente los idiomas aparecidos en un territorio delimitado y la categoría a la que pertenecen los agentes de dichos signos para determinar el número de signos privados o públicos. Este método de análisis se puede encontrar en la mayoría de los estudios sobre el PL. Por ejemplo, la investigación de Huebner (2006) sobre el PL en Bangkok se realizó mediante el

análisis cuantitativo de quince vecindarios de la ciudad para demostrar cuál era el idioma predominante de cada zona. Se contabilizaron numéricamente los signos según las lenguas encontradas y se procedió a la comparación de los resultados de todas las zonas, así como la frecuencia del uso de uno u otro idioma en los signos privados y en los públicos. El resultado cuantitativo sobre la presencia de los idiomas en los signos públicos y privados revelaba de forma clara que la política lingüística ejecutada por el gobierno tailandés era para fortalecer el tailandés como idioma nacional y oficial, y el inglés como un idioma oficial para la comunicación internacional. En cuanto a los resultados cuantitativos sobre los diferentes idiomas aparecidos en los signos producidos por el sector privado, se descubría que había cinco modelos¹⁰ sobre el uso de lenguas en los quince vecindarios, lo cual mostraba no solo la diversidad lingüística, sino también la diferencia social entre los distintos vecindarios.

Otro ejemplo sobre la aplicación de la metodología cuantitativa (combinada con la cualitativa) puede ser la investigación de Aiestaran *et al.* (2013) con un corpus de 13.000 fotografías para su estudio del paisaje lingüístico en Donostia-San Sebastián. Se han contado los números de los signos que se escriben con los idiomas nacionales y con los locales en dos ciudades similares, una del País Vasco y otra de Frisia, con la intención de comparar la situación lingüística de los idiomas minoritarios, y deducir la influencia de las políticas lingüísticas aplicadas en estas dos ciudades.

El análisis cuantitativo del PL requiere una gran base de signos recogidos. Las magnitudes numéricas, aunque no pueden mostrar de forma detallada las características del contenido de cada signo dentro del PL, sí que ofrecen una vista rápida y directa. Al contar los números, se puede advertir la situación lingüística general de los sitios investigados y en los estudios se pretende ser exhaustivo con la recopilación del corpus. No obstante, desde un principio se han percibido las

¹⁰ Se dividieron los quince vecindarios en cinco grupos según el uso de las lenguas en los signos privados recopilados en dichos lugares: vecindarios con un predominio de signos monolingües tailandeses; vecindarios en los que se destacaban tanto signos monolingües tailandeses como signos bilingües tailandés-ingleses; vecindarios con un predominio de signos tailandés-chinos; vecindarios en los que existían una mayor cantidad de signos bilingües tailandés-ingleses, y vecindarios que disponían de más signos escritos en un idioma u otros idiomas con exclusividad del tailandés.

limitaciones del método y se ha señalado que no se puede restringir el estudio del PL simplemente al recuento de la cantidad de signos.

Con respecto a las limitaciones de la metodología cuantitativa, la mayoría de los investigadores del PL han adoptado la definición del PL propuesta por Backhaus (2007), de modo que prefieren recopilar los signos y analizarlos tratándolos de forma equivalente sin prestar atención a las peculiaridades que tiene cada signo, y este es uno de los problemas señalados por Huebner (2009), quien ha destacado que, con este método no se pueden diferenciar los distintos tamaños de los signos; esto es, no sería posible tratar del mismo modo dos signos con diferentes tamaños porque no son equivalentes en cuanto a su impacto visual al público.

En la discusión sobre el tema de la metodología para los estudios del PL, Blackwood (2015) ha observado la evolución en los primeros años de investigación en este campo y las distintas direcciones que han tomado las orientaciones cuantitativas y/o cualitativas, y critica que el enfoque cuantitativo se ha reducido al conteo de signos y se enfrenta con nuevos desafíos porque la cuestión numérica no puede representar completamente la realidad de un PL, aunque esta metodología funciona con mucha facilidad para realizar un estudio comparativo y diacrónico. Blackwood (2015) ha desarrollado un estudio focalizado en la perfección del uso de ambas metodologías, basando su investigación sobre las lenguas regionales en Francia durante un período de ocho años. A través de su análisis, el autor ha resumido que, por un lado, el tamaño y la posición de los signos están descuidados en la utilización de la metodología cuantitativa y deberían estar considerados en las investigaciones aunque la realización resulta complicada. Por el otro lado, la selección de las áreas investigadas también se presenta problemática al considerar que es muy difícil hallar unas determinadas zonas que pueden representar la situación general del PL de toda la ciudad. Como prueba, el autor ha señalado que, en su estudio no se ha encontrado el uso de las lenguas regionales en las zonas investigadas en Marsella, pero sí que existe en otras partes de la ciudad.

Al pensar tanto en las limitaciones como en las ventajas de la metodología cuantitativa, el autor ha planteado una metodología simbiótica que realice la combinación de la metodología cuantitativa y la cualitativa, para que se

complementen entre ellas y concluye que “a hybrid approach to research in languages in the public space, especially when focusing on attempts to reverse a language shift, is both viable and necessary”. (Blackwood 2015: 50)

El problema de las limitaciones de la metodología cuantitativa no solo ha sido mencionado por Blackwood. Barni y Bagna, en su artículo publicado en 2015 “The critical turn in LL: New methodologies and new items in LL”, reflexionan sobre el desarrollo de la investigación en el PL y ofrecen una discusión sobre los métodos y herramientas para recopilar e interpretar los datos. Para las autoras, la cantidad numérica y la visibilidad de un idioma no están relacionadas directamente con la vitalidad de los grupos étnicos correspondientes. Por ejemplo, la utilización abundante del inglés hoy en día es más como un símbolo de la globalización que una muestra de la vitalidad de los grupos que utilizan este idioma. También critican que los estudios tradicionales del PL se focalizan meramente en los signos por sí mismos y descuidan otros elementos imprescindibles, tales como los dueños de los rótulos y los receptores del PL en las zonas investigadas. Según su investigación,

[...] the item ‘linguistic’ is now no longer just confined to verbal and written languages, but embraces the complexity of semiotic spaces as well as people as authors, actors, and users, all of which is part of LL analysis (Barni y Bagna 2015: 7).

1.2.2. Metodologías cualitativas

1.2.2.1. Entrevistas y encuestas

La metodología cualitativa, como se ha venido señalando, es la otra metodología de investigación más utilizada en los estudios del PL y, al diferenciarse de la metodología cuantitativa que depende mucho de las medidas cuantificables, la metodología cualitativa se justifica al pretender a analizar algunos casos con una cantidad limitada de muestras, pero con mayor profundidad.

En los estudios actuales sobre PL, los investigadores han podido analizar los fenómenos específicos al aplicar una metodología cuantitativa, método que, por otra parte, ya se encontraba en el estudio clásico de Landry y Bourhis de 1997. Dentro de las metodologías cualitativas, se suelen utilizar las entrevistas o encuestas para ayudar en el análisis y la comprensión de los objetivos de la investigación, aunque dicha forma tiene una característica más subjetiva. Como se ha mencionado anteriormente, Comajoan Colomé (2013) ha utilizado encuestas para conocer la situación lingüística auditiva del castellano y el catalán en Barcelona, y Sutthinaraphan (2016) en su estudio sobre el PL en Bangkok, aparte de los datos cuantitativos, ha entrevistado a informantes que trabajan en el campo de publicidad para conocer las motivaciones que se hallan detrás de la selección de idiomas en el PL, específicamente en los carteles comerciales dentro de las paradas del tren.

Otro ejemplo sobre el uso de las encuestas ha sido el estudio de Aiestaran *et al.* (2013). En su artículo, los autores intentan mostrar la interrelación de los diversos procesos que configuran el paisaje lingüístico de la ciudad Donostia-San Sebastián, haciendo referencia a la preferencia de los habitantes sobre los idiomas y la política lingüística. Se han realizado cuestionarios dirigidos hacia 303 habitantes en la zona investigada para conocer las preferencias de los ciudadanos en cuanto a desarrollar una estrategia comercial de los rótulos. Las encuestas se focalizan en analizar “la dimensión económica del paisaje lingüístico en términos de un modelo de valores de uso y no uso” (Aiestaran *et al.* 2013: 32). Se preguntó a los habitantes cómo repartirían 100 euros entre varias opciones ofrecidas y se descubre que la mayoría de los vascohablantes como L1 preferirían signos en euskera aunque supusiera un coste adicional.

En el estudio sobre el PL del Chinatown en Bangkok, en un marco etnográfico que explora la preservación de la lengua y cultura china en contacto con el tailandés, los investigadores Wu y Techasan (2016) también han utilizado entrevistas dirigidas a veintiséis dueños, siete empleados y un cliente en la zona investigada, con el fin de buscar informaciones sobre las intenciones que se hallan tras la denominación comercial y sus actitudes hacia el idioma chino y su cultura tradicional en el mantenimiento nombres chinos, caracteres, colores y diseño. Las preguntas de la entrevista abarcan los siguientes aspectos: la razón sobre la denominación de las

tiendas; los clientes potenciales atraídos por dichos nombres; el trasfondo del dueño; capacidad del alfabetismo; actitudes sobre el idioma chino, la cultura china y las políticas gubernamentales sobre la rotulación. A través de sus entrevistas, se ha mostrado que los chinos o los que tienen antepasados chinos en Bangkok mantienen el uso del chino mandarín en los signos por la importancia del idioma chino y el poder económico de China. Con todo lo expuesto, se debe considerar que no solo los signos son importantes para la investigación del PL, sino que además los autores y los receptores desempeñan un papel relevante, puesto que las entrevistas y encuestas, herramientas utilizadas de la metodología cualitativa, nos ayudan mucho para conocer las intenciones reales detrás de los signos y nos facilitan la comprensión del PL.

1.2.2.2. Distintas perspectivas para un análisis cualitativo: unidad del análisis, organización informativa y espacial de las lenguas

El desarrollo del estudio PL hace que más investigadores se den cuenta de que no pueden limitar la investigación solamente a contar los signos según distintos criterios de categorización, sino que es muy imprescindible analizar los signos de forma cualitativa desde distintas perspectivas. Varios son los puntos que han ocupado a los investigadores, sobre todo los relacionados con la unidad de análisis, la organización informativa y la organización espacial de las lenguas presentes en los signos.

En primer lugar, la unidad del análisis plantea el problema de considerar los signos de un mismo lugar como elementos individuales o no. En uno de los primeros trabajos sobre este asunto, Cenoz y Gorter (2006:71), en su estudio sobre el PL y los idiomas minoritarios, utilizan un criterio para definir la unidad del análisis. Para ellos, aunque todos los signos del PL que se encuentran en el mismo establecimiento están escritos en diferentes idiomas, proceden de la misma entidad y producen una impresión en general, de manera que es practicable considerar dichos signos como un conjunto único para el análisis en lugar de valorarlos separadamente. Según su opinión, tomar el establecimiento entero como una unidad del análisis facilita el dificultoso trabajo de analizar una gran cantidad de signos separados, y permite

realizar un análisis más sintético, mientras que, al clasificar todo el establecimiento en una sola categoría, es posible que se descuiden las características propias de los signos individuales. Por ejemplo, en el establecimiento de un restaurante, el rótulo principal aparece en inglés para indicar solamente el nombre de la tienda, y el resto de los carteles, tales como el menú exterior, el horario o los carteles de promoción, están escritos en español. Según el tipo del análisis en el que se considera el conjunto del establecimiento como una unidad, este restaurante tiene una característica bilingüe, mientras que en realidad, su función práctica es más monolingüe.

En el mismo año, Ben Rafael *et al.* (2006) han introducido la concepción de *Gestalt*. La palabra *Gestalt* viene del alemán, cuyo significado es “configuración”. Un análisis del estilo *Gestalt* comparte características similares que el de tomar cada establecimiento como una unidad, mientras que contiene aspectos muy diferentes. Como explica Ben Rafael *et al.* en el otro estudio:

We mean here a gestalt made of physical objects – shops, post offices, kiosks etc. –associated with colors, degrees of saliency, specific objects, indeed, are all toppled with linguistic elements indicative of what they stand for (Ben Rafael *et al.* 2006: 8).

Según la explicación citada, se ve que el análisis del *Gestalt* también intenta realizar un análisis sobre el conjunto de los signos aparecidos en el mismo establecimiento y evita la segregación de los casos particulares. Ben Rafael opina que este tipo de análisis del PL “stipulates that the organized pattern made of those different objects is more than the sum of its individual constitutive elements and illustrates properties of its own” (Ben Rafael 2009: 43). El estudio de Comajoan Colomé publicado en 2012 ha sido un ejemplo representativo de la aplicación del análisis de *Gestalt*. En su artículo, el análisis de *Gestalt* es un análisis de la configuración del PL. Este tipo de análisis permite analizar diferentes niveles o capas del PL. Se toma cada establecimiento como un conjunto y después se lo divide en varios elementos.

Para determinar la configuración de un establecimiento, en este caso los cinco elementos que forman la unidad del análisis, el investigador se sitúa tres metros aproximadamente en frente de cada establecimiento para observar la prominencia de las diferentes partes que forman la estructura conjunta del establecimiento. Se descubre que los rótulos principales suelen llamar más atención a los transeúntes, seguidos por los rótulos de horario y los carteles de promoción. Puesto que se establece el “elemento 1” como rótulo principal, y el resto de elementos son carteles de horario, de ofertas o promociones, o de menús según el tipo de negocio. A través de su análisis sobre la configuración del PL en Barcelona, se detecta que la presencia del catalán tiene un predominio entre casi todos los elementos analizados, y el uso del castellano aumenta desde la categoría del “elemento 1” hasta la del 3. De allí llega la conclusión de que, por un lado, el catalán tiene un papel destacado en el PL por su alta presencia en los elementos analizados, y por el otro lado, aunque la mayoría de los rótulos principales mantienen el uso de catalán debido a su función simbólica, hay partes relevantes que ofrecen informaciones detalladas en castellano observados por los elementos secundarios.

Al ser diferente que los dos criterios anteriores, Backhaus (2007) ha adoptado otro criterio para decidir la unidad del análisis. Según el, cualquier pieza del texto escrito en el espacio público puede ser una unidad para el análisis del PL. Así pues, desde los rótulos grandes de las tiendas hasta los carteles pequeños pegados sobre las paredes, cualquier de ellos se puede considerar como una unidad del análisis. Este criterio está aceptado por muchos investigadores, pero al analizar todos los signos como unidades equivalentes, se pueden descuidar el tamaño y la ubicación de cada signo individual. En el estudio de Jackie Jia Lou (2012) sobre el PL chino en el Chinatown de Washington D.C., se ha descubierto que en los signos bilingües chino-ingleses, el inglés tiene más prominencia visual que el chino. Ha señalado que, en las tiendas chinas los signos lingüísticos chinos están colocados en un sitio más llamativo, mientras que en las tiendas con dueños de otros orígenes, aunque se han puesto también signos chinos e ingleses, los signos escritos en chino están “faint and hardly noticeable” y los signos en inglés “inscribed in a specially designed typeface, all capitalized, and on large three-dimensional plastic blocks” (Jia Lou 2012: 40). Así

que, los signos bilingües que contienen los mismos idiomas pero con distintas distribuciones lingüísticas tampoco son equivalentes entre ellos.

En segundo lugar, aparte de la unidad del análisis, el contenido de cada signo lingüístico y la situación espacial de los idiomas también están considerados en un análisis cualitativo. No como el análisis cuantitativo que suele focalizar en los idiomas aparecidos, el análisis cualitativo concentra más en la información ofrecida. En los signos donde aparecen más de un idioma, la organización de las informaciones en diferentes idiomas y su presentación espacial son muy significativos para entender el PL profundamente.

En cuanto a un contenido plurilingüe, Reh (2004: 8) ha propuesto cuatro categorizaciones principales según las informaciones ofrecidas: (1) *Duplicating multilingual writing*. La misma información está duplicada en varios idiomas. Aunque aparecen diferentes idiomas, el contenido que transmite es lo mismo. (2) *Fragmentary multilingualism*. La información que ofrece por un idioma no está traducida totalmente a otros idiomas, solo algunas partes están traducidas. (3) *Overlapping multilingual writing*. Las informaciones que transmiten por los distintos idiomas coinciden en algunas partes mientras que cada uno cuenta con otras informaciones diferentes. (4) *Complementary multilingual writing*. La información que ofrece cada idioma está totalmente diferente. Bajo esta teoría, Backhaus (2009) ha analizado, por un lado, las informaciones traducidas del japonés en los signos multilingües en Tokio y, por otro lado, la organización espacial entre los distintos idiomas. El foco de su estudio está en comparar las distintas características de los signos públicos y privados al considerar el contenido de las informaciones y la prominencia de los idiomas. Se descubre que la mayoría de los signos públicos intentan ofrecer traducciones mutuas en los que las informaciones ofrecidas por el japonés y por otros idiomas son equivalentes o coinciden en algunas partes. Mientras que, este tipo de traducción no se encuentra con mucha frecuencia en los signos privados. Además, el japonés suele estar en una posición más prominente que otros idiomas al considerar tanto el tamaño de la letra como el orden de la organización de los textos. En los textos públicos, el japonés se encarga de ofrecer una versión original de la información en un texto multilingüe por ser el idioma nacional y está relacionado con el poder y autoridad, pero en los signos privados los idiomas

extranjeros ocupan más prominencia. Por ejemplo, en un signo público donde los distintos idiomas están puestos de forma vertical, el japonés se coloca arriba de otros idiomas y con una letra más grande.

Más tarde, Wu y Techasan (2016) también han realizado un estudio cualitativo al aplicar la teoría de Reh (2004) para investigar los nombres comerciales utilizados en los rótulos del Chinatown en Bangkok. En este estudio se ha resumido que hay en total seis formas de denominación para los negocios según la información transmitida por los rótulos: utilizar el apellido o el nombre del dueño; indicar los productos en venta; demostrar el origen del negocio o de la tienda; usar palabras auspiciosas de buena suerte o de prosperidad; utilizar nombres de los sitios famosos y aplicar varias formas mencionadas a la vez. Aparte del análisis sobre la denominación, también se han analizado las organizaciones de las informaciones multilingües y han llegado la conclusión de que, aunque la mayoría de los nombres comerciales están puestos de forma bilingüe o multilingüe, la traducción del chino al inglés o al tailandés solo transmite una parte de la información original. Además, se han descubierto dos formas principales sobre la organización espacial de los distintos idiomas en los rótulos principales, y en ambas formas los idiomas están escritos horizontalmente. Una forma es colocar el chino en el medio, el tailandés a su izquierda y el inglés a su derecha mientras que la otra forma es situar el tailandés y el chino en una línea horizontal arriba del inglés. Los autores señalan que, el tailandés, que está siempre a la izquierda del chino en las dos formas, sirve para transmitir informaciones conocidas por el público, y el chino para informaciones nuevas desconocidas.

El análisis cualitativo puede realizarse desde varias perspectivas y no se limita a lo mencionado. Recientemente, el estudio sobre el PL ha enriquecido mucho y cada vez más investigadores se dan cuenta de las limitaciones de realizar un estudio solamente con la metodología cuantitativa. La utilización de la metodología cuantitativa si combina adecuadamente con la cualitativa, puede demostrar no solo el panorama lingüístico general de un sitio determinado, sino también las situaciones reales de los idiomas aparecidos, los aspectos sociales, culturales y económicos del local.

1.2.3. Nuevas metodologías: Aplicación del sistema geográfico en el estudio del paisaje lingüístico

Los avances alcanzados en el ámbito del PL no solo surgen por el enriquecimiento de las investigaciones realizadas por todo el mundo, sino también por el desarrollo tecnológico. Las nuevas tecnologías ofrecen más metodologías disponibles para conocer el PL y ayudan a mostrar los datos con más facilidad y claridad. Aunque la mayoría de los estudios mantienen la utilización de las metodologías tradicionales, algunos investigadores han empezado a probar los nuevos métodos con la ayuda de la tecnología avanzada.

En 2009, Barni y Bagna han publicado un artículo sobre la técnica de mapeo para presentar la diversidad lingüística en un contexto plurilingüe en el PL. En este artículo, se explica detalladamente un sistema geográfico que se utiliza tanto para la clasificación de los datos como para la demostración y el análisis de los resultados. El software específico que está aplicado por las dos investigadoras al estudio del PL como una referencia geográfica (*Georeference*) es el *MapGeoLing 1.0.1*. Este programa permite a los usuarios a subir datos fotográficos según el sitio exacto donde se han tomado. Según las autoras, los datos recopilados son mayormente estáticos, mientras que también cuentan con los textos escritos encima de los vehículos. A parte de mostrar la localización precisa de los datos, se han ofrecido varias categorías para marcar las informaciones relacionadas a los signos del PL, como se ha indicado en el artículo: el género textual, la posición exterior, la localización, el dominio, el contexto y el sitio.

Barni y Bagna (2009) han declarado que, en primer lugar, este programa ayuda a realizar un macro-análisis. Por ejemplo, se puede mostrar un mapa visual sobre la distribución de diferentes idiomas o diferentes géneros textuales para conocer la situación lingüística general, y por las opciones marcadas dentro de las categorías se puede observar la relación entre los idiomas minoritarios con los grupos étnicos o el predominio de los idiomas. En segundo lugar, también se puede realizar un micro-análisis, tal como el análisis sobre el léxico o sobre la gramática del contenido lingüístico que se muestra en cada fotografía dentro del programa. Como un

programa geográfico, nos ofrece una oportunidad para hacer análisis sincrónicos al comparar los datos en diferentes zonas marcadas en el mapa, y análisis diacrónicos sobre los diferentes datos coleccionados en las mismas zonas para observar el cambio relevante de ellos. Como resumen Barni y Bagna en el otro artículo publicado en 2015, la investigación sobre el PL con la ayuda de las técnicas mapeas “made it possible to describe the new, complex, and dynamic nature of the LL, taking into account the many variable factors that contribute to molding it” (Barni y Bagna 2015: 9).

No solo los softwares tan profesionales se han utilizado en el estudio del PL, la aparición de algunos programas geográficos más conocidos y fáciles de manejar también empiezan a estrenar para analizar el PL. En 2013, Esteba Ramos ha publicado un artículo sobre la aplicación del PL en el campo de la enseñanza. Dentro de las tareas diseñadas para los alumnos, hay una que se realiza con la ayuda del Google Maps. Para esta tarea, los alumnos hay que seleccionar cada día una fotografía más llamativa durante un mes en las ciudades hispanohablantes por Google Maps, utilizando la opción de Street View para observar y elegir los carteles. Basando en estos materiales preparados, los alumnos se dividen en parejas para hacer presentaciones sobre el PL encontrado en una o dos ciudades correspondientes (Esteba Ramos 2013: 476).

Como se ha mencionado en el apartado del PL auditivo, el trabajo de Dohle *et al.* (2014) también ha sido un buen ejemplo sobre el uso de Google Maps en las investigaciones del PL. La página web diseñada por las investigadoras está basada en la función geo-referencial de Google Maps. Cada vez que los usuarios suben los datos lingüísticos, tanto fotografías como audios, pueden elegir sus localizaciones en el mapa y añadir más informaciones sobre los datos en los formularios ofrecidos por el programa. Esta plataforma no solo sirve para los investigadores, sino también para los internautas que tienen interés en el PL tanto escrito como auditivo, y exponen las características distintas del PL por todo el mundo.

Aparte de las ventajas mencionadas, el Goole Maps hace que un análisis diacrónico del PL sea realizable, teniendo en cuenta que la función Street View que dispone puede facilitar a los investigadores con fotografías recogidas durante los años

anteriores. En 2016, Rosa ha utilizado el programa Google Street View para estudiar el PL en una ciudad chilena no solo de forma cuantitativa y cualitativa sino también desde la perspectiva diacrónica. Se han recogido datos de los años 2012 y 2016 en las zonas turísticas para observar la influencia del turismo en el PL urbano. Como otro ejemplo relevante sobre el aprovechamiento de dicha herramienta, Gómez Pavón Durán (2019) ha desarrollado un estudio que se concentra en revelar el proceso de gentrificación de un barrio ubicado en la ciudad de Valencia a través de observar el cambio del PL durante un periodo de diez años. Con la ayuda de Street View se han podido recoger signos del PL del año 2008 y compararlos con los signos recogidos por la autora en el año 2018.

Para estudios profesionales del PL, un programa geográfico como el MapGeoLing es necesario, y permite localizar los datos con precisión. Además, es realizable añadir más informaciones relevantes sobre los signos. Al mismo tiempo, para preparar actividades dirigidas a los alumnos o a la gente que tiene interés en el PL, la utilización del Google Maps con el acceso al internet les puede ayudar a explorar el PL fácilmente sin salir del aula o de casa. Una desventaja que tiene el Google Maps es que no dispone de una accesibilidad a todos los sitios, especialmente a los callejones muy escondidos, y a veces, algunos carteles están tapados por los árboles o transeúntes en algunas imágenes. Aun así, con la función Street View de las calles principales en las zonas centrales, el Google Maps puede ser una herramienta muy útil para la aplicación pedagógica del PL.

Las metodologías no se limitan a las que hemos enumerado, y con el desarrollo del PL es muy probable que aparezcan más métodos nuevos para este campo. Tanto las metodologías tradicionales como las nuevas pueden ayudar a analizar el PL desde determinados aspectos. Para seleccionar una metodología adecuada hay que tener en cuenta varios factores según el objetivo de cada investigador. Como dicen Barni y Bagna en su artículo crítico sobre el tema de las metodologías:

It has become clear that in the LL approach the methods used to collect and analyze data can offer different interpretations for different disciplines. For sociological analysis, interviews are more pertinent than purely static LL items;

for language policy the quality of the LL items found can determine other consequences for decisions makers; in ethnographic studies, it is necessary to combine qualitative and quantitative data in order to understand the appearance and development of certain phenomena (Barni y Bagna 2015: 13).

1.3. DESARROLLO HISTÓRICO SOBRE LOS ESTUDIOS DEL PAISAJE LINGÜÍSTICO

Las investigaciones del PL, en comparación con otros campos de estudio de la lingüística, no disponen de una historia muy larga, y el propio concepto de *linguistic landscape* / *paisaje lingüístico* es muy reciente y novedoso con una trayectoria de poco más de veinte años. Aunque dicho término se ha planteado por primera vez en 1997 en el trabajo pionero y clásico en este ámbito de Landry y Bourhis, su aparición no es resultado de una creación nueva, sino que presenta algunos antecedentes en el estudio de las lenguas de los comercios o de las señales públicas. Su trabajo sobre los signos escritos en sitios públicos no es original en sí mismo, pero sí que lo es la utilización del concepto que aparece bajo el “sintagma neológico” *paisaje lingüístico*, según Pons Rodríguez (2012: 62), quien señala que para los trabajos en el campo del PL:

[...] sí significa el arranque de una corriente dedicada a trabajar de forma sistemática, asociativa (en cuanto a la realización de congresos, especialización en la carrera de investigadores que trabajan bajo proyectos de investigación o en colaboración) y creciente en este tema.

Los estudios que surgen antes de la aparición del término PL han ofrecido datos y experiencias relevantes para este nuevo campo y pueden seguir orientando a las investigaciones posteriores. Desde los años setenta del siglo XX, los investigadores de diferentes campos sociales ya empiezan a prestar atención a los idiomas aparecidos

en los signos dentro de los ambientes públicos, especialmente a la aparición del inglés en las ciudades monolingües debido a su difusión mundial, y a los idiomas que existen en las ciudades plurilingües donde hay una situación lingüística compleja, lo cual hace que los países o ciudades plurilingües se hayan convertido en sitios adecuados para estas investigaciones.

Existe un conjunto de trabajos que pueden considerarse los prolegómenos, como titula Spolsky (2009), “Prolegomena to a sociolinguistic theory of public signage”, o trabajos tempranos sobre el tema, de los que trataremos a continuación.

Al principio de los años setenta, en 1972, Masai publicó su artículo acerca de la presencia del inglés aparecido en los signos de las tiendas en Tokio (*apud* Spolsky 2009). Más tarde, en 1973 Rosenbaum *et al.* eligieron la ciudad Jerusalén como el objeto de la investigación para saber hasta qué punto el inglés estaba disponible y se encontraba su uso de forma directa en el ambiente público. Los autores habían recopilado datos en la calle Keren Kayemet, una calle estrecha pero muy popular y con numerosos establecimientos de la ciudad. El corpus estaba compuesto por 50 signos, abarcando los que indicaban el nombre de los establecimientos (tiendas, oficinas, etc.) y el tipo de los productos o servicios ofrecidos. Los signos se dividieron en tres categorías según la prominencia de las escrituras aparecidas: proporción equivalente de la escritura latina (*roman script*) y hebrea; más escritura hebrea que latina, o ausencia total de escritura latina; además, en su estudio se tomaba la escritura latina como el uso de inglés en la investigación. Los autores descubrieron que las tres categorías estaban distribuidas de forma equivalente según el análisis cuantitativo, y había una relación entre la aparición de los alfabetos latinos y el tipo del negocio. Aparte de los signos escritos, Rosenbaum *et al.* también investigaron la aparición del inglés oral al recoger datos procedidos de las conversaciones oídas por la calle y del idioma que se utilizaba por los dueños de los establecimientos, e llegaron la conclusión de que el inglés existía tanto de forma escrita como de forma oral, y se veía más que se oía en la calle investigada (Rosenbaum *et al.* 1977 *apud* Backhaus 2007: 22-24).

Un año después, en 1978, Tulp publicó su trabajo sobre los carteles comerciales de tamaño grande en Bruselas, una ciudad bilingüe con el neerlandés (en su variedad

flamenca) y el francés como lenguas oficiales del país, para investigar cómo el patrón del uso de idiomas en las actividades comerciales influía el proceso de *frenchification*¹¹ de la ciudad. El resultado cuantitativo de su estudio mostraba que la mayoría de los carteles estaban escritos solamente en francés, y el resto en neerlandés u otros idiomas. También descubrió que la situación lingüística era indicativa de la tendencia geográfica, de modo que se encontraron más carteles en neerlandés en el norte de la ciudad donde residía la comunidad flamenca, y los carteles escritos en francés aparecían en el sur. De su estudio, Tulp (1978) concluyó que la visibilidad de los idiomas aparecidos en los sitios públicos era vital para percibir la vitalidad etnolingüística (*apud* Backhaus 2007: 13).

Al mismo tiempo, algunos de los agentes planificadores de políticas lingüísticas, tales como Verdoot (1979), en Bélgica, y Corbeil (1980), en Quebec, eran los primeros que se daban cuenta de la importancia de marcar las fronteras entre los territorios lingüísticos a través de la regulación de los idiomas utilizados en los signos públicos (Leclerc 1989 *apud* Landry y Bourhis 1997). En el estudio pionero de Landry y Bourhis (1997: 24), se declaraba que las cuestiones relacionadas a la noción del PL emergieron por primera vez en el campo de la planificación de idiomas, y se mencionó el caso de Bélgica como origen de la aparición del concepto de PL. En Bélgica, para solucionar el conflicto entre la comunidad flamenca y la francesa se empleó una solución territorial al aplicar diferentes políticas lingüísticas según diferentes zonas. De este modo, en el norte del país la administración y los servicios públicos del gobierno se ofrecían en flamenco y en el sur, se utilizaba el francés (McRae 1982 *apud* Landry y Bourhis 1997). Aunque en aquel momento la mayoría de los países habían adoptado leyes para regular el uso de los idiomas utilizados en los signos públicos, los agentes planificadores de las políticas lingüísticas no prestaron mucha atención a sus actividades teóricas y prácticas en relación con la planificación de idiomas.

Los estudios focalizados en los espacios donde conviven varios idiomas siguieron apareciendo en los años ochenta. En 1983, Spolsky *et al.* realizaron su

¹¹ El término *frenchification*, (también *francization* o *francistacion*) con el significado de ‘afrancesamiento’, designa la extensión de la lengua francesa por su adopción como primera lengua o no, una adopción que puede ser forzada o elegida por la población.

investigación en el Reino de Tonga, en la Polinesia, donde existen dos idiomas oficiales: el idioma nacional tongano, lengua malayo-polinesia, servía para asuntos personales, gubernamentales, religiosos y para la prensa escrita, mientras que el inglés se utilizaba cada vez con más frecuencia en el campo de comercio, administración y educación. Así que su trabajo se realizó con el fin de describir el patrón del uso de los idiomas orales y escritos, y ofrecer una explicación a una situación extraordinaria del bilingüismo. Aunque la situación oral de Tonga reflejaba que era un país monolingüe, los investigadores, al prestar atención a los signos aparecidos en los sitios públicos, detectaron que los signos que indicaban las indicaciones para los turistas, y los carteles de publicidad traídos del extranjero, así como los carteles que mostraban listas de productos u otras noticias en las tiendas, estaban escritos en inglés. Además, los carteles colocados por los maestros en las paredes de los colegios estaban escritos tanto en tongano como en inglés. Todo eso indicaba que Tonga disponía de un ambiente bilingüe.

La ciudad de Montreal en Canadá presenta también un conflicto entre los dos idiomas oficiales, el inglés y el francés, y está controlada no solo por la comunidad mayoritaria francesa sino también por una minoritaria que habla inglés. Según la ley promulgada en 1977 llamada *Charter of the French Language*, se tenía como objetivo que el uso del francés estuviera fortalecido en el campo de legislación, justicia, trabajo, administración, educación y comercio como idioma oficial y también se regulaba su uso en los letreros públicos y la publicidad comercial que debían estar en francés y si aparecía con otro idioma, el francés debía ser prominente. Para probar en qué medida las prácticas lingüísticas estaban en línea con el requerimiento de la *Charte of the French Language*, en 1989 Monnier realizó una investigación específicamente en el sector comercial de Montreal. Se eligieron once zonas y se dividieron los negocios en cuatro categorías: tiendas en las calles; tiendas dentro de los centros comerciales; grandes almacenes; restaurantes y hoteles. Los signos se denominan en este estudio *information units* (unidades de información). El resultado cuantitativo de Monnier (1989) demostraba que, aunque el francés tenía más prominencia que el inglés en general, la cantidad de los signos en francés variaban según las diferentes categorías de tiendas y las distintas zonas. Además, Monnier también prestó atención al idioma hablado dentro de las tiendas investigadas. El autor

encontró que existía una relación entre el idioma que hablaban los empleados y el idioma utilizado en los signos y, además, los signos no solo transmitían mensajes concretos, sino también contenían informaciones de los dueños (Monnier 1989 *apud* Backhaus 2007: 17-19).

Al principio de los años noventa, Spolsky y Cooper (1991) abordaron la situación lingüística de Israel enfocada en la ciudad de Jerusalén, una comunidad multilingüe con hablantes de los dos idiomas oficiales, los árabes y los judíos en una relación de poder desigual. Los autores recogieron datos sobre la utilización de los idiomas en los signos de la ciudad vieja que estaba dentro del Jerusalén Este y desarrollaron un modelo sobre la selección de idiomas. Al igual que posteriormente observaron Landry y Bourhis (1997), Spolsky y Cooper (1991) también se dieron cuenta de que los signos públicos, además de tener una función informativa, existían como un símbolo del poder y de las distintas comunidades, lo cual provocó su interés en la influencia de los regímenes políticos sobre los signos en Jerusalén. Aunque Spolsky y Cooper (1991) han prestado atención a los cambios a lo largo del tiempo y han realizado un trabajo diacrónico, no han considerado la complejidad de los signos, los cuales están modificados por varios actores como han señalado Ben Rafael *et al.* (2006: 8).

Como señala Pons Rodríguez (2012: 63-64), a modo de síntesis, a los estudios del PL se llegó a través de la planificación lingüística, lo que incluía la Sociolingüística, la conciencia lingüística y el multilingüismo, de un lado, y de otro lado, los trabajos variacionistas de Labov y sobre las actitudes lingüísticas y hábitos sociales. También su análisis se vincula con la Dialectología social centrada así, frente a los orígenes de esa disciplina en los que se estudiaban ámbitos rurales y aspectos fonéticos y léxicos, y en los ambientes urbanos y en el nivel gramatical¹².

El siglo XXI ha sido una época próspera para el campo del PL porque bajo la teoría de Landry y Bourhis (1997) han aparecido numerosos libros y revistas muy relevantes tanto en el desarrollo del contenido como en la perspectiva metodológica. Es posible afirmar, a la vista de estos estudios, que las investigaciones posteriores entorno al PL se han extendido por todo el mundo y están mejorándose con ideas

¹² Para una caracterización del paisaje lingüístico urbano y el paisaje lingüístico rural, puede verse el trabajo de Fernández 2019.

novedosas y con una revisión de los procedimientos y metodologías utilizadas hasta el momento¹³. Según la investigación de Troyer (2012) sobre una recopilación de bibliografías del PL en inglés¹⁴, entre las 168 publicaciones, solo 12 aparecieron antes del año 1998 y otros 40 durante el año 1998 y 2006, mientras que se encuentran como mínimo 116 artículos desde el año 2007, lo cual significa que hay un crecimiento muy rápido en el campo del PL (Gorter 2013: 196). A continuación, se presentarán los estudios más destacados sobre el PL que aparecen en este siglo.

Algunas de las obras fundamentales durante este siglo XXI tienen su inicio en publicaciones que han sido consideradas hitos en el campo del PL y que han supuesto un modelo para los investigadores posteriores. En 2006a, Gorter compiló en *Linguistic Landscape: A new approach to multilingualism* cinco estudios focalizados en el caso del PL urbano en cinco países distintos: Israelí, Japón, Tailandia, Países Bajos (Frisia) y España (País Vasco). Todos los estudios se centraban en el multilingüismo en el contexto social de las diferentes ciudades (Jerusalén, Tokio, Bangkok, Ljouwert-Leeuwarden y Donostia-San Sebastián). Según expone Gorter en la introducción (2006b: 1-6), el estudio sobre el PL se presenta como un nuevo enfoque del multilingüismo, es un nuevo desarrollo que goza de un creciente interés en el campo de la sociolingüística y de la lingüística aplicada. La importancia de esta obra, además del desarrollo de una metodología, es que también se plantean nuevas aproximaciones para futuras investigaciones en PL (2006: 4, 81 y ss.), tales como experimentos psicológicos para la percepción visual, estudios sobre la cultura geográfica, o el diseño y la estética en el PL. En este mismo año, Gorter (2006c)

¹³ En el *10th Linguistics Landscape Workshop* celebrado en Berna (Suiza) durante los días 2-4 de mayo de 2019 con el tema *X-Scapes* (<https://www.xiscape2019.com/>), se han planteado una recapitulación y un planteamiento sobre el futuro desarrollo del PL en el que “Participants (old and new) are invited to re-imagine the field’s methodologies and intellectual priorities for the next ten years”. Este taller ha contribuido al ámbito del PL con muchas ideas novedosas, entre las cuales se destacan: la comunicación de Gorter (2019) en la que se investiga el PL con datos tanto fotográficos como videográficos en las pantallas digitales dentro del sistema de transporte público de la ciudad; la ponencia de Zhang (2019), quien divide los grafitis también en dos grupos, oficiales y no oficiales, para investigar el grado de autorización de los signos transgresores en Macao; la presentación de Tavares (2019) sobre el análisis del PL dentro de un determinado establecimiento representativo entre los inmigrantes en Luxemburgo, para conocer la interacción entre los elementos simbólicos, sociales y económicos en un entorno migratorio, y para demostrar que el PL de los lugares de inmigrantes “transmit the history of a people and the history of individual belonging to that people, i.e. the owner and the core clientele”.

¹⁴ Troyer (2012) ha creado una bibliografía específica para el ámbito paisaje lingüístico con Zotero, en la que se recopilan y se actualizan todas las publicaciones en inglés relacionadas al tema del PL: https://www.zotero.org/groups/216092/linguistic_landscape_bibliography?

coordinó el número monográfico sobre PL de la revista *International Journal of Multilingualism* 3 (1).

Un año después, Backhaus (2007) publicó su libro especializado en el PL de Tokio, un trabajo muy completo y relevante para posteriores estudios centrado principalmente en el contacto de idiomas escritos en el ambiente urbano de la capital de Japón. Aparte de establecer el concepto de signo en PL y además de analizar el PL de Tokio desde un punto de vista muy detallado, se ha realizado una revisión y evaluación sobre los estudios previstos en distintas ciudades del mundo bilingües y multilingües, en América del Norte, África, Europa y Asia. El autor propone la idea de que, cualquier pieza de texto escrito dentro de un marco espacial definido pertenecería al PL, y esta teoría ha sido aceptada por muchos investigadores actualmente en cuanto a decidir la unidad del análisis. El estudio discute una serie de distinciones importantes como signos oficiales y no oficiales, preferencias de código, visibilidad o no visibilidad de un signo, y emplea métodos tanto cuantitativos como cualitativos (Zabrodskaia 2007: 645). Según Backhaus, el objetivo del libro consiste en “provide a first general introduction to the study of language on signs and show what insights about multilingualism and language contact can be gained from this type of research” (Backhaus 2007: 1).

El libro compilado por Shohamy y Gorter en 2009, *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, intenta extender la dimensión de los estudios sobre el PL desde muchas perspectivas. Está dividido en cinco partes y contiene artículos focalizados en los problemas teóricos y metodológicos, problemas sobre políticas lingüísticas, identidad y conciencia lingüística, y algunas extensiones nuevas sobre el tema del PL. En esta obra, los dos editores han señalado que los espacios virtuales emergidos y el uso frecuente de internet han provocado la aparición de nuevos problemas en el campo del PL, puesto que es necesario introducir nuevos modales y dimensiones para los futuros estudios. Además, el desarrollo de la tecnología moderna también ha facilitado los estudios con nuevas metodologías para mejorar la documentación y el análisis. Como indica el nombre del libro, el objetivo reside en expandir el escenario del PL al presentar más vistas diversas, proponer amplias preguntas y ofrecer respuestas e hipótesis iniciales basadas en los datos y estudios

actuales. Según ellos, el PL “offers a rich domain of ‘real life’, authentic language in very dynamic and energetic uses” (Shohamy y Gorter 2009: 3).

En el mismo año, apareció la revista española *Lengua y Migración* (2009-) que se dedica a analizar las realidades lingüísticas y comunicativas producidas por los movimientos migratorios y las consecuencias de las migraciones, cómo afectan a las lenguas mismas y a la organización social de las comunidades lingüísticas de acogida y a los hablantes como individuos: se trata de “consecuencias de naturaleza lingüística, comunicativa, sociolingüística, etnolingüística y psicolingüística, por mencionar algunas de las más relevantes”¹⁵. Considerando que, por un lado, el PL también se produce por el proceso de migración y, por el otro, los fenómenos lingüísticos que crean por los inmigrantes en su integración social a la sociedad local son muy relevantes, es significativo desarrollar el estudio del PL bajo el contexto de la migración. Pueden verse los trabajos de Castillo y Sáez (2011) y Ma (2017).

Otra obra centrada en los paisajes lingüísticos en los entornos urbanos actuales es la publicada en 2010, *Linguistic Landscape in the City*, por Shohamy, Ben Rafael y Barni, y presenta una colección de estudios de las principales ciudades del mundo. Este libro ha demostrado que la estructuración del PL es complicada porque la creación de los signos está bajo la influencia de diferentes grupos sociales. Hay relaciones entre los actores, los signos del PL y el público, y dichos elementos no disponen necesariamente de una misma importancia en la formación del PL en las áreas específicas. El libro se dedica a contestar las preguntas producidas por las valoraciones sobre la importancia de dichos elementos en el PL, y señala que solo los trabajos empíricos podían resolver estos problemas. En esta obra se trata del multilingüismo en los espacios urbanos en la actualidad; de los signos del tipo *top-down* con el fin de investigar el poder de las autoridades y las reacciones del público; de los beneficios económicos y sociales de las estrategias del PL utilizadas por los actores autónomos; de percepciones y preferencias de los receptores del PL y, por el último, el multiculturalismo en el PL.

Para las mismas fechas, Pons (2012: 64, n. 59) considera que las tesis de Edelman sobre el PL y el estudio del multilingüismo en Ámsterdam y Frisia (2010) y

¹⁵ Cf. la presentación de la revista en: <http://lym.linguas.net/es-ES/Home/Presentation/presentation>.

la de Botterman (2011), sobre la ciudad de Gante, son otras de las publicaciones de mayor relevancia.

Unos años más tarde, Gorter, Marten y Van Mensel (2012) han publicado el libro *Minority Languages in the Linguistic Landscape*, centrando su interés en la investigación sobre los idiomas minoritarios en el PL, un conjunto de lenguas que no habían recibido atención con el fin de “explore the contribution of linguistic landscape research to the understanding of the dynamics of minority language situations, with an explicit focus on Europe”. Los editores de esta obra reúnen un conjunto de artículos compilados en una obra que muestran una gran diversidad en cuanto al ámbito, áreas geográficas, metodologías, marcos teóricos y bases filosóficas, con el objetivo de que se presente una amplia variedad sobre las aplicaciones del PL en el contexto de idiomas minoritarios, como exponen en el artículo introductorio redactado por los mismos autores (Marten, Van Mensel y Gorter 2012: 2). Para ellos, el enfoque del PL presenta una visión global del lenguaje escrito por estas minorías en el espacio público, y también se amplía la investigación, no solo a los signos estáticos y no estáticos, sino a quienes los crean, los colocan y los leen y a la manipulación del PL. Los estudios aportan conocimiento sobre las políticas lingüísticas, las jerarquías y las ideologías que se aplican a las lenguas minoritarias.

Tras la obra mencionada, Gorter (2013) ha publicado otro artículo con el título “Linguistic landscapes in a multilingual world”, el cual estudia el PL desde una perspectiva sintética al dedicarse a resumir los estudios relevantes que contribuyen a la expansión del PL y focalizarse en presentar los enfoques teóricos y los desarrollos metodológicos aplicados especialmente en el ámbito del multilingüismo societal.

Los rápidos avances en la investigación sobre PL le han otorgado una importancia cada vez mayor en los estudios lingüísticos que ha traído como consecuencia el lanzamiento en 2015 de una revista académica sobre el tema, *Linguistic Landscape: An International Journal*, de John Benjamins. Esta revista electrónica se ha centrado en la publicación de artículos del PL pero en múltiples áreas, basadas en una variedad de teorías (política, sociología, lingüística, educación, geografía, economía y derecho), como anuncian sus editores Elana Shohamy y Robert Blackwood. En esta revista, la noción del PL no se limita a los textos escritos, sino

que también se han incluido las imágenes, el sonido y otros fenómenos que definen el espacio público. Los artículos de los volúmenes publicados ofrecen investigaciones del PL por todo el mundo y la revista está abierta a diferentes metodologías de investigación, cuantitativas, cualitativas y otras. Como se ha señalado en la introducción de la revista, esta plataforma “aims to contribute to the field by publishing high quality research studies that build on sound theoretical concepts of the field of LL in multiple areas in the world” (Shohamy y Ben Rafael 2015: 3). Además de los números regulares, la revista cuenta con monográficos sobre Memoria y memorización (2016), Metodología en la investigación lingüística del paisaje (2017), Género, sexualidad y paisaje lingüístico (2018) y X-Scapes: nuevos horizontes en PL (2019).

En el ámbito internacional, también hay que destacar la publicación de un número monográfico especial en 2016 de la revista *Manusya: Journal of Humanities*¹⁶, el cual trata de presentar los estudios focalizados en el PL de Tailandia. En este volumen especial, se encuentra el artículo “Linguistic landscape: History, trajectory, and pedagogy” redactado por Huebner (2016) que sirve como una introducción para este monográfico. En este artículo Huebner ha realizado un repaso al desarrollo del PL y las metodologías empleadas, y también ha señalado las actuales y futuras líneas de investigación, dentro de las cuales ha dado énfasis al potencial pedagógico de los signos del PL en cuanto a la enseñanza de idiomas. Además, ha presentado los cinco artículos recopilados en este volumen que están redactados por sus alumnos de un programa de inglés en la Universidad Chulalongkorn. Estos artículos se concentran en analizar el PL en las ciudades tailandesas y algunos de ellos también se comentarán posteriormente en esta tesis. Según Huebner (2016: 1), los artículos presentados en este volumen especial “begin a dialog about the implications of language in the public sphere in Thailand”.

El trabajo de Van Mensel *et al.* (2016) publicado en el mismo año con el título “Linguistic landscapes” trata de sintetizar el desarrollo histórico sobre el PL, los temas más abordados en los actuales estudios del PL y los distintos enfoques

¹⁶ *Manusya: Journal of Humanities* es una revista de Tailandia patrocinada por la Universidad Chulalongkorn, se dedica a ofrecer una plataforma a los investigadores donde pueden presentar trabajos dentro del campo de las humanidades, especialmente trabajos relacionados con el sureste asiático.

metodológicos. También se ha incorporado una serie de fotografías recopiladas dentro del PL de Bruselas para explicar algunas situaciones mencionadas. Según los investigadores, el estudio del PL se ha vinculado con varios fenómenos sociales y lingüísticos, y abarca temas variados en sus análisis, entre los cuales se destacan la *modernist ethnolinguistic assumption*¹⁷, el multilingüismo y la combinación y mezcla de lenguas (*language mixing*), la política lingüística y las manifestaciones, las lenguas minoritarias y su mercantilización, y la espacialidad (*spatiality*) de los signos del PL. En cuanto a las cuestiones metodológicas, los autores han presentado los métodos existentes para la colección de datos, la utilización del mapeo geográfico y las perspectivas diacrónicas para estudiar el PL.

Más recientemente, en 2018 se ha publicado el libro *Language in the public space: An introduction to the linguistic landscape* del autor Schmitt. Al ser un poco distinto en comparación con el resto de libros publicados sobre el PL, esta obra se ocupa más de la cuestión lingüística y se centra en analizar los “productos lingüísticos”, tales como la morfología y la sintaxis de los contenidos lingüísticos aparecidos dentro del PL, y los signos que existen como portadores para dichos contenidos, como expresa Schmitt (2018: 8): “looking at the linguistic product and its carrier from a number of perspectives”. Dentro del libro, se destacan el capítulo en el que se analiza el contenido de los signos desde la perspectiva gramatical, el capítulo que trata de explicar la relación entre los textos que muestran los signos del PL y los contextos que representan, y el capítulo que presenta la aparición de dialectos, juegos de palabras, y rimas en los signos.

Durante el siglo XXI, no solo han aparecido artículos, libros y revistas específicos en el campo del PL, sino también se han realizado una gran cantidad de conferencias y talleres: el primer *Linguistic Landscape Workshop* (LLW) se organizó en el año 2008 en Tel-Aviv, y desde aquel entonces se ha continuado con una serie de conferencias anuales hasta hoy en día. Los LLW se han llevado a cabo en Siena

¹⁷ La *modernist ethnolinguistic assumption* supone una relación estrecha entre la visibilidad lingüística y la vitalidad etnolingüística. Según Van Mensel *et al.* (2016), los primeros estudios que investigan el PL y las políticas lingüísticas sí que han reflejado dicha suposición a través de interpretar la vitalidad de las comunidades etnolingüísticas tomando el conteo de las lenguas aparecidas como un señalizador. Mientras que más tarde, los investigadores del campo sociolingüístico empiezan a criticar esta suposición, y los del PL también se dan cuenta de que en algunas situaciones la visibilidad de la lengua no está relacionada directamente con la vitalidad etnolingüística.

(Italia) en 2009 con el tema “*Linguistic Landscape: Expanding the Discussion*”, en Estrasburgo (Francia) en 2010¹⁸, en Addis Ababa (Etiopía) en 2012, en Namur (Bélgica) con el tema “*Protest, Conflict and Change*” en 2013, en Ciudad del Cabo (Sudáfrica) en 2014 sobre “*Hope and Precarity*”, en Berkeley (Estados Unidos) en 2015 con el tema “*Questioning Boundaries, Opening Spaces: Advancing New Topics, Methods, and Applications*”, en Liverpool (Reino Unido) en 2016 sobre “*Regeneration, Revitalisation, Reterritorialisation*”, en Luxemburgo en 2017 sobre “*Movement and Immobilities*”, en Berna (Suiza) en 2018 con el nombre “*X-SCAPES*” y muy recientemente en Bangkok (Tailandia) en junio de 2019 con el tema “*East meets West: Social Reflection and Integration*”. Aparte de esta serie de conferencias, también hay otros talleres en los que se hablan casos relacionados al PL, tal como el taller “Paisaje lingüístico de la migración. Un recorrido entre lengua, teorías y modelos” celebrado en Roma en 2016. En este taller, los investigadores han presentado los fenómenos de la migración y su influencia en el campo lingüístico, y también el PL creado por los grupos migratorios en esta época.

Al echar una vista retrospectiva a los trabajos anteriores sobre el PL, se nota que este novedoso tema ha logrado un desarrollo y avance sorprendente y significativo a lo largo del tiempo. Aparte de la profundización del tema sobre el PL, sus estudios, como se puede deducir a través del desarrollo histórico, también se han extendido por todo el mundo. Por un lado, no solo el PL inglés está investigado al ser un idioma internacional y el más utilizado; el español, como tercera lengua en la comunicación internacional, también ha llamado la atención de muchos investigadores. El PL hispánico goza de características peculiares e interesantes debido a que el español convive con otros idiomas cooficiales y con sus variaciones dialectales en España, y tiene contacto con otras variedades e idiomas indígenas en Sudamérica. Por otro lado, el PL chino en China y el PL creado por la migración china en otros países empiezan a estar considerados y explorados teniendo en cuenta la mayor cantidad de sus hablantes y la influencia de los inmigrantes chinos distribuidos por todo el mundo. Dentro del ámbito PL han aparecido una serie de estudios imprescindibles que tratan

¹⁸ En 2012 se ha publicado el libro *Linguistic landscapes, multilingualism and social change* editado por Hélot, Barni, Janssens y Bagna, en el que se recopilan las mejores comunicaciones realizadas en esta conferencia celebrada en la Universidad de Estrasburgo. Los artículos intentan ofrecer perspectivas nuevas para analizar el multilingüismo bajo distintos contextos sociales, y revelar cómo refleja el PL los cambios sociales.

del PL hispánico o del chino, los cuales se mostrarán de forma pormenorizada en los siguientes apartados.

1.4. INVESTIGACIONES SOBRE EL PAISAJE LINGÜÍSTICO CHINO

Al hacer un repaso de los estudios relacionados al PL, se observa que las investigaciones se han realizado sobre idiomas y culturas en diferentes zonas del mundo, y se han aplicado a distintos campos sociolingüísticos. Bajo estas tendencias, Huebner (2016) menciona que en Asia se han realizado estudios en Japón, China continental, Hong Kong, Taiwán, Singapur, Camboya, Malasia, Indonesia, Tailandia¹⁹.

Por el objeto de estudio de esta tesis, se destacarán aquí los que se han focalizado en la presencia del idioma chino, analizado en numerosos trabajos académicos sobre del PL, que son debidos, tanto a la cuantiosa población de inmigrantes chinos, como a la creciente influencia del país y su cultura. Las investigaciones relacionadas con el entorno de la lengua china no solo tratan de la coexistencia del chino con otros idiomas en las zonas donde el chino es el idioma oficial, sino también y especialmente, el chino que puede encontrarse fuera de los territorios sinohablantes, esto es, en las zonas donde predominan las comunidades chinas de la migración que se hayan en todo el mundo. A continuación se expondrán algunos estudios que analizan el PL chino y la cultura china en diferentes metrópolis.

En primer lugar nos ocuparemos de los estudios que se llevan a cabo en las zonas donde se agrupan la mayoría de los inmigrantes chinos en el extranjero, conocidas

¹⁹ Según señala Huebner en su revisión sobre la bibliografía acerca del PL en Asia: “The growing body of literature on LL comprises studies from around the world, including Asia (e.g., Japan: Backhaus 2007, Kallen and Dhonnacha 2010, Rowland 2016; China Continental: Wang 2013, Xia and Li 2016; Korea: Malinowski 2010; Taiwan: Curtin 2009; Hong Kong: Jaworski and Yeung 2010, Lai 2013). ASEAN countries where LL studies have been conducted include Singapore (Teng 2016), Cambodia (Kasanga 2012), Malaysia (Manan 2015, Coluzzi and Kitade 2015), and Indonesia (Macalister 2012), among others. In Thailand, the ongoing Isan Culture Maintenance and Revitalization Project (ICMRP; Draper 2010, 2013, 2016) is an example of action research using, in part, the LL to (re)introduce the local dialect into the community as a part of a larger project addressing issues of identity and cultural pride in the face of language shift and ethnic discrimination” (Huebner, 2016: 7). Puede verse la bibliografía para la identificación de estos trabajos.

generalmente por su nombre en inglés, *Chinatown*²⁰. Los chinatowns no solo son zonas específicas para las personas con el origen chino (en ocasiones también japonés, vietnamita o coreano), sino también están convirtiéndose en destinos turísticos debido a su característica exótica y su propia cultura²¹.

Tanto Leeman y Modan, en 2009, como Lou en 2012 y más recientemente en 2016, se han focalizado en el PL del Chinatown en Washington DC. El trabajo de Leeman y Modan (2009), en lugar de mostrar cuantitativamente el panorama lingüístico actual del Chinatown, ha presentado diacrónicamente cómo se ha desarrollado el PL en dicha zona a lo largo del tiempo y cómo se ha formado un sitio urbano mercantilizado a través del PL. Las autoras han señalado que los idiomas dentro del PL no solo son artefactos de los negocios, sino también son signos productivos, teniendo en cuenta que estos signos disponen de una influencia fuerte en el campo económico y social, y hacia los receptores de ellos.

Parece interesante reflejar el análisis diacrónico sobre el desarrollo del Chinatown en Washington DC, porque estudia el PL no solo a través de los signos, sino como un texto que narra la crónica de un cambio urbano. La primera ola de su desarrollo tuvo comienzo desde la década de 1970, cuando se producía una conciencia étnica y de activismo entre los chinos americanos. Al mismo tiempo, los urbanistas empezaron a tener mucho interés en la revitalización y el desarrollo de la ciudad. Los líderes de los inmigrantes chinos y los planificadores urbanos del gobierno local llegaron a un acuerdo con el fin de convertir la zona china en una zona única que mostraba la etnicidad y cultura china. Tras esto, los funcionarios locales percibieron que el patrimonio cultural de Chinatown también podía beneficiar mucho a los negocios; así pues, en 1986, las dos ciudades hermanas, Washington DC y

²⁰ Generalmente, se utiliza el término *chinatown* (唐人街 en chino) para denominar cualquier concentración urbana donde reside una gran población de migrantes chinos dentro de una sociedad no china, sea cual sea el país en el que se sitúe. También puede referirse a residentes de origen asiático en general. Los barrios chinos o Chinatown se encuentran en todo el mundo: en los Estados Unidos el famoso barrio de Chinatown en Manhattan (Nueva York) es el más conocido, pero también es importante el de San Francisco o el de Washington. En América del Sur destaca Perú y en concreto Lima por la gran cantidad de habitantes chinos o descendientes de chinos. Se encuentran también en el Sudeste Asiático (por ejemplo, Bangkok) y en Europa (como el de Londres o París, y para España, los de Madrid o Valencia). En este trabajo utilizaremos la denominación de *chinatown* para evitar la denominación de “barrio chino”, por su polisemia en español.

²¹ La autora Lou (2016: 122-125) ha dedicado un apartado específico con el título “Chinatown: Tourist destination or Ethnic Enclave?” en su libro sobre el Chinatown en Washington DC con el fin de investigar el papel que desempeña el Chinatown.

Pekín, construyeron un arco de amistad del estilo tradicional chino en el Chinatown, lo cual atraía a este barrio a más chinos americanos con sus propios negocios. Durante este periodo, el objetivo principal se centra en desarrollar el Chinatown de Washington y preservar las características chinas, y, para ello, la mayoría de los establecimientos tienden a utilizar elementos arquitectónicos chinos junto con los rótulos bilingües chino-ingleses. Según el estudio, los inversores iniciales son de origen chino y prefieren crear negocios especializados en productos chinos o servicios para gente del mismo origen. Durante la segunda ola del desarrollo, la población de los residentes chinos empezó a disminuir junto con los negocios chinos al tiempo que los urbanistas seguían queriendo preservar la característica étnica del Chinatown por su valor comercial. Para mantener y fortalecer el exotismo, se recomendaba la utilización de elementos arquitectónicos chinos y la presencia del idioma chino en los rótulos. Bajo la influencia de esta política, los dueños volvían a poner rótulos bilingües chino-ingleses. En este momento, el inglés se cumple una función informativa, mientras que el chino es más simbólico y aparece en un lugar de prominencia visual menor, con una escritura más pequeña y menos llamativa. A través de la comparación de los dos períodos sobre el desarrollo del Chinatown en Washington DC, las autoras han propuesto que, en lugar de ser una señal que indica la vitalidad del idioma chino y de los inmigrantes chinos, el PL chino en este caso es un símbolo exótico y sirve para favorecer la economía local:

In DC's Chinatown, Chinese writing has become less and less a means of communication and social interaction, and more and more a symbolic design element, an ornament in the commodified landscape (Leeman y Modan 2009: 359).

En 2012 y 2016, Lou también ha estudiado el bilingüismo chino-inglés en el Chinatown de Washington DC para lograr una mejor comprensión del lenguaje en la creación de este barrio, según ella, el Chinatown que investiga dispone de una característica peculiar:

[...] a small, traditionally ethnic urban neighborhood with a predominant presence of non-Chinese businesses but homogeneous bilingual commercial signage and with an ambivalent identity frequently perceived as inauthentic (Lou 2016: 131).

En su trabajo de 2012 se ha aplicado un modelo trídico, basando en la teoría de Lefebvre (1991) y el marco geosemiótico de Scollon y Scollon (2003)²², para reevaluar las funciones del inglés y del chino en la zona investigada que incluye como componentes la representación espacial, el espacio material y la práctica espacial. El primer componente propone que el espacio es un símbolo aparte de ser un conjunto de construcciones materiales. El segundo indica que el espacio es de forma material y necesita los recursos económicos, políticos y culturales. El último se refiere a cómo crear un espacio a través de la interacción entre el ser humano y el espacio construido. En la primera parte de su análisis (2012), al comparar los rótulos comerciales bilingües según el idioma, el contenido y la organización visual de las escrituras, se ha llegado a la conclusión de que el inglés, como un signo visual, es mucho más prominente que el chino. En la segunda parte, se ha presentado una reunión sobre la discusión de una traducción problemática en la que participó la autora en la que descubre que hay signos en los que el contenido que ofrece el chino como una traducción del inglés no es totalmente equivalente a la versión original. Por ello, se ha deducido que el inglés tiene más competencia comunicativa que el chino. El trabajo se ha completado con entrevistas a doce individuos de diferentes edades y orígenes que viven en el Chinatown. En la entrevista, la autora también ha pedido a nueve de los participantes dibujar un mapa de la zona mientras cuentan lo que están dibujando con el fin de analizar cómo el PL puede influir y orientar a los residentes a través de observar sus movimientos espaciales.

²² La Geosemiótica está vinculada a los estudios de los signos en los espacios públicos y fue desarrollada por Scollon y Scollon. Como señalan Blommaert y Huang (2010: 4): “Two recent branches of scholarship have taken signs in public space as their object: first, Linguistic Landscape studies (henceforth LL, Landry & Bourhis 1997; Gorter 2006; Backhaus 2007), and second, Geosemiotics (henceforth GS), the particular approach developed by Scollon & Scollon (2003) to language in the material world. While LL has over the past years become part of the mainstream of sociolinguistics, GS has had remarkably less success and remains a somewhat idiosyncratic approach”.

Más tarde en 2016, Lou vuelve a ocuparse del Chinatown en Washington DC, y ha publicado un libro especializado y concentrado en su PL con el título *The linguistic landscape of Chinatown: A sociolinguistic ethnography*, en el que ha estudiado de forma pormenorizada la etnografía sociolingüística del PL a través de la mostración del desarrollo histórico y las características geosemióticas del Chinatown y la realización de análisis diacrónicos del PL local. Se han dedicado dos capítulos para discutir el PL del Chinatown desde dos perspectivas, *in time* y *in space*. Por un lado, al situar el PL en el tiempo, se han analizado las múltiples trayectorias de los textos que ayudan a formar el PL y el cambio de los factores sociales, económicos y políticos durante el desarrollo del Chinatown. Por otro lado, se ha descrito el contraste que existe en el PL del Chinatown como *ritual place* y como *lived place*.

Aunque los trabajos de Lou (2012, 2016) han presentado el PL del Chinatown en Washington DC desde otra perspectiva, el resultado coincide con lo que se muestra en el estudio de Lee y Modan (2009). Los dos estudios han revelado que, la función comunicativa del inglés es un factor importante que forma la prominencia geosemiótica dentro del PL investigado. La aparición del inglés en el Chinatown no es el símbolo de un grupo étnico específico, ni el resultado de la globalización, sino que representa las identidades de las empresas en Washington D.C. Además, la participación de las empresas que crecen rápidamente junto con el desarrollo de la ciudad también va a estrechar las distinciones entre los signos privados y públicos, considerando que el poder del gobierno se relaciona con el interés de las empresas (Lou 2012: 46).

El trabajo anteriormente mencionado por su metodología de Wu y Techasan de 2016 está focalizado en el Chinatown de Bangkok y su propósito se ha centrado en explorar la preservación del idioma chino bajo un contexto multilingüe en el que conviven el idioma predominante del país, en este caso, el tailandés, y el inglés, como lengua de la globalización. El resultado cuantitativo ha mostrado que, aunque el Chinatown está considerado generalmente como una zona de concentración urbana de los inmigrantes chinos, el tailandés aparece con más frecuencia, tanto porque la mayoría de los clientes son tailandeses como por la influencia de la política lingüística local. Aunque el chino ocupa el segundo puesto en el PL, la distancia cuantitativa entre los signos con la aparición del tailandés y los con la del chino no es

muy grande. Además, se han analizado las distintas maneras de denominación a través de la observación de los nombres de los negocios y la organización de las informaciones en los signos multilingües. Igual que la situación del PL chino en Washington DC, el chino en el Chinatown de Bangkok también se encarga de una función más simbólica que informativa, como concluyen los autores:

Chinese plays a symbolic yet significant function while Thai carries more information of the customers and English is a trend for shop names under the circumstance of globalization (Wu y Tehasan 2016: 51).

No solo los Chinatowns en América y en Asia, los de Europa²³ también han llamado la atención de los investigadores del PL. En 2016, Desoutter y Gottardo han desarrollado un estudio contrastivo al comparar el PL en el Chinatown de París, llamado *Quartier Asiatique*, y el de Milán, que se sitúa en el *Barrio de Paolo Sarpi*. El objetivo se centra en observar la contribución de la población china al PL urbano en las dos ciudades. Los resultados han mostrado que, la situación lingüística del Chinatown en París y Milán es muy parecida. En primer lugar, Los chinos mantienen la costumbre de utilizar los sinogramas para marcar su identidad, atraer a clientelas chinas y mostrar una característica exótica, pero al mismo tiempo emplean el uso de los idiomas de los países anfitriones, en este caso el francés o el italiano, debido a las normativas locales. En segundo lugar, en cuanto al patrón del uso de idiomas en los signos, los autores han señalado que la situación es variada según el tipo de comercios. En tercer lugar, aunque ha aparecido la renuncia a la identidad china en algunos tipos de comercios y en algunas zonas, el uso del chino sigue siendo un marcador de identidad y un símbolo rentable en los Chinatowns.

Aparte de los países mencionados dentro de Europa, España también cuenta con una población considerable del grupo étnico chino, y se encuentran zonas donde se agrupan los inmigrantes chinos en varias ciudades españolas. Bajo este contexto, han

²³ Con respecto a los estudios sobre el PL en Chinatown en Europa, también se destacan el trabajo de Huang (2010) acerca del Chinatown en Londres, el de Bogatto y Hélot (2010) en Estrasburgo (Francia), y el de Wang y Van de Velde (2015) sobre el PL de los Chinatowns de Bélgica y Países Bajos.

aparecido algunos estudios muy significativos que se focalizan en el PL chino y en la situación sociolingüística del grupo migratorio chino dentro de España. Se debe mencionar que, dentro de los escasos trabajos realizados en los que se presenta detalladamente el PL chino, el libro de Pons Rodríguez (2012) es un ejemplo representativo al aportar informaciones relevantes, y al mostrar un panorama tanto lingüístico, como social y comercial del PL chino y de los inmigrantes chinos en Sevilla a los que se dedica un apartado (176-198) para exponer la historia de los inmigrantes chinos en España, especialmente en Sevilla, la visibilidad lingüística de la lengua china y, con más detalles, los errores lingüísticos cometidos por los inmigrantes chinos debido a los fenómenos de interlengua²⁴.

En la capital de España, Madrid, el Chinatown se sitúa en el barrio Usera, y también ha llamado la atención de los investigadores. En 2012 Castillo Lluch y Sáez Rivera (2012a) han desarrollado un estudio en el que se ha dedicado una gran parte a analizar el español de los chinos residentes principalmente en el Chinatown de Madrid (Usera) para observar la situación lingüística del español desde una perspectiva de la migración. En este estudio, los autores han presentado, de forma breve, el desarrollo de la comunidad china en España y su situación social y económica, y después se han centrado en el PL bilingüe chino-español y el PL español creado por los inmigrantes chinos para analizar los errores lingüísticos producidos por este grupo étnico y los fenómenos de interlengua. Aunque su estudio no se centra exclusivamente en el PL chino sino que observa la presencia de otros idiomas, ha aportado un panorama general sobre la situación del Chinatown de Madrid y la situación lingüística del grupo migratorio chino de allí.

De los estudios mencionados sobre el PL en los Chinatowns, se puede resumir que, por un lado, los barrios con una densidad de población china se han convertido en contextos sociolingüísticos nuevos para las investigaciones del PL y, por el otro, la presencia del chino y su función en los distintos Chinatowns se producen por varias causas. En algunos casos la aparición del chino sigue existiendo como un marcador de la identidad étnica, mientras que en otros casos el PL chino en los Chinatowns ya

²⁴ Nos referimos a los fenómenos lingüísticos de los aprendices de una segunda lengua o una lengua extranjera bajo la influencia de sus lenguas maternas. Puede verse el apartado 4.6. de esta tesis para una descripción más pormenorizada sobre la interlengua.

no se vincula directamente con la vitalidad etnolingüística sino que se encarga de un valor simbólico.

En segundo lugar, las investigaciones sobre el PL chino también se realizan en un entorno sinohablante (China continental, Hong Kong, Taiwán, etc.) donde el chino es el idioma oficial. Por lo general, el problema que se estudia es el de la presencia del inglés junto con el chino en las principales ciudades y en los signos comerciales y los problemas derivados de la expansión del inglés como lengua de la globalización desde una perspectiva económica y cultural.

En 2013, Wang ha estudiado el PL multilingüe de Pekín a través de analizar los signos comerciales de las tiendas ubicadas en la calle Wangfujing, una de las calles comerciales más populares en Pekín. El objetivo de su estudio no solo reside en mostrar el multilingüismo y la presencia extensa del inglés en la capital de China, sino también intenta señalar cómo se ha construido el PL multilingüe en Pekín bajo las políticas lingüísticas actuales. Según la autora, las políticas lingüísticas promocionadas por el gobierno chino no restringen el uso de los idiomas extranjeros, lo cual ha incentivado la aparición del multilingüismo bajo el contexto de la globalización.

Li (2015) en su obra sobre el inglés como un idioma global en China, estudia precisamente la historia de la enseñanza del inglés en China (53-78) y del avance en los últimos años de la presencia en el PL de esta lengua, muy especialmente después de los Juegos Olímpicos de Pekín en 2008 y sus efectos ideológicos, pero también señala que los estudios sobre el paisaje lingüístico (semiótico) en las ciudades chinas está muy limitados.

Aparte de Pekín, la ciudad Shanghái como el centro comercial y económico de China también se ha convertido en un contexto urbano perfecto para estudios del PL, y especialmente para investigar el multilingüismo. Jing (2017) ha concentrado su estudio en tres centros comerciales representativos en Shanghái con el fin de conocer la intencionalidad transmitida por el PL comercial basándose tanto en fotografías como en entrevistas. Su análisis ha mostrado que, el uso abundante del inglés ha reflejado la característica internacional el PL comercial en Shanghái. Los signos monolingües ingleses han superado mucho a los signos escritos con el chino debido a

que el inglés transmite la internacionalidad y es un elemento exótico para atraer a la clientela. Sin embargo, los comentarios críticos han reflejado que la utilización generalizada de los idiomas extranjeros podría dificultar la creación de un ambiente doméstico armonioso para las compras y resultaría inconveniente. También, el autor ha señalado que, el estudio sobre el PL comercial en Shanghái serviría para aportar sugerencias a los urbanistas en cuanto a la planificación del uso de lenguas extranjeras en los espacios públicos comerciales.

Fuera de China continental, Jaworski y Yeung (2010) han centrado su análisis en Hong Kong, la región administrativa especial de China y una ciudad pre-colonial donde se utilizan oficialmente el chino y también el inglés. Se han investigado ocho zonas en Hong Kong y se han dividido las zonas en tres categorías según un criterio socioeconómico²⁵: zonas de la clase de trabajadores, de la clase media y de la clase alta. Aparte de agrupar los signos según los idiomas aparecidos, también se han analizado los carteles que indican los nombres y números de las calles como un grupo especial. Según el resultado, los signos monolingües chinos aparecen con más frecuencia en las zonas de los trabajadores, los signos bilingües chino-ingleses se ven más en las zonas de la clase media, mientras que, en las zonas de la clase alta, existen más signos monolingües ingleses. En cuanto a los signos que indican los nombres de las calles, se ha notado que la mayoría de los signos bilingües chino-ingleses y los monolingües ingleses están en las zonas de la clase alta y no se ha encontrado ningún caso en las zonas de los trabajadores. Además, se ha señalado que los signos monolingües de otros idiomas extranjeros solo aparecen en las zonas de la clase alta por la función simbólica de los idiomas europeos. Los autores no solo han mostrado el PL de Hong Kong en general sino que también han prestado especial atención a los signos residenciales, y los han analizado dentro de tres marcos propuestos por ellos: el primer marco es *index frame*, donde se toman los signos residenciales como un índice de las localidades, y según los distintos diseños de dichos signos, se puede observar la relación social que tienen los dueños con el mundo exterior; el segundo se denomina *spectacle frame*. Desde este punto de vista, los signos residenciales también forman parte de los espectáculos públicos y transmiten informaciones sobre

²⁵ Para categorizar las ocho zonas, se han considerado tanto el costo de las propiedades como el de los pies cuadrados de las casas y pisos típicos, basando en una investigación sobre las agencias de propiedades por internet en Hong Kong.

el estatus social de los dueños. El último sería el *Brand frame*. Aparte de ser un índice directorio o una muestra de autoridad, algunos signos residenciales también se han convertido en marcas comerciales o logos. Según los autores, los signos residenciales ofrecen una vía a los habitantes locales para expresarse en esta época:

This particular style of residential signage seems to consistently run through all of Hong Kong's districts, suggesting that, regardless of their social class, ethnic background, wealth and the actual architectural design of their homes, Hong Kongers (and possibly the residents of most other large cities the world over) rely on linguistic / semiotic means to turn their dwelling spaces into idealized oases of tranquility, Edens of happiness and pleasure, and castles of sovereignty (Jaworski y Yeung 2010: 176).

Igualmente, Lai (2013) también ha puesto el foco en el PL de Hong Kong, pero desde una perspectiva comparativa. Su objetivo principal consiste en observar la situación del PL y el panorama sociolingüístico después del cambio de soberanía. Antes del análisis sobre el PL, se ha explicado el contexto sociolingüístico de Hong Kong. Como una región pre-colonial británica, Hong Kong dispone de una historia bilingüe chino-inglesa, donde el inglés tiene un prestigio en muchos campos sociales. Mientras que, después de reintegrar al PRC (*People's Republic of China*), la situación lingüística empieza a cambiar debido a la creciente influencia del gobierno chino.

Por un lado, antes del cambio de la soberanía, Hong Kong era una región bilingüe con la escritura estándar del chino tradicional y el inglés, y con el bilingüismo oral del cantonés y el inglés. Después de las nuevas políticas lingüísticas, el bilingüismo se ha convertido en trilingüismo al añadir el mandarín oral. Así pues, el mandarín oral y los signos escritos en el chino simple empiezan a aparecer en el PL local. Por el otro lado, el uso del inglés sigue siendo relevante como uno de los idiomas oficiales y funciona no solo como el vestigio de la historia colonial o el símbolo de globalización, sino que también diferencia Hong Kong de otras ciudades chinas. Además, la presencia de otros grupos étnicos, tales como los filipinos, los tailandeses y los indios, también son visible en la sociedad y muestra una gran diversidad etnolingüística. Al desarrollar un análisis global del PL en Hong Kong, se

han recopilado los datos en cuatro áreas distintas a lo largo de una línea de tren desde el centro de la ciudad hasta el borde de la China continental. Según el análisis cuantitativo en general, la mayoría de los signos escritos son monolingües, pero los signos monolingües superaron a los bilingües levemente en cuanto a la cantidad. Dentro de los signos monolingües, los signos chinos y los ingleses casi están equivalentes en cuanto a la cantidad. Además, la combinación del chino y el inglés es la más predominante entre los signos bilingües, mientras que dicha combinación no se encuentra mucho en los signos multilingües. Al considerar la prominencia de los idiomas aparecidos en los signos bilingües o multilingües, se ha señalado que el chino es más prominente, teniendo en cuenta que es la primera lengua de la mayor población local. En cuanto a la distribución de los signos, se ha notado que hay un cambio del PL al seguir la línea investigada. Cuando está más cerca del continente, el chino se ve con más frecuencia y también aparecen más signos con el chino simple, lo cual demuestra la influencia fuerte desde el continente. Al contrario, el inglés es más visible cuando se dirige hacia la zona central. Este artículo ha mostrado que Hong Kong representa un perfil bilingüe chino-inglés, mientras que, la diversidad étnica no contribuye mucho al multilingüismo en su PL. Bajo la influencia del PRC, la presencia del chino simple y su forma romanizada empiezan a ser más saliente. Aunque de momento este fenómeno no tiene un impacto significativo en el PL actual, esta tendencia va a desarrollarse rápidamente, al considerar que Hong Kong se asimila gradualmente al PRC (Lai 2013: 269).

No solo en Hong Kong, estudios similares también se han realizado en Taipéi, otra ciudad metropolitana e internacional donde el chino es el idioma principal y oficial. En 2009, Curtin ha investigado el PL en Taipéi, poniendo el foco en la relación entre las identidades sociales y las características de indexicalidad de los idiomas escritos en los espacios públicos. Al aplicar un método etnográfico y un análisis de discursos, el autor ha dividido los datos recopilados en cuatro categorías según los idiomas y las escrituras: el chino con la escritura tradicional, los idiomas europeos o las lenguas romances, el japonés o el coreano, y el chino romanizado. En primer lugar, se ha descubierto que la mayoría de los signos utilizan los caracteres chinos tradicionales, lo cual indica directamente la entidad geográfica Taiwanesa. Además, según el significado que transmiten algunos nombres de las calles, también

se observa la indexicalidad performativa sobre la identidad étnica, cultural y política china. En segundo lugar, debido al proceso de internacionalización de Taipéi, los idiomas extranjeros, especialmente las escrituras romances empiezan a ser destacadas en el PL. En cuanto a la aparición de los signos con idiomas occidentales, el autor cree que este fenómeno no es simplemente un índice de la globalización, al considerar que muchas empresas extranjeras disponen de nombres chinos por una transliteración de sus nombres originales, por ejemplo, en el caso de McDonald's, al lado de su nombre original se coloca su nombre chino con la forma tradicional “麥當勞” (Mài dāng láo). De allí se puede deducir que la globalización es más que un proceso simple de homogeneización, y los consumidores intentan localizar los signos transnacionales dentro del marco de las prácticas culturales locales (Mackay 2000 *apud* Curtin 2009: 228). Al analizar detalladamente el papel del inglés y su indexicalidad dentro del PL de Taipéi, el autor menciona que, por un lado, la inserción del inglés indica “a vogue cosmopolitaness, an educated, often youthful, and fashionably hip and worldly identity” (Curtin 2009: 228). Por el otro lado, algunas tiendas utilizan nombres con una forma creativa del inglés para indicar no solo el cosmopolitismo, sino también una identidad taiwanesa. Además, la aplicación de los idiomas europeos, tales como el francés, el italiano o el español, también han dado indicios sobre un mundo globalizado y mostraba “a local Taiwanese prestige that indexes a shop and its clientele as having the distinctive taste of Taipei's modern, urban scene” (Curtin 2009: 229). A diferencia de los idiomas romances, la presentación del japonés y el coreano están de moda principalmente por la popularidad cultural de estos dos países. Por último, aparte de los caracteres tradicionales chinos, también existen tres sistemas sobre el chino romanizado²⁶ en el PL de Taipéi, y cada uno indica diferentes facetas de la identidad social. Según el autor, la aparición del *Hanyu Pinyin* se refiere a la China comunista, mientras que ahora tiene una indexicalidad de etnicidad o cultura auténtica china, del nacionalismo chino o del acuerdo sobre la unificación con China continental, y de la receptividad a la internacionalización en Taiwán. Al contrario, la

²⁶ La forma más antigua del chino romanizado es el “*Wade-Giles*” que está inventado por los diplomáticos británicos. Se ha adoptado su uso en la china pre-comunista y, además, también se utiliza ampliamente en Taiwán después de la segunda guerra mundial. El segundo sistema es el “*Hanyu Pinyin*”, el cual está diseñado por China continental durante 1950s y sigue utilizándose actualmente. El último sistema se llama “*Tongyong Pinyin*”. Este sistema se parece 85 por ciento al *Hanyu Pinyin*, y se ha creado al final de 1990s por un grupo de lingüísticos taiwaneses, sirviéndose tanto para el mandarín como para otros dialectos en Taiwán (Curtin 2009: 231).

presencia del *Tongyong Pinyin* puede indicar la identidad taiwanesa o el nacionalismo taiwanés y el acuerdo de la independencia. Al describir el PL en Taiwán, se ha descubierto que las diferentes escrituras aparecidas dentro de una sociedad puede indicar el proceso de la identificación social. Como se expresa en el artículo:

It is during this time of marked transition that the LL is an especially salient site for demonstrating the ideologically imbued role of the social indexicality of language and orthography in the shifting processes of identification. (...) Thus, the LL is *experienced* as an important part of the very fluid social semiotic process of identification. As such, the “indexical ground” of the linguistic landscape extends far beyond the physical context of Taipei into the realm of a *politics of place*, a realm that continues to unfold as a process of *place-making* on global, national, regional, and local levels (Curtin 2009: 234).

En consonancia con los estudios sobre el PL chino en los Chinatowns y dentro del ámbito sinohablante, podemos observar que, por un lado, la situación de los grupos étnicos chinos y su PL han mostrado características parecidas y también peculiares en el Chinatown de diferentes países y, además, las investigaciones sobre el PL dentro del entorno sinohablante han reflejado no solo la expansión de la globalización y la convivencia del chino y el inglés en los metrópolis, sino también la situación social, económica y política de las zonas investigadas. Por otro lado, en comparación con los abundantes estudios concentrados en el PL inglés, el PL chino sigue siendo un campo menos explorado con estudios limitados, lo cual reafirma la importancia y relevancia de uno de los objetivos de esta tesis.

1.5. PANORAMA SOBRE EL PAISAJE LINGÜÍSTICO EN EL ENTORNO HISPÁNICO

Con el desarrollo de la teoría planteada por Landry y Bourhis (1997), los estudios del PL también se extienden hacia el mundo hispánico. Aunque los estudios sobre el PL con el inglés como lengua internacional y su relación con otras lenguas en

diversos países son muy abundantes, es necesario tener en cuenta que el número de hablantes de español en el mundo lo convierte en una de las lenguas más habladas y, por ello, susceptible de encontrarse en situación de convivencia con otras lenguas.

Según los últimos datos de *Ethnologue* (2019, 22.^a edición)²⁷, el número de hablantes de español como lengua materna situaría lo situaría en segundo lugar entre las lenguas más habladas en el mundo, con 460 millones de hablantes, solo por detrás del chino mandarín, con 1.311 millones de hablantes y en cuarto lugar en número de hablantes como segunda lengua, lo que lo coloca en la cuarta posición entre las lenguas del mundo, en número total de hablantes de 534,3 millones de hablantes, por detrás del Inglés, el chino mandarín y el hindi. Para el Instituto Cervantes²⁸, es la segunda lengua en el mundo, si se cuenta con sus datos de elaboración propia, con un total de 577.246.327 hablantes, y si se tiene en cuenta “un cómputo global de hablantes (dominio nativo + competencia limitada + estudiantes de español)” (2018:5), y también lo considera el segundo idioma de comunicación internacional.

Por otra parte, el español o castellano es lengua oficial, nacional o general en España y en los países de Hispanoamérica, donde se encuentran la mayoría de los hablantes: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México como país con el mayor número de hablantes, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela. También tiene reconocimiento limitado en Puerto Rico, y está reconocido como lengua administrativa en tres estados de Estados Unidos, (California, Nuevo México y Texas), país que se prevé que sea el segundo país hispanohablante del mundo después de México en 2060 (Instituto Cervantes 2018: 13). El español además es lengua oficial en Guinea Ecuatorial y cooficial en Filipinas y Sahara Occidental. Todos estos datos muestran la extensión de la lengua, pero también que son muchas las comunidades en las que se habla otra lengua además del castellano en diversas relaciones, tanto en España con el euskera, el catalán y el gallego, por citar las lenguas oficiales, como en Hispanoamérica, por el contacto con las lenguas

²⁷ Puede verse en: <https://www.ethnologue.com/statistics/size>, y en concreto para el español <https://www.ethnologue.com/language/spa>.

²⁸ El Instituto Cervantes, en su anuario de 2018, ofrece los siguientes datos para España: 46,380,000 in Spain, all users. L1 users: 42,700,000 in Spain (Instituto Cervantes 2017). L2 users: 3,680,000 (Instituto Cervantes 2017). Total users in all countries: 534,335,730 (as L1: 460,093,030; as L2: 74,242,700).

amerindias indígenas, especialmente en países donde son cooficiales, como en México o Paraguay, o el portugués o el italiano; y sobre todo, como en el caso de otros países, por la superposición del inglés como lengua internacional en todo el mundo.

En definitiva, todo ello hace que dentro del entorno hispánico, el PL español haya mostrado sus propias características, conviviendo con otros idiomas vernáculos o extranjeros. El contacto del español con estos idiomas también resulta muy relevante para el campo lingüístico. Bajo este marco, se encuentran una cantidad considerable de investigaciones realizadas en las ciudades hispanohablantes, y también aparecen estudios sobre el PL del español fuera del entorno hispánico de las que destacaremos los estudios principales.

1.5.1. Los estudios sobre el paisaje lingüístico en España

La situación en España es de plurilingüismo. Se hablan varias lenguas que conviven en régimen de cooficialidad. El castellano o español es el idioma oficial en todo el país y en seis comunidades autónomas son cooficiales el euskera, el gallego y el catalán, denominado valenciano en la Comunidad Valenciana. Además de las lenguas autóctonas, en España, debido a la migración, también existen comunidades de hablantes de otras lenguas, entre las cuales se encuentran con un mayor número el árabe, el rumano, el inglés, el alemán, las lenguas bereberes, el portugués, el chino, el francés, lenguas quechuas y lenguas del África subsahariana. Desde el punto de vista de los estudios de PL, como señalan Castillo Lluch y Sáez Rivera (2013b), el interés ha estado localizado en dos orientaciones: el PL en las zonas bilingües con dos lenguas cooficiales con el español como lengua dominante o minoritaria, y la investigación en el PL en los territorios españoles oficialmente monolingües donde el multilingüismo se produce por la inmigración y la globalización. Por todo ello contamos con estudios sobre el País Vasco, Cataluña, Galicia, Madrid, Valencia, Sevilla, Málaga, Almería, Mallorca, Zaragoza, etc.

Los estudios que focalizan en el PL dentro de España tienen antecedentes desde los años noventa del siglo pasado, aunque en aquel entonces los que aparecen prestan

más atención a la situación lingüística de otros idiomas que existen en España desde las perspectivas sociolingüísticas. Por ejemplo, Urrutia (1999) estudió el PL en el País Vasco dentro del régimen jurídico y analizó las normativas que afectaban a la toponimia, la señalización vial y la rotulación bilingüe. El autor descubrió que, en primer lugar, en cuanto a los topónimos, las reglas que existían eran “rigid and lacking in ambition” por no perseguir la difusión de la forma vasca oficial de los nombres. En segundo lugar, en los signos de tráfico, el vasco siempre aparecía junto con el castellano por la obligación de la legislación española, sin considerar los topónimos que tienen solamente la escritura en vasco. En tercer lugar, al mencionar la rotulación de las instalaciones y empresas públicas que ofrecían servicios públicos, aunque no existía una regulación específica, el uso exclusivo del vasco obtenía más apoyo por ser el idioma vernáculo, teniendo en cuenta que los signos tenían una función simbólica. Por último, en cuanto a los sectores privados, el autor estaba de acuerdo con la aplicación de maneras legítimas para promocionar el uso del vasco, tal como el empleo de subvenciones de impuestos para los signos comerciales.

La situación de otras lenguas peninsulares, aparte del vasco, también ha proporcionado estudios preliminares sobre el catalán en Cataluña, así como los trabajos de Solé (1998), Leprêtre y Romaní (2000), y Plataforma per la Llengua (2003) que trata principalmente de analizar la aparición y el uso del catalán en la publicidad exterior en Barcelona u otras ciudades catalanas (Castillo Lluch y Sáez Rivera 2011: 74).²⁹

Como en el resto de los países, es precisamente al entrar en el signo XXI cuando comienzan a surgir numerosos estudios significativos sobre el PL en distintas ciudades españolas que se deben al interés de los investigadores en este campo. Debe mencionar los dos trabajos fundamentales de Pons Rodríguez, quien ha desarrollado profundamente la teoría del PL y la ha utilizado para mostrar el panorama lingüístico desde una vista pormenorizada de una ciudad española que se supone que es monolingüe: en 2011, Pons Rodríguez ha investigado la presencia lingüística en

²⁹ Algunos de estos trabajos sobre rotulación, comercial e institucional, son tanto los citados por Franco Rodríguez (2008: 5) como los de Bosch (1988), Solé i Romaní (1987) o Miró (1998).

Sevilla, centrándose en los grupos migratorios con procedencia de Hispanoamérica para analizar el español novedoso creado por los inmigrantes de dichos grupos:

No es la fuerte relación entre Andalucía y América en tiempos coloniales la que justifica tales signos en el escenario urbano de Sevilla, sino la llegada en los últimos años a España de una oleada de inmigración hispanoamericana que ha traído a la ciudad sus referentes culturales, su vocabulario propio y su fonética, rasgos que conviven novedosamente con la variedad de español hablado en la ciudad y con otros idiomas (Pons Rodríguez 2011: 98).

Para el estudio, se han seleccionado tanto los signos privados como los públicos dentro de once distritos administrativos en la ciudad de Sevilla. En cuanto al PL relacionado con características hispanoamericanas, se ha descubierto que muchos rótulos comerciales exhiben la palabra “latino” o “sudamericano” para indicar el origen de los dueños o los productos, tanto por la nostalgia como por mantener negocios entre la comunidad de procedencia. En cuanto a los rasgos del PL hispanoamericano, se han analizado desde tres perspectivas gramaticales: fonética, en la que los fenómenos más frecuentes son el seseo, el ceceo por ultracorrección en algunos signos, la caída de -d- intervocálica, y la escritura de algunas palabras disidencias en comparación con el español de España que no se consideran incorrectas; morfosintaxis, nivel en el que el único rasgo del americanismo encontrado es el empleo de la locución adverbial “al frente” con un significado diferente al del español estándar. Además, también se han hallado otros rasgos panhispánicos, tal como el uso de “haber” impersonal en su forma plural y, por último, léxico, donde el americanismo se observa claramente en el PL por la gastronomía aparte de algunas palabras que disponen de significados distintos al español de España. Al presentar la situación lingüística de los inmigrantes sudamericanos, Pons Rodríguez (2011) ha revelado que preservan muy bien su identidad lingüística y cultural en lo cual ha añadido características nuevas de variación al PL de Sevilla. Como ha aclarado la autora:

Lenguas indígenas llegan como lenguas transportadas al paisaje lingüístico hispalense, junto con nuevos anglicismos, arabismos recuperados o acepciones nuevas para términos compartidos (Pons Rodríguez 2011: 127).

La obra más destacada de esta autora es un libro fundamental y fructífero, *El paisaje lingüístico de Sevilla*, publicado en 2012, en el que abarca no solo conceptos teóricos sobre el multilingüismo urbano y el PL, sino también abundantes datos y análisis concretos sobre el PL creado por una gran diversidad de los grupos migratorios en Sevilla, además de los hispanoamericanos examinados en 2011. A través de esta obra, se ofrece un escenario lingüístico y social de Sevilla y, más significativamente, referencias muy relevantes en las investigaciones posteriores del PL. Al presentar el fenómeno del multilingüismo en el mundo actual, con los fenómenos de globalización y glocalización y los conocimientos básicos sobre el concepto del PL y su desarrollo histórico, la autora se centra en el escenario lingüístico de Sevilla, donde el PL se ha construido por los distintos idiomas en diferentes zonas de la ciudad. En el capítulo sobre las lenguas distintas del español en el PL de Sevilla, se han presentado una gran cantidad de idiomas que existen, incluyendo el inglés, chino, árabe, latín, italiano, portugués, francés, y también algunos idiomas vernáculos de los inmigrantes subsaharianos y de Europa del Este. Aparte de eso, se han mencionado los idiomas con poca vitalidad etnolingüística dentro del PL, tales como el rumano, el japonés, y el alemán (2012: 163-218) así como de la presencia de las otras lenguas españolas, el catalán, el gallego y el vasco, también presentes mayoritariamente como nombres propios de bancos o en carteles de las tiendas que tienen franquicias. A través del trabajo de Pons Rodríguez (2012), se puede observar que, aunque tradicionalmente Sevilla se conoce como una ciudad monolingüe, hoy en día esta ciudad también dispone de una característica multilingüe y de una gran diversidad cultural, lo que necesariamente hace variar nuestra concepción del monolingüismo frente al multilingüismo en las sociedades actuales.

No solo en Sevilla, el PL en otras ciudades españolas, especialmente en las ciudades ubicadas en las zonas bilingües donde conviven el español y otro idioma vernáculo, también ha llamado la atención de los investigadores. En 2013, ha aparecido un monográfico de la sección temática de la *Revista Internacional de Lingüística*

Iberoamericana (RILL, XI), “Paisajes lingüísticos en el mundo hispánico” coordinada por Castillo Lluch y Sáez Rivera (2013a) en la cual se han recopilado varios representativos acerca del PL, y la mayor parte de ellos se realizan en principalmente en las ciudades españolas. Como una introducción de esta sesión, Castillo Lluch y Sáez Rivera (2013b) han elaborado un resumen programático y descriptivo del PL en el mundo hispanohablante a partir de abundantes investigaciones y han señalado que existen dos líneas de exploración: una se fija en el PL en los territorios donde existen dos lenguas cooficiales y el español es la dominante, o en las zonas bilingües donde el español es una lengua minoritaria. La otra línea dirige a estudiar el PL en los territorios españoles oficialmente monolingües donde el multilingüismo se produce por la inmigración y la globalización (Castillo Lluch y Sáez Rivera 2013b: 10).

Dentro de esta sección temática, Aietraran *et al.* (2013) han investigado la política lingüística y la preferencia de idiomas de los habitantes en la ciudad Donostia-San Sebastián del País Vasco donde coexisten el vasco y el castellano, con el objetivo de mostrar la interrelación de los diversos procesos que configuraban el PL de dicha ciudad. En primer lugar, se han comparado dos ciudades similares, San Sebastián y Leeuwarden. Aunque tanto en el País Vasco como en Frisia existen un idioma estatal oficial y otro regional y cooficial, la presencia del euskera en San Sebastián es mayor que el uso del frisón en Leeuwarden por causa de la política lingüística aplicada en País Vasco. En segundo lugar, se han realizado unos cuestionarios desde una perspectiva económica para los habitantes de San Sebastián para conocer su preferencia en cuanto al uso de los dos idiomas³⁰. Por último, se ha analizado la política lingüística del gobierno local y ha señalado que, hay un proceso de sustitución de todas las señales que indican los nombres de las calles para proteger el uso de euskera con mayor visibilidad, y el gobierno también intenta aumentar la presencia del euskera en los sectores privados.

En el artículo de Regueira *et al.*, se ha presentado el PL de dos ciudades simbólicas de Galicia, Pontevedra y Santiago Compostela, sobre la convivencia del gallego y el castellano, con el fin de “examinar los efectos del proceso de la

³⁰ Los cuestionarios están diseñados para analizar “la dimensión económica del paisaje lingüístico en términos de un modelo de valores de uso y no uso” (2013: 32). Al cuestionar a 303 habitantes locales cómo repartían 100 euros entre varias opciones ofrecidas, se descubría que la mayoría de los vascohablantes preferían pagar más para adaptar signos en euskera.

normalización lingüística en Galicia en los últimos 30 años”, y conocer “hasta qué punto el estudio del PL aporta informaciones valiosas sobre el impacto de las políticas lingüísticas aplicadas” (Regueira *et al.* 2013: 41). También se ha analizado el uso distinto del inglés en las dos ciudades. Según el análisis comparativo, en Pontevedra el gallego domina principalmente en las señales institucionales, y en las señales privadas, el uso de castellano es más predominante. En Santiago, el predominio del castellano sobre el gallego es menor, aunque el gallego sigue apareciendo con mucha frecuencia en las señales institucionales y el castellano en las privadas. En cuanto a las influencias que tienen las políticas lingüísticas sobre la situación del PL en Galicia, los autores han declarado que, “el estudio del PL permite detectar y cuantificar los efectos de las políticas lingüísticas sobre los usos públicos escritos tanto de instituciones como de particulares, así como identificar puntos débiles de estas políticas” (Regueira *et al.* 2013: 59).

Muy recientemente, Sobocińska (2019) ha comparado el PL de cuatro poblaciones en Galicia y el de cuatro localizaciones en Asturias, con el objetivo de observar la (in)visibilidad de la lengua gallega y asturiana en el PL, y los factores que han influido a la presencia de las lenguas regionales en las dos comunidades. A través de la observación, la autora ha distinguido los factores en dos grupos: diatópicos y diafásicos. En comparación con Asturias en el que el idioma asturiano no es un idioma oficial, el gallego en Galicia dispone de un estatus oficial, lo cual determina que las políticas lingüísticas promocionan más la visibilidad de la lengua regional, especialmente en los signos institucionales y, por ello, “tiene influencia en la conciencia lingüística de los hablantes”. Mientras que, en Asturias se ha detectado más influencia de las políticas lingüísticas sobre la visibilidad del asturiano en el campo rural que en el urbano. En cuanto a los factores diafásicos, se han descubierto cuatro contextos principales para el empleo de las lenguas regionales en ambas comunidades: la vida cotidiana, la cultura, el turismo y la reivindicación política o social. Según ella:

El idioma local, cuya presencia es el reflejo de las prácticas lingüísticas diarias, se convierte, por lo tanto, en un elemento de la identidad propia, una herramienta que intensifica la protesta política y social (Sobocińska 2019: 138-139).

Al ampliar la definición del PL, Comajoan Colomé (2013) ha estudiado tanto el PL escrito como el auditivo en Barcelona, la capital de Cataluña, para observar la situación lingüística actual del catalán y el castellano. Al realizar un análisis de la configuración del PL, se ha descubierto que el catalán es el idioma más predominante especialmente en los rótulos principales en el PL, mientras que la presencia del castellano se aumenta y se encuentra con más frecuencia en los carteles exteriores (carteles de horario o de promoción, listas de productos o de precios, etc.). Desde los resultados sacados de las entrevistas a los propietarios y empleados, se ha percibido que el catalán y el castellano se oyen casi por igual en Barcelona, mientras que hay más entrevistados opinan que el catalán es el idioma que se oye muy a menudo, lo cual revela que el catalán tiene un papel más destacado en el PL de Barcelona.

Al diferenciarse de los tres artículos anteriores que se investigan los otros idiomas oficiales en España y su relación con el castellano, el estudio de Moustou Srhir (2013) ha focalizado en un idioma minoritario, el árabe, dentro de la sociedad madrileña, con el fin de exponer la situación lingüística del árabe en Madrid y relevar las dinámicas de cambios sociolingüísticos que se producen dentro del PL investigado. Según el autor, el nuevo PL tiene una relación estrecha tanto con el cambio social y el desarrollo económico de la región, como con el fenómeno del multilingüismo no oficial y el movimiento migratorio. Se ha analizado el PL en tres municipios en Madrid: Móstoles, Fuenlabrada y Lavapiés, donde se juntan la mayor población de los inmigrantes con origen marroquí. Desde la dimensión lingüística, el autor ha señalado que la mayoría de los signos son bilingües árabe-españoles con el dominio del español, pero también se ha descubierto que los comercios árabes siempre eligen nombres árabes para los rótulos. De allí se ha deducido que la función del árabe es “intervencionista” y “re-territorializante”. Desde la dimensión social e identitaria, se ha declarado que, la presencia del árabe en el PL de Madrid no es solamente una representación lingüística, sino también una mostración social, considerando que se ha construido una identidad del colectivo marroquí en la sociedad madrileña a través del PL árabe.

No como los estudios tradicionales del PL que describen la situación lingüística general de las zonas investigadas, Franco Rodríguez (2013) ha analizado el PL en Almería, una ciudad española también monolingüe, desde unas perspectivas

novedosas. El objetivo principal de su estudio se centra tanto en proporcionar una descripción del español y el estatus de otros idiomas en las zonas comerciales de la ciudad, como en revelar las informaciones subliminales dentro del PL.

En su artículo, se ha prestado atención especial a los actores del PL y se ha dividido a los actores según la característica de sus comercios y sus orígenes³¹. De esta manera, los textos³² recopilados se pueden analizar al considerar las diferentes categorías de los actores. A través de su análisis, se ha descubierto que el PL en Almería está producido mayoritariamente por los actores locales privados. En cuanto al análisis de los distintos idiomas aparecidos en el PL de Almería, en primer lugar, se ha analizado el español según la ortografía, la gramática y la lexicología para observar las características del uso de español en la sociedad. Por ejemplo, se han encontrado palabras latinoamericanas y locales, y préstamos del inglés que no están aceptados por la RAE. En segundo lugar, se ha encontrado que, aunque hay treinta idiomas aparecidos en el PL aparte del español, diecisiete de ellos no disponen de una presentación etnolingüística en la sociedad. El inglés sigue ocupando un puesto dominante dentro de los otros idiomas y es visible en casi todos los tipos de negocios. Además de los fenómenos enumerados, el autor también propone que, como una presentación de las lenguas que existen en la sociedad, el PL puede reflejar las realidades actuales a través del contenido de los textos. Por ejemplo, se han encontrado varios textos en el PL que expresan opiniones sobre el rechazo a los inmigrantes por el problema del desempleo. Como concluye el autor, los textos del PL “can reveal not only explicit voices of social agents, but also the accidental, subtle presence of sociocultural information” (Frango Rodríguez 2013: 132).

Aunque los estudios recopilados en la monografía de la *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI, X)*, que abordan el tema del PL han constituido una referencia fundamental en los estudios sobre la situación en España, también existen otros estudios muy relevantes que se dedican a analizar el PL en las ciudades españolas.

³¹ En primer lugar, los actores del PL están divididos en tres categorías según la propiedad de sus negocios: privados (P), cooperativos (C) e institucionales (I). En segundo lugar, se ha categorizado a ellos según su procedencia: actores locales (L), regionales (R), nacionales (N) e Internacionales (I).

³² En este artículo, el autor ha adoptado el término “text” o “LL text” para dar referencia a los objetos en el PL y, según él, un texto del PL es “any piece(s) of writing composed by the same actor with a focal content related to that actor and displayed on a circumscribed space in the public domain” (Franco Rodríguez 2013: 112).

Félix Vicente (2017) ha concentrado en el PL de dos barrios ubicados en el Casco Histórico de Zaragoza para comprobar si el fenómeno multilingüismo manifestado en los dos barrios se ha producido por las diferentes comunidades de inmigrantes. A través de analizar todos los idiomas que aparecen, tanto en los signos comerciales como en los signos transgresores (se denominan como “pintadas” y “grafiti” en su estudio), se ha llegado a la conclusión de que las zonas investigadas disponen de una característica multilingüe donde la diversidad humana se refleja en la diversidad lingüística. Además, en su estudio se ha señalado que en algunos casos existe una diferencia entre la presencia de los grupos migratorios y las lenguas aparecidas, por ejemplo, la comunidad rumana cuenta con una población mayor en los dos barrios pero solo se han encontrado tres signos escritos en rumano, mientras que, el inglés goza de una presencia considerable pero no existe ninguna comunidad anglohablante, lo cual demuestra lo que señalan Castillo Llach y Sáez Rivera (2013b:13) que en algunas situaciones “la ecuación *paisaje lingüístico=vitalidad etnolingüística* no parece tan clara”.

En cuanto a los estudios sobre el PL realizados en Málaga, debe mencionarse los dos trabajos de Diana Esteba. En 2014 ella ha desarrollado un estudio en el que se ha comentado no solo el panorama lingüístico de la ciudad de Málaga al analizar los idiomas más visibles, sino también los fenómenos de las interferencias dialectales, los préstamos, los modelos de traducciones en los signos multilingües y los errores lingüísticos hallados en el PL. Más tarde en 2018, la misma autora ha prestado atención a Nerja, un municipio turístico que se sitúa en el extremo oriental de la costa de Málaga, con el objetivo de conocer su PL turístico y sus patrones y usos lingüísticos al considerar tanto los signos como los actores del PL. Según su análisis, en cuanto a los patrones lingüísticos mostrados en el PL de Nerja, se ha encontrado una discordancia entre algunas poblaciones extranjeras y la presencia de los idiomas extranjeros correspondientes. Por ejemplo, la población extranjera está compuesta principalmente por las personas provenientes de Reino Unido y el inglés dispone de la mayor presencia en el PL, mientras que el alemán es la segunda lengua más representada aunque la población alemana está en el tercer puesto, y la segunda población sueca ha contribuido muy pocos signos escritos en sueco al PL. Además, la combinación inglés-español-alemán es la más frecuente en las presentaciones

trilingües. En cuanto a los usos lingüísticos, se ha señalado que el uso extenso del inglés no solo se debe al turista sino también a la comunidad extranjera residida en Nerja, pero la presencia hegemónica del inglés no excluye el uso del español.

Aparte de los estudios de Esteba Ramos sobre Málaga, Bruyèl y Juan Garau (2009) han investigado la convivencia del inglés con otros idiomas en el PL de Málaga, en el que se ha comentado no solo el panorama lingüístico de Málaga al analizar los idiomas más visibles, sino también los fenómenos de las interferencias dialectales, los préstamos, los modelos de traducciones en los signos multilingües y los errores lingüísticos hallados en el PL.

En cuanto a la otra ciudad que se localiza también en la parte sur de España, Granada, Monjour (2014) ha investigado las situaciones del contacto cultural construidas y reflejadas en el PL con el fin de demostrar que el PL de Granada puede mostrar, en cierto modo, la identidad pseudo-andalusí. Como ha señalado el autor:

[...] la observación del paisaje lingüístico ayuda a destacar, en la sociedad granadina, rasgos de una identidad pseudo-andalusí, rasgos que sólo forman fragmentos o facetas de este tipo de superestructura³³, sin consecuencias transcendentales para la vida concreta de los ciudadanos (Monjour 2014: 157).

Con respecto a las investigaciones del PL en Valencia, la tercera ciudad de España y con un contexto oficialmente bilingüe, han aparecido también algunos estudios muy relevantes, tales como los trabajos de Vallès Sanchis (2013), Beatriz Lado (2011), Martínez Ibarra (2016), Ma (2017), Soto-Rubio (2017) y Gómez Pavón Durán (2019), los cuales se presentarán con más detalles posteriormente.

³³ Se refiere a la superestructura identitaria generada por el sentimiento andaluz que se ha desarrollado social e históricamente en Andalucía (Monjour 2014: 157).

1.5.2. Los estudios sobre el paisaje lingüístico en el entorno hispanoamericano

En cuanto al PL con el español, como se ha señalado, en paralelo con los estudios internacionales, se han ido desarrollando los análisis también en otros lugares del mundo, especialmente en las zonas hispanohablantes, tales como en Estados Unidos, el estudio de Yanguas (2009) sobre el PL en dos vecindarios hispánicos en Washington D.C., y el de Mitchell (2010), que trata del paisaje semiótico de una comunidad latina situada en las afueras de la ciudad Pittsburgh; Franco Rodríguez (2007, 2008), sobre el PL y la situación del Español en el Condado de Los Ángeles y el Condado de Miami-Dade; y en México los trabajos de Martínez (2003) y de Baumgardner (2006). A continuación, se destacarán alguno de los estudios representativos en el ámbito hispanoamericano.

En paralelo con lo que se ha comentado para otros espacios territoriales, antes de que aparezca el concepto del PL, ya existen varios estudios que tratan de la presencia del español con otros idiomas. En los años ochenta, ya apareció un artículo en el que se aborda el fenómeno de la diglosia sobre la convivencia del español y el guaraní en Paraguay, donde el idioma vernáculo también dispone de una influencia importante en la sociedad (Engelbrecht y Ortiz 1983). En 1990, Pfeiler *et al.* prestaron atención a la nomenclatura de los establecimientos comerciales en Mérida, la capital de Yucatán donde conviven el español, el maya y también el inglés, al observar y analizar los nombres de los comercios. La intención del estudio era, en primer lugar, realizar un análisis lingüístico sobre los nombres basándose en la teoría de la interferencia lingüística y, en segundo lugar, conocer los motivos y las actitudes detrás de los nombres comerciales.

Más tarde, ya en el siglo XXI, han surgido una serie de estudios del PL en los que se destacan los estudios que se realizan dentro del mundo hispánico. Franco Rodríguez (2007) ha estudiado el PL en 29 localidades ubicadas en el Condado de Miami-Dade, donde la mayoría de las localidades tienen un porcentaje igual o superior al 50 % de habitantes hispanohablantes. Este estudio intenta aclarar la realización de un análisis lingüístico sistemático dentro del PL, y describir las peculiaridades del español en dicho lugar. Para mostrar las características del español, se ha analizado la presencia del español desde distintos aspectos gramaticales,

abarcando el aspecto léxico, morfosintáctico, ortográfico, la alternancia de códigos³⁴ y las traducciones. Además, el autor también ha analizado la utilización del español en las entidades privadas, públicas y corporativas, y también la interferencia del inglés en los signos que se escriben en español.

Un año más tarde, el mismo autor ha comparado la situación lingüística del español en el ámbito urbano del Condado de Miami-Dade con la del Condado de Los Ángeles, y ha analizado el uso del español en ambos lugares desde una perspectiva gramatical. Se ha descubierto que la oficialidad del español se evidencia en un porcentaje muy alto de signos privados en los dos condados con una densidad y amplitud léxica, y el patrón bilingüe es la opción más favorecida en los dos sitios. Mientras que existe una distinción más clara entre el inglés y el español en el Condado de Miami-Dade debido a que se ha hallado un porcentaje más alto de la población con educación secundaria y superior.

García *et al.* (2013) en lugar de estudiar los signos solamente escritos dentro del PL, han concentrado en los murales de una comunidad latina, conocida como “East Harlem” o “El Barrio” que se ubica en la ciudad de Nueva York. El foco de su estudio está en revelar qué papel desempeñaban los signos y cómo podemos informarnos sobre las prácticas lingüísticas e ideologías en esta comunidad a través de los signos aparecidos en los murales. Para el análisis del PL, se han elegido dos murales representativos, “The Spirit of Harlem” y “The Zapatista Mural”. Según los autores, los murales son signos mestizos al mezclar los idiomas escritos y el arte, en este caso, los dibujos. Los murales no solo contienen pinturas sobre la vida de los latinoamericanos y sus identidades, sino también muestran signos escritos en su idioma materno, el español, para manifestarse y hacer su voz visible en la sociedad. Al observar lo que pone en los murales, los autores han señalado que, para una comunidad bilingüe pero con poca educación y poco alfabetismo, el PL peculiar de los murales puede ofrecer una manera de expresarse y comunicarse entre los residentes latinos.

³⁴ “Se consideran cambios de código las oraciones en inglés insertadas en señales secundarias en español, o viceversa, que ofrezcan información nueva, así como la utilización en textos bilingües de palabras en inglés para aportar información diferente a las palabras en español. Asimismo, las señales principales que contienen ambas lenguas y que prestan información distinta se interpretan como cambios de código” (Franco Rodríguez 2007: 8).

Recientemente, también han aparecido varios estudios que contribuyen al ámbito del PL en el mundo hispánico, los cuales se han realizado mayoritariamente en Estados Unidos. Entre ellos, Troyer *et al.* (2015) han investigado el español como una lengua minoritaria en un pueblo rural americano donde hay un porcentaje significativo de hablantes hispánicos. Roeder y Walden (2016) han estudiado la distribución funcional del español y el inglés en el urbano meridional de Estados Unidos a través del análisis de los signos dentro del marco civil, comercial y comunitario³⁵. Lyons y Rodríguez Ordóñez (2017) han prestado la atención a la variación lingüística en Pilsen de Chicago, focalizando en el PL español-inglés aparecido en los signos privados. Aparte de los estudios realizados en América del norte, el PL también se ha explorado en los países de Sudamérica, tales como el estudio de Hoffman (2017) sobre los signos de las tiendas farmacéuticas y el PL experimentado desde la perspectiva de los turistas en una isla turística de México, y el de Garrett y Coupland (2010) sobre el PL galés-español en Patagonia de Argentina, donde se concentra una comunidad galesa por cuestiones históricas.

Fuera de los países hispanohablantes, cabe mencionar el trabajo de Chen (2018) en el que se ha presentado la visibilidad del español en Shanghái, las marcas españolas aparecidas en su PL, los estereotipos sobre España que tienen los chinos y sugerencias para la construcción de la imagen del país y el mantenimiento de la identidad española en dicha ciudad metrópolis. Y también el artículo de Pujol Berché y Rámila Díaz (2018) sobre los estereotipos lingüísticos en un territorio no hispanófono como es París, donde el estudio del PL pone en evidencia la “fossilización en el imaginario colectivo” de los franceses sobre la visión de la identidad nacional española. Estos dos estudios muy significativos al investigar la situación lingüística del español en un ambiente totalmente no hispánico.

³⁵ Dentro del marco civil se han analizado los signos públicos emitidos por el gobierno. Mientras que los signos comerciales y los signos producidos por la afiliación nacionalista o latina se consideran respectivamente en el marco comercial y comunitario.

1.6. ESTUDIOS ANTECEDENTES SOBRE EL PAISAJE LINGÜÍSTICO EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

Después del comentario de todos los estudios enumerados en los apartados anteriores, se puede observar que, aunque hasta hoy en día han aparecido numerosas investigaciones sobre el PL por todo el mundo, lo que incluye también España y sus diferentes territorios, son muy escasos los trabajos que se centran en la Comunidad Valenciana, o específicamente en la ciudad de Valencia. Como un lugar que cuenta con una situación de bilingüismo oficial castellano-valenciano y con una variedad etnolingüística muy llamativa debida a la migración y al turismo en el territorio, la escasez de estudios sobre esta comunidad justifica que se tenga que prestar más atención respecto a otras ciudades españolas.

A través de las estadísticas sobre la constitución de la población en la Comunidad Valenciana, se observa que hay una cantidad significativa de residentes extranjeros procedentes de distintos países. Acompañado por el fenómeno del bilingüismo y la diversidad étnica, la Comunidad Valenciana se ha convertido en un escenario donde se puede producir un panorama lingüístico muy variado. Si bien la situación multicultural y la diversidad etnolingüística de la Comunidad Valenciana han ofrecido un ambiente apropiado para la investigación de su PL, actualmente no se han encontrado muchos estudios relevantes en dicha comunidad.

Dentro de los pocos estudios del PL que se realizan dentro de la Comunidad Valenciana, se encuentra el trabajo de Vallès Sanchis (2013) con el título “Aproximació a la imatge lingüística de la ciutat de València” como el primero dedicado a este campo. En su trabajo se ha utilizado el término “imagen lingüística” en lugar de “paisaje lingüístico”. Según él, la imagen lingüística se refiere a la sustitución lingüística del catalán³⁶ por el castellano en la ciudad de Valencia. El objetivo reside en analizar hasta qué grado el catalán está sustituido por el castellano tanto en los carteles comerciales como en los oficiales. Para conocer la situación lingüística sobre la convivencia del castellano y el catalán, se ha desarrollado el análisis desde dos aspectos: (1) ¿cuál es la lengua predominante? (2) ¿En qué tipo de

³⁶ Aquí el catalán se refiere al valenciano.

signos y dónde se usa más una lengua no la otra? A través de la realización de un análisis cuantitativo sobre los idiomas aparecidos en diez calles elegidas de la ciudad tanto en los signos públicos como los signos privados, se ha detectado que, por un lado, hay una tendencia fuerte hacia el uso del castellano frente al catalán no solo en los carteles sino también en el campo oral. Por el otro lado, la mayoría de los signos privados están escritos en castellano, aunque en la avenida Blasco Ibáñez el catalán es más notable debido a la proximidad de la Universitat de València y de las estaciones del metro. Tras su investigación, se ha señalado que la causa del desequilibrio entre las dos lenguas se produce por la falta de la atención en el uso del catalán. La debilidad de las políticas lingüísticas emitidas por las administraciones valencianas y el anti-catalanismo que existen también contrastan con una actitud más comprensiva y favorable a la pluralidad lingüística en dicha ciudad (Vallès Sanchis 2003: 399).

Tras siete años sin que se produjera otro estudio sobre el PL en esta Comunidad, en 2011, Lado ha publicado su artículo “Linguistic landscape as a reflection of the linguistic and ideological conflict in the Valencian Community”, en el que se ha comparado la situación del bilingüismo castellano-valenciano en dos ciudades de la Comunidad Valenciana: Gandía y Valencia. El análisis está diseñado para resolver las tres preguntas propuestas por la autora: (1) ¿Qué lenguas están dispuestas en los signos de *top-down* y los de *bottom-up* en las calles principales de las dos ciudades valencianas? ¿Hay diferencias entre las dos ciudades en cuanto a las lenguas dispuestas en cada categoría de signos? (2) ¿Qué mensaje se transmite a través de la distribución lingüística al considerar la centralidad y la marginalidad de las dos lenguas en cada ciudad? (3) ¿Los conflictos lingüísticos e ideológicos están revelados en el PL? Como respuestas a las preguntas mencionadas después de su investigación, se ha mostrado que: (1) en Gandía, la mayoría de los signos del tipo *top-down* están solamente en valenciano, mientras que en Valencia, la presencia del valenciano es mucho menor. En cuanto a las lenguas en los signos de *bottom-up*, la situación es muy similar en las dos ciudades. (2) Si bien el idioma vernáculo ha recibido apoyo del gobierno local, especialmente en el caso de Gandía, los sectores privados siguen prefiriendo utilizar el castellano. Además, aunque el valenciano está en un puesto central en los signos públicos, se mantiene marginal en los signos privados. (3) El PL local sí que puede reflejar el conflicto entre el valenciano y el castellano, aunque las

políticas lingüísticas no han influido mucho a los sectores privados. Como conclusión, se ha señalado que, la existencia de la constitución a favor del valenciano no ha tenido un efecto significativo en los signos del tipo *bottom-up*. Además, debido a los años de dictadura, la fidelidad hacia el valenciano está destruida severamente y se ha producido el fenómeno diglosia generalizado (Lado 2011: 148).

Aparte de los dos trabajos representativos que se han mencionado, muy recientemente Martínez Ibarra (2016) ha desarrollado un artículo sobre el PL en Elche, una ciudad de la provincia de Alicante. Este estudio también intenta revelar el modelo del uso lingüístico local, las actitudes lingüísticas de los residentes, y la relación entre las políticas lingüísticas y el PL. Por su parte, Ma (2017) ha investigado el PL de la migración china y su integración social al focalizar su trabajo en unas calles comerciales localizadas en el centro de la ciudad de Valencia con una densidad considerable de comercios chinos. Soto Rubio (2017) ha aprovechado el PL español del Mercado Central de Valencia y sus alrededores para un diseño de la enseñanza de español a través del uso de los signos del PL en el marco de las inteligencias múltiples³⁷ y Gómez Pavón Durán (2019) ha observado el PL de la migración en el barrio de Ruzafa de Valencia desde una perspectiva diacrónica contrastiva.

Por último, Amorós Negre y Grzech (2019) han realizado una ponencia acerca del PL urbano valenciano en la ciudad de Valencia en el XXII Congreso de la Asociación Alemana de Hispanistas celebrado en Berlín, el cual trata de presentar el PL de la ciudad de Valencia con una metodología novedosa. Su ponencia se centra en explorar la indexicalidad de los signos del PL en un contexto urbano bilingüe español-valenciano a través del análisis de una colección fotográfica facilitada por el proyecto *Language Landscape* creado por Dohle *et al.* (2011). Tras una presentación sobre el contexto sociohistórico y lingüístico de Valencia donde se encuentra una situación diglósica, se han comparado los análisis del PL de tres barrios localizados en la ciudad de Valencia, barrio Cánovas, Patraix y Benimaclet, y los resultados han revelado no solo la situación lingüística sino también la social y política de los lugares investigados. Según su descubrimiento general, el bilingüismo castellano-

³⁷ Véase el capítulo 2 para obtener más informaciones sobre su estudio.

valenciano se encuentra con más frecuencia en la rotulación oficial, y el uso del valenciano es ausente en los signos del tipo *bottom-up* debido a que la política lingüística no fomenta mucho su uso. En cuanto a los resultados explícitos, el PL en los tres barrios es muy diferente. Patraix dispone de una mayor presencia del castellano y, al ser un barrio con bastante inmigración, también una preponderancia del español y otras lenguas. La situación del castellano en Cánovas es igual que Patraix, mientras que como una zona turística la situación del multilingüismo es mayor. En comparación con los dos barrios anteriores, en Benimaclet se halla un uso fuerte del valenciano, porque es “un barrio culturalmente de izquierdas”. Desde esta ponencia se pueden observar no solo el conflicto lingüístico valenciano, sino también la característica indexical del PL en el contexto urbano.

CAPÍTULO 2.

APLICACIONES DEL PAISAJE LINGÜÍSTICO. EL PAISAJE LINGÜÍSTICO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

CAPÍTULO 2.

APLICACIONES DEL PAISAJE LINGÜÍSTICO.

EL PAISAJE LINGÜÍSTICO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

2.1. INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre el PL están situados en el paradigma de la Sociolingüística como uno de los desarrollos de los estudios de la lengua en la sociedad, pero también han mostrado su singularidad al encontrarse focalizados en la lengua en el paisaje urbano, en las formas escritas en los espacios públicos, en especial desde principios de este siglo XXI. Como se ha señalado, el acercamiento a la lengua en las ciudades se ha realizado de forma interdisciplinaria, como podía apreciarse ya en los estudios previos, y se extiende a diferentes enfoques como son la semiología y la etnografía. El incremento de trabajos en este campo ha llevado a una multiplicación que ha pasado de las treinta referencias bibliográficas en el trabajo de Gorter (2013) a las más de seiscientas que pueden encontrarse en *Zotero* en el momento actual³⁸. Incluso se ha destacado que ofrecer una síntesis de las mismas “es una tarea ardua o más bien imposible” (Ariolfo y Mariottini 2018: 6). Ello es debido a que a partir del artículo fundacional de Landry y Bourhis (1997) las investigaciones se han multiplicado en distintas direcciones por los distintos ámbitos y perspectivas y con distintos modelos de análisis desde los que se trabaja el objeto de estudio, el paisaje lingüístico, como se ha mostrado en el capítulo anterior.

De forma general, los investigadores examinan el PL en diferentes ámbitos en los que se relaciona lo lingüístico y lo social, de manera que lo han aprovechado para analizar cuestiones como el multilingüismo, las políticas lingüísticas, o el contacto de idiomas, las relaciones de bilingüismo y diglosia, y más recientemente, prácticamente en los últimos años, se ha podido observar su desarrollo dentro del campo pedagógico

³⁸ También tienen acceso desde www.academia.edu, bajo la etiqueta “Linguistic landscape” con 290 publicaciones o más, y también con la etiqueta “paisaje lingüístico”.

y didáctico. Según Ariolfo y Mariottini (2018: 6), precisamente cabe destacar los estudios más recientes sobre el PL que se encuentran en los entornos institucionales, como el formativo (Albizu Echechipia 2016), sanitario (De Hériz, Morelli 2010, 2012, 2016; Cremonesi *et al.* 2012) y mediático (Guerra Salas 2011; Saiz de Lobado, Bonomi 2014), en los que entran los aspectos pedagógicos y educativos.

2.1.1. *El paisaje lingüístico y el multilingüismo*

El multilingüismo se puede investigar desde varias perspectivas dentro del campo sociológico. Bajo el contexto del PL, el multilingüismo se presenta por una variedad de lenguas habladas y especialmente escritas en los sitios públicos. Hoy en día, debido a varios factores, tal como la globalización, el turismo, el movimiento de los diferentes grupos étnicos y la migración, el PL está cada vez más complejo y muestra una característica multilingüe en muchos sitios.

Como revelan los informes periódicos de *Ethnologue*, vivimos en un mundo que es *de facto* multilingüe, en el que el multilingüismo de los países (se calcula la existencia de unas cinco mil lenguas repartidas en doscientas naciones-estado) parece ser la norma y no la excepción. La uniformidad lingüística es hoy una *rara avis*, e incluso en zonas que concebimos monolingües, aunque no siempre seamos capaces de verlo, coexistimos y entramos en contacto cotidianamente con hablantes y textos de otras lenguas (Pons Rodríguez 2012: 19).

Entre los estudios sobre el PL, hay una gran cantidad que se dedican a investigar el fenómeno del multilingüismo urbano, aprovechando que el PL está accesible fácilmente en cuanto a la observación y recopilación de datos. Como se ha presentado anteriormente, *Linguistic landscape: A new approach to multilingualism* publicado en 2006 por Gorter focaliza principalmente en el PL como una nueva aproximación a estudiar el multilingüismo e inaugura una corriente de estudio nueva. En este libro, Ben Rafael *et al.* (2006) han analizado la distribución del hebreo, árabe y el inglés en los signos privados y públicos en Israel. Se ha descubierto que el idioma hebreo

predomina tanto en las localidades judías como en las palestinas israelíes en cuanto a los signos privados, aunque el idioma étnico de los palestinos es el árabe. En cuanto a la zona de los palestinos no israelíes, la situación es muy distinta. No ha aparecido ningún uso del hebreo en signos privados, el cual se utiliza solamente en los signos públicos junto con el árabe y el inglés. El árabe predomina en esta zona, y el inglés, a no ser el idioma oficial, también dispone de una presentación muy relevante debido la globalización y el turismo. Además, para los palestinos no israelíes, el inglés se utilizaba como un recurso neutral para comunicar con el resto.

En el mismo año, Huebner (2006) ha analizado quince vecindarios en Bangkok desde la dimensión lingüística y ha notado que el multilingüismo de esta ciudad se presenta principalmente por tres idiomas: tailandés, inglés y chino. Se han dividido los vecindarios en cinco categorías según los idiomas predominantes en cada zona: los vecindarios donde los signos monolingües tailandeses están predominantes; los vecindarios que mantienen un equilibrio entre los signos monolingües tailandeses y los bilingües tailandés-ingleses; los vecindarios donde el chino tiene mucha visibilidad y los signos bilingües chino-tailandés o los signos multilingües que contienen el chino dominan el PL; los vecindarios donde los signos bilingües tailandés-ingleses están predominantes; y los vecindarios donde los signos que no contienen el tailandés se destacan (los signos de inglés, japonés o árabe se ven con más frecuencia en este vecindario).

No solo Bangkok de Tailandia, el otro país asiático, Japón, también ha ofrecido un ambiente ideal para el multilingüismo debido al desarrollo social y económico del país. Backhaus (2006) ha presentado la situación del multilingüismo en Tokio, una metrópolis donde coexisten una gran variedad de idiomas³⁹. A través de su estudio se han hallado las siguientes características del PL en Tokio: (1) hay más variedad lingüística en los signos privados que en los públicos. En los signos públicos, los idiomas aparecidos con más frecuencia son el inglés y el japonés, seguidos por el chino, coreano y pocos casos del latín. Mientras que en los signos privados se detectan más tipos de idiomas extranjeros. (2) En cuanto a las traducciones de un

³⁹ En las zonas investigadas, se han encontrado la aparición del inglés, japonés, chino, coreano, francés, portugués, español, latín, tailandés, italiano, persa, tagalo, alemán, árabe y ruso.

texto que se presenta originalmente en japonés, se nota que la mayoría de los signos públicos intentan ofrecer traducciones mutuas. En esta situación, las informaciones ofrecidas por el japonés y otros idiomas son equivalentes o coinciden en algunas partes. Al contrario, en los signos privados, las informaciones que ofrecen el japonés y otros idiomas no son equivalentes. En tercer lugar, el japonés suele estar en una posición más prominente al considerar tanto el tamaño de la letra como el orden de la organización de los textos por ser el idioma nacional y estar relacionado con el poder y autoridad, pero en los privados los otros idiomas disponen de más prominencia que el japonés.

El primer capítulo del libro *Linguistic landscape in the city*, editado por Shohamy *et al.* y publicado en 2010, también ha recopilado varios artículos que se dedican al PL y el multilingüismo. El artículo “Linguistic landscape and language vitality” de Barni y Bagna ha reflejado la relación entre el PL y la presencia y vitalidad de los idiomas aparecidos en la sociedad italiana. Las autoras creen que el crecimiento de los inmigrantes en los espacios urbanos era una causa de la diversidad cultural y lingüística dentro del espacio. Como se ha señalado en el artículo: “Immigrant communities are adding a new element of plurilingualism to what is already a composite linguistic situation.” (Barni y Bagna 2010: 3). Teniendo en cuenta dicho fenómeno, este artículo se ha centrado en analizar los idiomas de los inmigrantes en varias ciudades italianas, con el fin de demostrar cómo los factores lingüísticos y extralingüísticos pueden influir la visibilidad y la vitalidad de los idiomas encontrados en las zonas investigadas. Precisamente, se ha analizado el chino en Roma y Prato, el rumano alrededor de Roma y Florencia, y el ruso y ucraniano en Ferrara y Arezzo⁴⁰.

En cuanto al chino, las autoras han descubierto que, aunque su visibilidad se destaca en ambas ciudades, la situación es muy diferente. El chino de Roma aparece solamente en los signos del tipo *bottom-up* producidos por los inmigrantes chinos, y la mayoría son signos monolingües chinos. Mientras que en Prato, debido a la gran

⁴⁰ En la ciudad de Roma, la investigación sobre el chino se realiza en la zona central administrativa *Municipio I*, donde se juntan la mayoría de los extranjeros, incluyendo el vecindario Esquilino. En Prato, Florencia, Ferrara y Arezzo, las zonas investigadas también se desarrollan el centro de la ciudad.

cantidad de la población china, el uso del chino se ha extendido también a los signos *top-down* emitidos por las instituciones italianas.

En comparación con el chino, el rumano tiene muy poca visibilidad en los signos *top-down* de la zona investigada en Roma, aunque los inmigrantes rumanos forman el grupo más grande entre todos los grupos migratorios. En las dos ciudades ubicadas cerca de Roma, Mentana y Monterotondo, hay más visibilidad del rumano. La situación del rumano en Florencia es muy similar al caso de Roma. Aunque en la zona elegida la población de los residentes rumanos ocupa el segundo puesto entre todos los residentes extranjeros, el uso del rumano se mantiene dentro de las familias y las comunidades rumanas, y no tiene mucha visibilidad en el ambiente público. Además, otros factores contextuales también han causado la falta de su visibilidad, por ejemplo, la influencia del turismo y la popularidad de los otros idiomas turísticos en aquella zona. Al diferenciarse de los inmigrantes chinos y rumanos, los de Rusia y Ucrania en Ferrara y Arezzo han mostrado un fenómeno especial. La mayoría de los inmigrantes rusos y ucranianos son mujeres y se dedican a trabajos a domicilio, lo cual determina que la visibilidad del ruso y ucraniano dependen mucho del movimiento de las mujeres de estos dos países. Aunque el uso de estos dos idiomas es relevante en la zona central de las dos ciudades, su visibilidad se vincula más a algunos tipos de servicios. Además, normalmente los signos que se encuentran allí no solo contienen el ruso o el ucraniano, sino también los otros idiomas.

Muñoz Carroble (2010: 104) en su artículo sobre el PL en Madrid ha señalado que el PL “constituye un reflejo de la multiculturalidad y del multilingüismo que tienen lugar en el contexto urbano”. Según él, el PL de Madrid ha mostrado una característica multilingüe por tres factores: (1) la globalización. Como una ciudad metrópolis y la capital de España, Madrid está repleta de negocios con rótulos escritos en otros idiomas tanto para llamar la atención a los turistas extranjeros por la razón económica, como para mantener el prestigio de utilizar un idioma exótico. (2) El turismo también ha sido una causa del PL multilingüe, especialmente en las zonas turísticas. Por ejemplo, en los signos que indican el nombre de los monumentos o de los sitios turísticos se suelen encontrar no solo el español y el inglés, sino también algunos idiomas asiáticos. (3) La inmigración. Se han encontrado algunos rótulos y carteles escritos en chino, ruso, rumano u otros idiomas extranjeros en las

comunidades de los inmigrantes, teniendo en cuenta que los grupos minoritarios intentan mantener el uso de su idioma materno para comunicarse con la gente del mismo origen.

En 2012 Castillo Lluch y Sáez Rivera (2012b) también han investigado el PL de Madrid desde la perspectiva del multilingüismo. Ellos han puesto el foco en las calles comerciales, el centro de Madrid y de España (la Plaza de Sol), las localidades donde circulan los transportes públicos, el aeropuerto, y también las zonas que disponen de una gran densidad de inmigrantes. El objetivo de este estudio recae en explorar el contacto y la coexistencia de los diferentes idiomas en Madrid. El resultado ha mostrado una presencia de 35 idiomas en el ambiente público en Madrid y los idiomas están divididos en distintos grupos según su visibilidad en el PL.

Entre los idiomas más vistos, el inglés y el chino aparecen con más frecuencia. El inglés se utiliza junto con el español en los signos oficiales bilingües, o con el español y el japonés en los signos multilingües, y en los signos privados también se encuentran signos monolingües ingleses. Además, el inglés se utiliza para las marcas comerciales por su uso simbólico. El chino se encuentra más en los signos privados de una gran diversidad de negocios, mientras que en los signos oficiales solo se ha hallado un caso. El japonés está dispuesto en algunos signos públicos como señal de bienvenida y también dirige hacia los turistas japoneses, pero en comparación con el chino, no tiene mucha visibilidad en los signos privados debido a su escasa población en Madrid. Los idiomas occidentales, tales como el francés, el alemán o el italiano, son los idiomas secundarios para el turismo y tienen una visibilidad limitada en los signos oficiales. También aparecen como nombres de marca de algunos negocios por su uso prestigioso. El árabe comparte rasgos similares con el chino por ser también un idioma de los inmigrantes. Tiene más visibilidad en los signos privados que en los públicos, incluso que hay grafitis escritos en árabe por algunas calles. Aparte de los idiomas que se encuentran con mucha frecuencia, los autores también han realizado una presentación sobre los que se ven ocasionalmente y raramente en Madrid.⁴¹ Con

⁴¹ Según la investigación de los autores, los idiomas con una visibilidad ocasional son el latín, gallego, catalán, portugués, rumano, hindi, tagalo, bengalí, guaraní y ruso. La mayoría de estos idiomas están puestos en signos privados o se utilizan entre los inmigrantes. Los idiomas que se ven raramente son el vasco, griego, armenio, farsi, aimara y quechua. Estos idiomas aparecen con muy pocos casos o solo

la descripción detallada sobre los idiomas presentados en el PL de Madrid, el artículo ha revelado que la capital de España también posee una gran diversidad social donde se reúnen diferentes grupos técnicos de distintas culturas.

Más recientemente, Wang y Van de Velde (2015) han seleccionado el PL de los Chinatowns de Bélgica y Países Bajos para conocer la construcción de las identidades a través del multilingüismo; Shang y Guo (2017) han concentrado su estudio en el PL de Singapur con el objetivo de revelar el multilingüismo a través del análisis de los nombres de las tiendas; Menken *et al.* (2018) han analizado el PL multilingüe (en su artículo se refiere a *schoolscapes*) dentro de un ambiente formativo; Robles Ávila (2018) ha estudiado las lenguas extranjeras en el PL de Axarquía, una comarca dentro de la provincia de Málaga.

Todos los artículos mencionados han mostrado que, el PL de muchas ciudades en el mundo, especialmente de las ciudades grandes, son poseedoras de características multilingües. Aunque algunos países o zonas son tradicionalmente monolingües, están convirtiéndose en multilingües debido a varios factores sociales. Los artículos sobre el PL también nos han indicado que, por un lado, el PL puede ofrecer un ámbito natural y una nueva aproximación a los investigadores para acceder al fenómeno del multilingüismo y observar la diversidad lingüística y, por el otro, la situación del multilingüismo de un sitio puede tener una influencia potencial en su PL. Además, debido a que la migración promueve significativamente la formación del PL multilingüe, la investigación sobre el PL y el multilingüismo también ayuda a conocer la migración y las lenguas minoritarias, así como demostrar la estrecha relación entre la lengua y el fenómeno social de la migración:

Lengua e inmigración son fenómenos fuertemente relacionados. Su vinculación se hace palpable desde la decisión inicial sobre un posible movimiento migratorio, porque el migrante somete a la consideración de su entorno la posibilidad de éxito de su migración en unas condiciones lingüísticas determinadas. En ocasiones, los argumentos en torno al conocimiento y el uso de la lengua de la comunidad de destino pueden ser obviados ante la urgencia de

con un caso encontrado, y tienen una función simbólica en lugar de informativa (Castillo Lluch y Sáez Rivera 2012b: 318-319)

salir del país de origen, pero es seguro que, en la mayor parte de las decisiones, la cuestión de la lengua ocupa un lugar importante como factor de decisión (Moreno Fernández 2009: 139).

2.1.2. *El paisaje lingüístico y las políticas lingüísticas*

Como se ha señalado anteriormente, la política lingüística tiene una relación muy estrecha con el PL. Antes de que Landry y Bourhis (1997) plantearan la definición del PL, los planificadores lingüísticos ya habían mostrado que las políticas lingüísticas podían afectar a los idiomas aparecidos en los signos dentro del espacio público. Spolsky y Cooper (1991), en su estudio sobre los idiomas en Jerusalén, plantearon tres reglas para explicar la razón por la que aparecían algunos idiomas no otros en los signos de la ciudad. Según ellos, las primeras dos reglas se refieren al dominio de los idiomas, así como los dueños de los signos prefieren poner los idiomas que saben o los que pueden ser entendidos por sus clientes. La tercera regla se llama “*symbolic value condition*”, la cual revela que los dueños intentan usar su propia lengua para identificarse. Según esta regla, la motivación principal del acto de los dueños puede ser política o sociocultural (Backhaus 2006: 62). A través de dichas reglas, se ha deducido que el PL está modificado no solo por los dueños, sino también por los grupos con poder y autoridad que pueden influir directamente en la formación del PL. Para los planificadores, la política lingüística es una manera adecuada y eficaz para cambiar la situación lingüística en un territorio y modificar el uso de idiomas en el ambiente público. Hoy en día, considerando que la globalización y la uniformidad cultural han amenazado la diversidad cultural y lingüística en el mundo, muchos países han aplicado sus propias políticas lingüísticas con el fin de fomentar y favorecer el uso de los idiomas nacionales o regionales.

Actualmente, debido a muchos factores sociales, el PL y las políticas lingüísticas se influyen mutuamente entre sí. Por un lado, las políticas lingüísticas modifican el PL de un sitio y regulan el uso de los idiomas en los signos y, por el otro, las características específicas que muestra el PL de cada sitio hacen que las políticas lingüísticas se ajusten y se mejoren según distintas situaciones. Por todo ello, muchos

investigadores han prestado la atención a las políticas lingüísticas mediante el análisis del PL y han encontrado varios casos en los que el PL y las políticas lingüísticas se influyen recíprocamente. En algunos países monolingües, se vuelve a aplicar algunas políticas lingüísticas para promover el uso del idioma nacional bajo un contexto multilingüe y la expansión del inglés. Por ejemplo, debido a que hay demasiados signos monolingües chinos escritos por los inmigrantes de China en la zona central de Roma, el gobierno empieza a emitir una serie de normas con el motivo de regular el PL en aquella zona desde 2007. Según estas normas, los dueños están obligados a poner el italiano en los signos puestos. Como resultado de dichas políticas, los signos monolingües chinos en esta zona se han convertido en signos bilingües chino-italianos (Barni y Bagna 2010). Igual que el caso de Italia, en el artículo de Wu y Techasan (2016), se menciona que el gobierno tailandés ha promulgado una política para estipular el uso del tailandés en los signos de las tiendas en la que se exige la utilización del idioma nacional y se pide un impuesto más alto a los signos que no corresponden a dicha norma.

Al ser similar a la situación anterior, en los países o regiones bilingües los gobiernos nacionales o tienden a utilizar las políticas lingüísticas para mantener un equilibrio entre los distintos idiomas oficiales y facilitar la vida social de los diferentes grupos de hablantes. Especialmente en algunas zonas bilingües, donde coexisten el idioma oficial nacional y el oficial local, el gobierno suele prestar mucha atención al planeamiento de las políticas lingüísticas con la intención de proteger y fortalecer el idioma vernáculo. La situación lingüística de Quebec es un buen ejemplo para observar la influencia de las políticas lingüísticas, considerando que en otras zonas de Canadá el inglés tiene más dominio mientras que en Quebec hay una numerosa cantidad de hablantes franceses. Según el estudio de Backhaus (2009), el gobierno provincial ha emitido varias leyes lingüísticas relacionadas al uso del francés para asegurar la vitalidad de este idioma. En 1974, el gobierno de Quebec aprobó el *Bill 22*⁴², el cual contiene varios artículos sobre el uso del francés en diversas áreas, tales como en el campo de legislación, administración, negocios y educación. El *Bill 22* no es la primera ley sobre los asuntos lingüísticos, sino la

⁴² El *Bill 22* se refiere al “*Official Language Act*” (*Loi sur la langue officielle*). El *Bill 101* también se conoce como “*The Charter of the French Language*”. El *Bill 86* es “*Act to Amend the Charter of the French Language*” (Backhaus 2009).

primera que ofrece reglas explícitas en cuanto al uso de los idiomas aparecidos en los sitios públicos. Más tarde, en 1977 apareció el *Bill 101*. En comparación con el acto anterior, esta ley ha cubierto más áreas de la sociedad. El cambio más importante que ha realizado el *Bill 101* es permitir solamente el uso del francés en los signos de administración civil, en los signos de tráfico y en los comerciales. Debido a las reacciones de los hablantes ingleses, especialmente de los dueños con negocios privados quienes se sienten ofendidos, el gobierno local aprobó otro acto en 1993 con modificaciones significativas relacionadas al uso de los signos. Según el nuevo acto, el *Bill 86*, el uso de otros idiomas aparte del francés también está permitido en varios tipos de signos, mientras que el francés debe estar incluido y puesto con prominencia. Según Backhaus (2009: 167), la intención del gobierno local, al aplicar dichas leyes mencionadas, no solo se reside en expresar el poder geográfico y político de la población francófona, sino también sirve para asegurar la vitalidad etnolingüística del francés.

La misma situación se puede observar en Cataluña de España, donde conviven el idioma nacional, el español, y el idioma vernáculo, el catalán ambas como lenguas oficiales de pleno derecho. Comajoan Colomé (2013: 64) en su análisis sobre el PL en Cataluña ha declarado que, en cuanto al campo de los comercios, “las relaciones de poder más evidentes se dan entre el poder legislativo (leyes y normativas) y los agentes⁴³ del PL.” El autor ha señalado que, según la política lingüística de Cataluña, no solo los signos puestos por las entidades públicas, sino también los signos de los comercios privados tienen que utilizar, al menos, el catalán⁴⁴. Como consecuencia de esta política, se ha observado que muchos dueños han puesto el catalán tanto en los rótulos principales como en los carteles comerciales, lo cual hace que el catalán pueda estar en un lugar prominente en el PL de Cataluña.

Recientemente, Moustouai (2019) también ha elegido un país que cuenta con variedades lingüísticas⁴⁵ para observar su PL y las políticas lingüísticas. El autor ha

⁴³ En su artículo los agentes se refieren a los propietarios o empleados de los establecimientos comerciales.

⁴⁴ Aunque es obligatorio utilizar el catalán en los signos privados, los nombres comerciales, las marcas y los rótulos amparados por la legislación de la propiedad industrial están excluidos y no están controlados por dicha ley (Comajoan Colomé 2013: 65).

⁴⁵ El autor ha señalado cuatro lenguas locales en la zona investigada: el árabe moderno estándar, el árabe marroquí, el amazige y el árabe clásico.

focalizado su estudio en un barrio de Meknés, una ciudad de Marruecos, con el objetivo de mostrar la situación lingüística de la lengua árabe marroquí bajo “nuevo contexto de transformación y debate ideológico”, y analizar las prácticas lingüísticas de dicha lengua desde la dimensión semiótica, sociolingüística y política. Tras la examinación de las políticas lingüísticas y su conexión con el PL analizado, el autor ha señalado que, por un lado, los grupos autorizados e instituciones tienen poder y control para intervenir en el espacio y el uso de lenguas y, por otro lado, el sector privado y las propias comunidades “instrumentalizan múltiples mecanismos lingüísticos y extra-lingüísticos que manifiestan su intervención directa en la construcción del nuevo PL con cierto carácter innovador” (Moustaoui 2019: 258).

Aparte de los casos mencionados, también existe una situación muy distinta a las anteriores, la cual trata de las políticas lingüísticas aplicadas en un país o en una zona que cuenta con una historia de colonización. En esta situación, el gobierno suele prestar más atención al uso del idioma que se ha utilizado en la época colonial y poner políticas lingüísticas para fomentar el uso de ese idioma en muchos campos de la sociedad, aunque no es el idioma nacional. Como un estudio que ejemplifica dicho fenómeno, Akindele (2011) ha investigado el PL y las políticas lingüísticas en Gaborone, la capital del país africano Botsuana donde se utiliza tanto el inglés como el idioma nacional, el setswana. El autor ha señalado que, aunque el inglés es un idioma de la etapa colonial, sigue existiendo como el idioma oficial de los negocios y se habla en las áreas urbanas, y también se utiliza para la educación local. Además, como otros países en vías de desarrollo, Botsuana está en el periodo de establecerse como un centro financiero internacional, puesto que el uso del inglés resulta aún más importante para el desarrollo económico del país. Teniendo en cuenta que la situación del PL también puede reflejar las políticas lingüísticas locales, se han analizado los signos según la categoría *top-down* y *bottom-up*, y se ha descubierto que, tanto en los signos del tipo *top-down* como en los del *bottom-up*, el inglés domina el PL y supera mucho al uso del setswana por la cantidad. En cuanto a los signos bilingües, la combinación del inglés y setswana es más popular que otras combinaciones de idiomas. Aunque el idioma nacional parece ausente en el PL, se utiliza con más frecuencia que el inglés en las interacciones y comunicaciones diarias. Según el autor, en Botsuana no hay leyes concretas que regulen el uso de un determinado idioma en

todos los signos del PL, mientras que sí que existen políticas lingüísticas para promover el bilingüismo inglés-setswana principalmente en los signos oficiales en espera de una consecuencia socio-económica y política.

A través de todos los casos ejemplificados se puede advertir que, aunque las situaciones no son exactamente iguales, la relación estrecha entre el PL y las políticas lingüísticas es innegable. Por un lado, los gobiernos aplican distintas políticas lingüísticas según las diversas situaciones demostradas por el PL local y, al final, estas políticas vuelven a reflejarse a través del PL. Por el otro lado, el PL de un determinado territorio puede ser el producto de las políticas lingüísticas. Así que las políticas lingüísticas adecuadas ayudan a modificar el PL y, más allá, armonizar las relaciones entre diferentes grupos sociales y empujar el desarrollo de la zona correspondiente.

2.1.3. *El paisaje lingüístico y el contacto de lenguas*

Es natural que, bajo un contexto plurilingüe, las diferentes lenguas se influyan entre ellas en el PL, de modo que el estudio del PL puede ofrecer otra vía para observar e investigar los fenómenos sobre el contacto de lenguas. En el sitio donde el idioma vernáculo o nacional mantiene un contacto estrecho con otros idiomas se suelen encontrar, desde la perspectiva lingüística, fenómenos de préstamos o usos de extranjerismos tanto en la dimensión léxica como en la gramatical, y se pueden hallar híbridos lingüísticos debido a la mezcla de idiomas y la convivencia de las distintas culturas. Según Marigorta Varela (2016: 10), en contextos donde conviven diferentes culturas y lenguas suelen surgir fenómenos derivados del contacto de lenguas y originan variaciones en las lenguas, tales como la transferencia o interferencia, la convergencia o imposición, el préstamo, el calco, el cambio de código o la mezcla de código⁴⁶.

⁴⁶ La interferencia o transferencia trata de introducir elementos extranjeros de la lengua B a una lengua A y los elementos provienen tanto del sistema fonológico, como de la morfología, de la sintaxis y del vocabulario (en este caso también serían préstamos). La convergencia consiste en introducir o transferir estructuras gramaticales de la lengua A a la lengua B. El cambio de código o la mezcla de código hace que en un contexto aparezca yuxtaposición de oraciones de diferentes lenguas y cada oración está

Huebner (2006) en su trabajo sobre el PL de Bangkok ha descubierto muchos casos que tratan del contacto de lenguas. En primer lugar, se ha mostrado que hay palabras inglesas y fenómenos sintácticos del inglés utilizados en los signos que se escriben en tailandés. Aparte de eso, el inglés también influye al tailandés en el nivel ortográfico y fonético, aunque no es muy obvio en el PL. Por ejemplo, se ha señalado que, según la ortografía tailandesa, no hay espacios entre las palabras ni puntuaciones para las abreviaturas, mientras que se ha encontrado un cartel con la ortografía inglesa y la escritura tailandesa.

Inclusion of English lexicon and/or syntax adds a cosmopolitan flair to the message that isn't available in a sign using only Thai script, lexicon and syntax. Thai script signs containing English lexicon and / or syntax are, then, directed to a general, rather than a select, Thai audience (Huebner 2006: 48).

El contacto entre tailandés y el inglés también está analizado en el artículo de Sutthinaraphan (2016). En cuanto a los préstamos del inglés, la autora ha señalado que, no solo hay préstamos del inglés con la forma de la escritura tailandés, sino también existen muchas palabras con la escritura inglesa en un contexto tailandés, especialmente los acrónimos, tales como “SMS”, “BTS” y “LTF”⁴⁷. También se ha detectado un caso del uso híbrido en el PL de Bangkok, en el que una frase de ortografía y sintaxis tailandés contiene palabras inglesas con escritura tailandés.

El fenómeno sobre el contacto de lenguas no solo ocurre entre un idioma vernáculo y otros idiomas extranjeros, sino también se produce en un ambiente donde el idioma principal tiene contacto con otros dialectos o variedades de este idioma. Esteba Ramos (2014a), al analizar el PL en Málaga, ha declarado que la combinación del español y el inglés es muy frecuente en Málaga, especialmente en los menús por la influencia del turismo. Además, la combinación del español y el francés también se encuentra entre los modelos de combinaciones muy populares de allí. Aparte de eso,

regida por las reglas lingüísticas de la lengua correspondiente (Moreno Fernández 2009: 263-268 *apud* Marigorta Varela 2016: 11-12).

⁴⁷ “SMS” es el acrónimo de “*Short Message Service*”; “BTS” es el de “*Bangkok Train System*”; “LTF” significa “*Long-Term Equity Fund*”.

se ha detectado algunas interferencias lingüísticas en los signos por el contacto de lenguas. En primer lugar, se han percibido algunas interferencias gráficas del inglés, por ejemplo, la escritura “my” por “mi”. En segundo lugar, también se han encontrado algunos casos sobre la interferencia de la variedad andaluza, aunque haya pocos casos en comparación con las zonas andaluzas. Por ejemplo, la pérdida de la –s, la confusión de la consonante lateral con la vibrante y, grafías con producciones seseantes y ceceantes (Esteba Ramos 2014a: 173).

En consonancia con las investigaciones que se han introducido anteriormente, se puede observar que el PL está relacionado estrechamente con distintos campos sociolingüísticos. Tanto los fenómenos del multilingüismo como los de las políticas lingüísticas y los del contacto de lenguas se han reflejado a través del PL, lo cual beneficia a las investigaciones de dichos fenómenos con la observación del PL. Además, los distintos fenómenos que coexisten en el contexto tanto social como lingüístico que ofrece el PL también contribuyen a otros ámbitos relacionados. Según la reseña de Brown (2019) sobre el artículo de Cenoz y Arocena (2018) titulado “Bilingüismo y multilingüismo” con el caso de español, los dos autores creen que el alto contacto que mantiene el español con otras lenguas por todo el mundo puede producir implicaciones psicolingüísticas y sociales. Además, ellos han planteado el término *translanguaging* (que algunos autores denominan en español “translingüismo”), y han elaborado aplicaciones al estudio y la enseñanza del bilingüismo.

2.2. EL PAISAJE LINGÜÍSTICO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Con el paso del tiempo, el estudio del PL ha sido aplicado a distintos campos por los investigadores, no solo al ámbito lingüístico, sino que también al ámbito turístico, sociológico, antropológico, sociocultural, etc. Dentro de las diversas aplicaciones, hay que destacar que, como un fenómeno diario y accesible para la gente de diferentes edades y profesiones, el PL se ha convertido en un nuevo material para el campo pedagógico y didáctico, especialmente para la enseñanza de idiomas.

La utilización del PL como una herramienta didáctica para despertar la conciencia de las lenguas y la diversidad cultural, para desarrollar una competencia multilingüe y para promover la comprensión y tolerancia hacia diferentes grupos étnicos son unos de los objetivos más considerados por los investigadores recientes en este campo.

Con respecto a la enseñanza de idiomas, la aplicación del PL puede servir como material auténtico sobre las lenguas *de facto* en nuestra sociedad. Según Shohamy y Waksman (2009: 326), el PL “can serve as a powerful tool for education, meaningful language learning, towards linguistic activism”. Pese a que el PL dispone de una función significativa para el campo de educación y de enseñanza, hasta momento hay pocos investigadores que han prestado atención a este tema. Con la profundización de los estudios sobre el PL y, al mismo tiempo, su aplicación a distintos ámbitos, algunos investigadores han descubierto el valor pedagógico del PL. Según Ariolfo y Mariottini (2018: 9), el PL, como herramienta pedagógica, se ha utilizado para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras (Esteba Ramos 2013; Rowland 2013; Malinowski 2014, 2015, entre otros), para la educación multicultural (Nieto 2010; Hancock 2012), o para reforzar la competencia lingüística (Clemente *et al.* 2012).

Los estudios realizados acerca de la aplicación del PL al campo pedagógico y didáctico se pueden dividir en varios tipos según distintos enfoques. Hay estudios que concentran en revelar la importancia y relevancia de esta aplicación con un estilo de investigación más teórico que práctico, y también existen otros estudios que tratan de utilizar el PL en las prácticas de la enseñanza o se focalizan en exponer el PL en el ambiente institucional.

2.2.1. El Paisaje lingüístico: una herramienta nueva y significativa para el campo pedagógico y didáctico

Cenoz y Gorter (2008) están dentro de los primeros investigadores que empiezan a darse cuenta del uso potencial del PL. En su artículo publicado en 2008, ellos han señalado que, el PL puede contribuir a la adquisición de una segunda

lengua. En primer lugar, el PL sirve como un input para el aprendizaje. Considerando que el PL tiene una accesibilidad fácil para el público, puede influir a la gente diariamente y ayudar al aprendizaje incidental. Además, según lo que han mostrado algunas investigaciones sobre estudiar en el extranjero, el contacto directo con la lengua objetiva puede tener una influencia positiva en el aprendizaje de dicha lengua (Cenoz y Gorter 2008: 273). En cuanto al input ofrecido por el PL, los autores han declarado que es auténtico y contextualizado al ser una parte del contexto social, pero también han señalado que el PL de momento no puede contribuir mucho al aprendizaje en el nivel fonético con el input ofrecido. En segundo lugar, las diversas funciones y actores detrás de los signos del PL ayudan desarrollar una competencia pragmática. En tercer lugar, el PL puede realizar la combinación de la comprensión semiótica y la comprensión de los textos escritos, de modo que también sirve para mejorar las habilidades del alfabetismo. Además, el PL se puede utilizar para la perfección de las competencias multilingües. Las informaciones que ofrecen los signos multilingües no son necesariamente iguales y equivalentes, así que lo más importante es entender cada idioma considerando su propia cultura y sus características lingüísticas para deducir las intenciones escondidas. Por último, el PL está relacionado con los factores simbólicos y afectivos, los cuales influyen al uso y las distribuciones de los idiomas aparecidos en los signos.

Shohamy y Wakesman (2009) también ha mostrado que, los textos ofrecidos por el PL corresponden con las necesidades que se encuentran en el aprendizaje de idiomas, puesto que el PL puede ser una herramienta instructiva para desarrollar la conciencia lingüística y la comprensión sobre la sociedad. Para entender los significados que transmiten los signos del PL desde diferentes niveles, debería tener en cuenta más elementos que han contribuido a la formación del PL de un territorio determinado, como se ha indicado en su artículo:

The main idea is the need for students to be aware and notice the multiple layers of meanings displayed in the public space. In that way, each building, each site, each sound, a billboard, an outdoor moving screen, a mall, a homeless person sitting in the corner of the street, is actually an LL text that has to be critically “read”. In other words, all those visible “texts” need to be processed as “tips of

icebergs” to be deeper and more complex meaning which are embedded in histories, cultural relations, politics and humanistic interrelations (Shohamy y Wakesman 2009: 328).

Aprovechando el ejemplo de *Haapala site*⁴⁸ en Israel, un monumento donde existen varios tipos de signos para expresar reclamaciones y contestaciones, los autores han mencionado que, al leer los textos escritos junto con los signos visuales, los receptores pueden obtener conocimientos sobre la historia, y especialmente, sobre la sociedad actual del local.

Basando en el modelo triádico propuesto por Lefebvre’s (1991) que tratan de las relaciones espaciales, Malinowski (2015) ha discutido sobre cómo se organizan mejor las actividades para los aprendices de una segunda lengua a través del PL. Según su estudio, los espacios se pueden dividir en tres tipos: espacios concebidos (*Conceived Spaces*), espacios percibidos (*Perceived Spaces*), y espacios vivos (*Lived Spaces*). Los espacios concebidos (*Conceived Spaces*) enmarcan las comprensiones de los materiales que revelan las intenciones oficiales que quieren transmitir las políticas lingüísticas nacionales o locales. Dentro de este tipo de espacios, los libros, manuales, o periódicos se pueden utilizarse como recursos pedagógicos y didácticos para el aprendizaje de una segunda lengua. Los espacios percibidos (*Perceived Spaces*) se refieren a los espacios en los que se producen los signos del PL y, según él, este tipo de espacios “can be seen to offer the richest palette of tools for experimentation and use in the language classroom” (Malinowski 2015: 107). En cuanto a los espacios vivos (*Lived Spaces*), el autor ha aclarado que, este tipo de espacios se relaciona al sitio donde la gente vive y experimenta su vida diaria.

Según el estudio, dentro de los espacios percibidos (*Perceived Spaces*), se pueden realizar el análisis y la comprensión de los textos multilingües encontrados en los signos del PL, lo cual ayuda mucho a los aprendices a desarrollar las competencias discursivas y meta-discursivas, mientras que, dichos signos se producen

⁴⁸ *Haapala site* se sitúa dentro del *London Garden* en la costa de Tel Aviv. Es un monumento con forma de barco para conmemorar la historia de los inmigrantes judíos ilegales en Palestina antes, durante, y después de la segunda guerra mundial (Shohamy y Wakesman 2009: 322).

en la vida real, así que para entender mejor los significados subjetivos de ellos, debería considerar otros elementos dentro del PL, tales como los emisores de los signos.

Desde la perspectiva de Malinowski (2015), tanto la definición del PL como sus diferentes aplicaciones deberían extenderse bajo el desarrollo social. En cuanto al aprendizaje de idiomas, no es suficiente preparar actividades dentro de uno de los espacios mencionados, sino que es más imprescindible aprovechar y combinar los materiales ofrecidos por los tres tipos de espacios para realizar un aprendizaje más rentable. Como se ha citado en su artículo: “every space and place in the world becomes readable or interpretable as a classroom” (Soja 2004: xi, *apud* Malinowski 2015: 109).

Tanto los artículos de Cenoz y Gorter (2008), el de Shohamy y Wakesman (2009) como el de Malinowski (2015) nos han ofrecido una base teórica sobre la relevancia de la utilización del PL en el campo pedagógico y en la enseñanza de lenguas. A través de estas teorías, se observa que los signos con diferentes modalidades dentro del PL pueden mostrar el uso práctico de los idiomas, y también ofrecer materiales novedosos y auténticos para los estudios lingüísticos. Además, para los profesores, es muy significativo aprovechar el PL y aplicarlo al aula de idiomas junto con otros tipos de materiales para la enseñanza.

2.2.2. Estudios exploratorios sobre la aplicación pedagógica y didáctica del Paisaje lingüístico

En cuanto a aplicar el PL al campo pedagógico o al aula de enseñanza de idiomas, los investigadores han propuesto distintos métodos desde varias perspectivas. Según las prácticas realizadas en este campo, hay dos direcciones principales hasta el momento: orientar a los alumnos a explorar el PL como participantes y observadores, o elegir materiales adecuados del PL y utilizarlos en el aula.

En el primer modelo de la aplicación, los alumnos desempeñan un papel activo e importante. Ellos pueden tener un contacto directo con los signos del PL y realizar una selección de distintos signos según su propia comprensión. Siguiendo este modelo, Rowland (2013) ha desarrollado un proyecto en una clase de inglés de redacción con 27 estudiantes japoneses del segundo año universitario, para investigar los beneficios potenciales del PL en el proceso de la enseñanza. Se han dividido los estudiantes en grupos pequeños para recoger fotografías sobre los signos escritos en inglés por las calles durante una semana. Después de la recopilación fotográfica, los estudiantes tienen que categorizar las fotografías según una serie de preguntas: (1) ¿de qué tipo es este signo? (2) ¿dónde está localizado? (3) ¿quién lo ha puesto? (4) ¿quién se supone que es el receptor de los signos? (5) ¿por qué el inglés está usado en este signo? (6) ¿por qué el japonés no está usado en este signo? Bajo la orientación de estas preguntas, los estudiantes hay que redactar un artículo en inglés de unas 500 a 1000 palabras y discutir sobre sus descubrimientos en clase.

A través de estas actividades, Rowland (2013) ha señalado que, la selección de los signos del PL que realizan los estudiantes y el razonamiento que ofrecen ayuda a desarrollar sus competencias literarias críticas. Además, la investigación de la conexión entre los signos puestos y las intenciones detrás de ellos facilita a los estudiantes a descubrir al uso pragmático de los signo. Al mismo tiempo, las actividades también ayudan a aumentar la posibilidad del aprendizaje incidental de los idiomas, teniendo cuenta que los estudiantes pueden encontrar errores del uso de inglés en los signos del PL, lo cual significa que los estudiantes saben utilizar los conocimientos del inglés que han adquirido en el aula para realizar un análisis lingüístico de los signos de forma incidental. Durante la actividad mencionada, algunos alumnos también se han dado cuenta de las diferencias entre el tamaño, la posición y la función de cada idioma en los signos, lo cual implica que sus habilidades de manejar el alfabetismo multimodal y de entender informaciones multilingües se han mejorado.

Al parecerse al estudio de Rowland (2013), Sayer (2010) ha diseñado un proyecto relacionado con el PL y su uso como un recurso didáctico en la ciudad de Oaxaca. El proyecto se llama “*Environmental English*” y está orientado por una pregunta simple: ¿Por qué la gente usa inglés en los sitios públicos en Oaxaca? En

este proyecto, el autor ha analizado el contenido de los signos y los ha dividido en dos grupos según el propósito de cada signo: signos interculturales (*cross-cultural*) y signos intraculturales. Los signos con el propósito intercultural transmiten informaciones completas y equivalentes de una cultura a otra, y suelen estar diseñados para los turistas. En comparación, los signos intraculturales, aunque contienen palabras o frases escritas en inglés, se utilizan solamente entre los mexicanos. El autor ha concentrado su estudio en los signos intraculturales para revelar que, el proceso del análisis sobre estos signos puede servir significativamente en la enseñanza del inglés. En el proyecto, los signos intraculturales han mostrado dos usos principales del inglés, primero, el uso icónico. El inglés que aparece con este uso se utiliza más como un logo o una marca. Segundo, el uso novedoso del inglés. Con la explicación de los usos novedosos que se hallan en los signos, se puede enseñar a los estudiantes los significados sociales que tiene el inglés en un contexto mexicano.

Según la opinión de Sayer (2010), si se realiza un proyecto similar al que se ha presentado, y hace que los estudiantes participen como investigadores, se puede beneficiar mucho a la enseñanza del inglés. Por un lado, los estudiantes pueden conectar el inglés aprendido en el aula con el inglés usado en la sociedad. Por el otro lado, este tipo de actividad puede ayudarles a desarrollar un pensamiento crítico y analítico sobre el uso práctico y coloquial del inglés al considerar que los estudiantes tienen que categorizar y analizar los signos según la comprensión de cada uno desde diferentes puntos de vista.

Igual que los investigadores anteriores, Dagenais *et al.* (2009), con la colaboración de los profesores y alumnos de dos escuelas ubicadas en Montreal y Vancouver, han diseñado un proyecto en el que los alumnos participan como actores sociales. El objetivo del proyecto reside en observar la conciencia lingüística de los alumnos de esta edad, y comprobar si el PL puede funcionar como una nueva manera para las prácticas del alfabetismo. Al principio de este proyecto, se ha pedido a los estudiantes a dibujar sus sitios favoritos en la ciudad y comentar más tarde en clase sobre lo que han dibujado y los idiomas que se oyen en su vida diaria. En la siguiente fase, los estudiantes deben preparar y seleccionar fotografías de los signos alrededor de las escuelas. Al final, se han realizado discusiones sobre en los idiomas aparecidos en grupo y también se han comparado las fotografías elegidas por cada estudiante con

los dibujos que se realizan en la primera fase. A través de las discusiones, los profesores intentan ayudarles a los estudiantes a fijarse tanto en los idiomas aparecidos en los signos como en las funciones simbólicas que tienen. Según el descubrimiento que han obtenido los autores después del proyecto, la utilización del PL como una herramienta didáctica no solo ayuda a mejorar el alfabetismo crítico de los estudiantes, sino también sirve para conocer la geografía humana y la historia local:

As they use maps to move around their neighborhood, the children examined the horizontal plane of the local LL by attending to topographical information. Moreover, having them photograph the in vitro language of the landscape was intended to draw their attention to language norms and indications of the human geography of their neighborhood (Dagenais *et al.* 2009: 265).

Como otro estudio ejemplar, el de Hancock (2012) se ha centrado en el uso del PL en el campo pedagógico a través de observar cómo reflexionan los estudiantes y los profesores sobre el PL en Edinburgo. En este artículo, se ha presentado la realización de una actividad que se llama “Camera Safari”. En esta actividad tanto los estudiantes como los profesores han participado para tomar fotografías y reflexionar sobre las lenguas aparecidas bajo un contexto social multilingüe, con el fin de informar a los estudiantes sobre la diversidad lingüística auténtica que han aprendido en la clase. Según el autor, este tipo de actividad “opens up a pedagogical technique where knowledge about diversity is not presented as fixed but the unpredictable nature of LL invites unique personal and multiple responses” (Hancock 2012: 262).

Aprovechando una metodología narrativa, Chesnut *et al.* (2013) han orientado a tres estudiantes universitarios especializados en la traducción del inglés a participar en un proyecto sobre la investigación del PL inglés en Seúl y apuntar detalladamente todo el proceso del proyecto, con el fin de observar el uso potencial del PL como una herramienta nueva para la enseñanza del inglés.

Para empezar el proyecto, los tres estudiantes han tenido una reunión para discutir sobre los aspectos del PL que quieren investigar y los sitios donde se realizan

las investigaciones bajo unos ejemplos que se han facilitado por uno de los autores, quien ha participado como un ayudante del proyecto. En la segunda reunión, los estudiantes han vuelto a discutir lo que han encontrado en el PL, mientras que solo uno de ellos ha podido recopilar fotografías y los otros dos se han quedado confusos sobre el objetivo del proyecto. Con las fotografías que se han obtenido y las de las que ha traído el ayudante, los tres estudiantes han analizado la distribución y las características de los idiomas aparecidos, incluyendo la traducción del coreano al inglés en algunos signos. En la siguiente reunión, los estudiantes han estado acompañados por el ayudante para encontrar y analizar más signos interesantes alrededor del campus. Al final del proyecto, los otros dos autores han organizado unas entrevistas a los participantes, en las que se cuentan las experiencias y las observaciones del PL durante el proceso del proyecto.

A través de estas entrevistas, Chesnut *et al.* (2013: 112) han señalado que, es fundamental hacer que los estudiantes entiendan “how they use language and how language is used around them”. Aparte del aprendizaje incidental que se ha planteado por muchos investigadores, ellos han descubierto que, en el proceso del análisis sobre el PL, los estudiantes han desarrollado no solo como aprendices del idioma, sino también como comunicadores interculturales, al considerar se han dado cuenta de que diferentes personas pueden opinar desde perspectivas muy distintas sobre el mismo signo, y este descubrimiento ayuda a los estudiantes a entender mejor cómo la lengua y la cultura moldean la percepción lingüística de la gente.

A pesar de que la mayoría de los investigadores prefieren utilizar el modelo en el que los aprendices pueden actuar como participantes activos y disponer de más voluntariedad en el proceso del aprendizaje, también hay otros investigadores que intentan llevar los signos obtenidos del PL al aula con el motivo de enriquecer los materiales tradicionales para la enseñanza y la educación.

Al adoptar una definición más amplia del PL, en la que se han incluido lo que se ve, se oye, se piensa y se habla, Clemente *et al.* (2012) han diseñado el proyecto “*Learning to read the world. Learning to look at the linguistic landscape*” para un grupo de 20 niños del primer año de primaria en Portugal. Este proyecto intenta demostrar cómo se puede enseñar a los niños a conocer el mundo a través del PL. En

cuanto al propósito educativo que tiene este proyecto, los autores han declarado que se dedica a despertar la conciencia sobre la diversidad lingüística y muchos aspectos relacionados con el paisaje lingüístico, social y biológico.

Las actividades del proyecto se realizan dentro del aula con materiales de forma online, y con vídeos o cuentos preparados por los profesores acerca del tema de la diversidad lingüística y biológica. Después del proyecto, los autores han observado que, la competencia comunicativa y la habilidad del pensamiento crítico han mejorado mucho durante la clase en comparación con los datos recogidos al principio. Además, los niños han empezado a darse cuenta de la diversidad lingüística y tener una comprensión más profunda sobre el concepto del idioma, y también de las características culturales y sociales que ayudan a producir esta diversidad lingüística. Como han descubierto los autores: “Students came to understand that we are surrounded by languages, each fulfilling distinct roles, each with a different status, which is extremely important when we are developing a critical LL awareness” (Clemente *et al.* 2012: 280). Finalmente, se ha señalado que, es recomendable desarrollar nuevos proyectos en el futuro, en los que el paisaje lingüístico, biológico y cultural se conectan entre ellos, para que los niños puedan observar el mundo desde una perspectiva holística.

Al diferenciarse de llevar fotografías o materiales relacionados con los signos del PL al aula, Clemente y sus compañeros han aprovechado las nuevas tecnologías y han utilizado diversas maneras para presentar el tema de las ciencias de la humanidad a los niños. El proyecto no está diseñado específicamente para la enseñanza de un determinado idioma, sino que sirve para despertar la conciencia sobre la diversidad lingüística de los niños y desarrollar la capacidad del alfabetismo complejo desde una edad joven.

2.2.3. *Investigaciones sobre el paisaje lingüístico en el ámbito educativo*

Como se puede observar, los trabajos que se han mencionados anteriormente tratan principalmente del uso pedagógico o didáctico del PL. Estos trabajos comparten una orientación muy parecida en cuanto a la adquisición de un objetivo

didáctico o pedagógico. Algunos de ellos intentan aumentar la eficiencia y ampliar los métodos para la enseñanza, especialmente con respeto a la enseñanza de los idiomas, y otros se dedican a conseguir conocimientos de un ámbito específico y mejorar distintas habilidades de los estudiantes. Aparte de estos estudios, también existen otros que se preocupan de los signos utilizados dentro de un ámbito educativo, tales como los signos aparecidos en las escuelas o institutos. Aunque tradicionalmente los estudios del PL se desarrollan en un ámbito público, con los avances en la investigación sobre el PL, los investigadores “have moved into semi-public or non-public contexts like schools or cyberspace” (Gorter 2018: 4). Dentro de este tipo de estudios, también se hallan dos líneas de investigación: una se focaliza meramente en el PL aparecido en un ambiente formativo para revelar su PL especial, tal como el trabajo de Hanauer (2009). Otra línea de estudio no solo presenta el PL en un entorno educativo sino también intenta aprovecharlo para conseguir un objetivo pedagógico, como muestran los estudios de Brown (2012, 2018), Cenoz y Gorter (2015) y Gorter (2017). A continuación, se presentarán las dos orientaciones con los estudios más destacados.

Entre los pocos estudios que investigan el PL en el ambiente formativo, se destaca el artículo de Hanauer (2009), en el que se ha investigado el PL dentro de un laboratorio microbiológico en la Universidad de Pittsburgh, con el objetivo de conocer las funciones de las paredes representativas dentro de un ambiente profesional científico, y saber cómo actúan los investigadores al utilizar el espacio de dichas paredes dentro del laboratorio. En cuanto a este tipo del análisis sobre el PL, el autor cree que su estudio “may be of interest to LL investigators as it situates LL within in context of academic literacy and as such may exemplify a broadening range of research questions to which LL research is applicable” (Hanauer 2009: 287).

Al dividir el laboratorio en cuatro zonas principales, zona de los dos salones de laboratorios, zona de las oficinas, zona de la cocina y zona del corredor, se han encontrado en total ocho tipos de signos del PL: (1) *Sticky Notes*. Las notas adhesivas con tamaño pequeño se han hallado solamente en la zona de los laboratorios y sirven para ofrecer una referencia rápida durante el trabajo diario de los científicos. (2) *Warning Signs*. Los signos de advertencias existen para advertir al público sobre el uso de las máquinas, el proceso adecuado para hacer experimentos o para informar

algunos peligros potenciales de los aparatos. Este tipo de signos se encuentran tanto en la zona de los laboratorios como en el corredor, mientras que disponen de distintas funciones en las dos áreas. Los signos de advertencia en el corredor son más oficiales y están puestos por las autoridades universitarias y, al contrario, los que se ven en la zona de los laboratorios se producen por los miembros que hacen investigaciones aquí. (3) *Conference Posters*. Estos carteles suelen ser más visuales y funcionan para exponer los datos de las investigaciones científicas que se realizan dentro de los laboratorios, y son presentaciones visuales de los resultados. (4) *Scientific Graffiti*. Dentro del laboratorio, los grafitis se refieren a los mapas del genoma. A través de estos mapas, el conocimiento científico se transmite pero sin mencionar el autor en concreto. (5) *White / Black Boards*. Las pizarras blancas y negras ofrecen un espacio abierto para todas las personas en el lugar investigado. Dentro de sus funciones variadas, se destaca la función de emplearse como una herramienta de la enseñanza y el aprendizaje. Las personas que rellenan las pizarras con informaciones científicas intentan dar explicaciones a los jóvenes investigadores. Así que el espacio de las pizarras ha mostrado un proceso educativo continuo dirigido por las investigaciones específicas. (6) *Data Tables*. Los signos de tablas de datos desempeñan un papel similar a las notas adhesivas que aparecen en la zona de los laboratorios, y también se encargan de ofrecer informaciones necesarias para los experimentos. (7) *Visual Data*. Los datos visuales se encuentran en la zona de los laboratorios y de las oficinas, y se utilizan como una representación simbólica de las investigaciones biológicas. (8) *General Posting Boards*. Estos carteles, en lugar de transmitir informaciones relacionadas a las investigaciones científicas, suelen dar informaciones generales que vienen de la universidad.

Después de investigar el PL especial en un ambiente académico, el autor ha observado que, los signos en este laboratorio microbiológico disponen de dos funciones principales. Por un lado, facilitan a los investigadores los conocimientos de un ámbito específico, los cuales se producen no solo de los investigadores superiores, sino también de todos los niveles de ellos. Por el otro lado, aseguran un proceso seguro y eficiente para realizar los experimentos. Siendo un estudio especial que se centra en el PL dentro de un ámbito académico y científico, se ha enfatizado al final de la investigación que, este tipo de PL también se utiliza como una manera de

comunicación entre los científicos mientras ofrecer informaciones necesarias como hacen otros tipos de materiales,.

El PL en el ámbito informativo, especialmente el de los centros educativos o colegios, aparte de proporcionar características peculiares, también contribuye significativamente a la pedagogía. En 2012, Brown ha introducido el tema *schoolscape* ('paisaje escolar' en español) en su estudio sobre las imágenes encontradas en los vestíbulos y aulas de las escuelas de Voñu, una comunidad ubicada en el sur de Estonia. Más tarde, en su otro estudio diacrónico focalizado en el paisaje escolar de las escuelas estonias (Brown 2018), se ha descubierto que el paisaje escolar ha promocionado un aumento en el uso del idioma regional, lo cual puede demostrar que el PL en el entorno educativo puede servir como una herramienta pedagógica.

En 2015 Cenoz y Gorter han publicado un artículo en el que no solo se ha estudiado el PL en los colegios del País Vasco donde se enseñan tres idiomas (el vasco, el castellano y el inglés), sino también se ha sugerido, al final de su estudio, que los signos del PL dentro de los colegios podrían ayudar a la educación y la enseñanza. Antes del estudio, se han planteado las siguientes preguntas que sirven para guiar a los análisis posteriores: (1) ¿qué idiomas se utilizan en los signos dentro de los colegios? (2) ¿Qué funciones tienen los signos y los distintos idiomas? (3) ¿Cómo está la distribución de los idiomas? (4) ¿Quiénes son los autores de los signos? Después de recoger los signos del PL que se encuentran en siete colegios multilingües, se han desarrollado los análisis al dividir los signos según la función informativa y simbólica.

En cuanto a los signos con una función informativa, los autores han descubierto que, estos signos desempeñan de tres papeles principales. En primer lugar, "*teaching content o languages*". Los signos con esta función se utilizan como materiales para el aprendizaje o extensiones de los contenidos de la enseñanza. En segundo lugar, "*Classroom Management*". Estos signos están puestos para disciplinar y guiar el comportamiento de los estudiantes dentro del ámbito escolar. En tercer lugar, "*School Management*". Se trata de los signos que se dedican a informar y orientar a los profesores, estudiantes o visitantes sobre la localización de las aulas u oficinas.

En comparación con los signos informativos, los autores han señalado que los signos con una función simbólica están diseñados para los siguientes aspectos: transmitir los valores de la enseñanza, desarrollar una conciencia intercultural, despertar la conciencia lingüística del vasco, avisar los eventos no comerciales, ofrecer informaciones comerciales relacionadas al campo de la educación, o simplemente para la decoración.

Después del análisis cualitativo, los autores también han realizado un análisis cuantitativo sobre la distribución de los signos para observar la vitalidad de los distintos idiomas. Ellos han descubierto que, el vasco es el idioma predominante en el PL de los colegios investigados y, además, han detectado que la mayoría de los signos encontrados son del tipo *top-down*.

Según la investigación de Cenoz y Gorter (2015) dentro de los colegios multilingües, el análisis del PL en el ambiente educativo puede contribuir a los estudios acerca de la educación, y también se puede utilizar por los profesores en la clase. Como expresan los autores: “Studies of the signage of educational institutions can lead to a better understanding of what goes on inside the schools and as such can add to education research as well” (Cenoz y Gorter 2015: 151).

Con el descubrimiento de la función pedagógica del PL y el planteamiento del concepto *schoolscape*, más investigadores se han dedicado a explorar el paisaje escolar con la intención de contribuir al campo pedagógico con nuevos métodos y nuevas dinámicas. El trabajo de Gorter (2017: 82) ha aportado, desde una perspectiva sintética, una serie de estudios relevantes sobre el *schoolscape*, en los que debe mencionar los trabajos de Dressler (2015), Szabó (2015), y Laihonen and Todór (2017).

Dressler (2015) ha estudiado los signos y también la producción de signos en una escuela primaria bilingüe alemán-inglés. Se ha señalado que la mayoría de los signos están en inglés y los maestros se encargan de la creación y la colocación de los signos. Además, se ha descubierto que el paisaje escolar investigado ha favorecido el estudio del inglés, pero no ha contribuido a la promoción del bilingüismo inglés-alemán. Szabó (2015), por su parte, ha comparado el paisaje escolar de cuatro escuelas primarias y secundarias en Budapest, y ha podido distinguir dos tipos de

cultura organizacional e ideologías relacionadas al lenguaje y el nacionalismo, basando en las diferencias entre los paisajes escolares de las escuelas estatales y privadas y las interpretaciones dadas por los maestros. De otro lado, Laihonen y Todór (2017) han descrito los signos de una aldea de habla húngara en Rumania y han considerado que el paisaje escolar es muy relevante para la alfabetización visual de los niños y maestros. Aparte de los estudios mencionados por Gorter (2017), muy recientemente Menken *et al.* (2018) también han analizado el *schoolscape* multilingüe y han declarado que los estudios sobre el PL realizado en las escuelas deben considerar no solo el paisaje físico, sino también su conexión con la pedagogía, la programación y las políticas lingüísticas.

A través de todos los estudios se puede observar que el PL ayuda a despertar la conciencia lingüística y se puede utilizar como una herramienta pedagógica, pero “lacking any research effort to test the ideas” (Gorter 2017: 84). Así que es imprescindible y significativo desarrollar estudios prácticos en los que se realiza la enseñanza con el PL, y estudios empíricos en los que se cuentan los efectos pedagógicos sobre la utilización del PL.

2.3. LA APLICACIÓN DEL PAISAJE LINGÜÍSTICO PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Considerando que el estudio del PL todavía pertenece a un campo novedoso, puesto que también existe una escasez en cuanto a su aplicación al campo pedagógico y didáctico, y especialmente a la enseñanza de los idiomas. Desde las aportaciones previas se ve que hay varios investigadores que han utilizado el PL como una fuente de materiales nuevos para la enseñanza del inglés, mientras que en el ámbito hispánico la aplicación del PL a la enseñanza del español sigue siendo un tema suspendido por explorar.

Actualmente, se han encontrado algunos artículos relevantes y representativos que han utilizado la teoría del PL en el aula del español. Dentro de estos estudios, debe mencionar los dos trabajos de Esteba Ramos que se dedican a demostrar la relevancia del uso didáctico del PL y plantear propuestas prácticas. En 2013 ella ha

publicado un artículo en el que se han presentado unos modelos y propuestas de actuación acerca del uso didáctico del PL en la enseñanza del español como lengua extranjera. Según ella, el PL permite a los estudiantes a mantener el contacto con distintos tipos textuales y, además, ofrece muestras reales del uso práctico del español. En cuanto a las propuestas didácticas, se ha señalado que disponen de dos ventajas. En primer lugar, las muestras, en este caso los signos del PL, se pueden encontrar fácilmente y de forma gratuita. En segundo lugar, el desarrollo de las nuevas tecnologías, tales como las redes sociales, hacen que la realización de las propuestas sea más posible y eficaz.

En los contextos educativos actuales, el trabajo con el paisaje lingüístico comporta dos ventajas adicionales más: por un lado, la facilita a la hora de encontrar las muestras de lengua con las que se va a trabajar, de forma gratuita, además; y, por otro lado, la vinculación necesaria que puede establecerse con el uso de las TIC⁴⁹ en el aula, que son una de las grandes revoluciones del aprendizaje constructivista a través de redes y nodos (Esteba Ramos 2013: 475).

El diseño que plantea Esteba Ramos (2013) ha sido muy novedoso al ajustar el uso del PL en el aula para los aprendices con distintos niveles, con el fin de mejorar las destrezas de la expresión y comprensión tanto de forma escrita como de forma oral. Siguiendo los niveles ofrecidos por el MCER⁵⁰, ella ha propuesto que, para los aprendices del nivel A1 y A2 del español, es recomendable pedirles recopilar signos del PL con la aparición del español en su propia ciudad para “concienciar al alumno de que sabe más palabras en español de las que pueda imaginar”. Después, el profesor puede elegir contenidos adecuados desde los signos recopilados para dichos niveles inferiores. Considerando que a partir del nivel A2 los aprendices ya tienen una base de gramática y vocabulario, se puede ampliar el ámbito de la búsqueda e introducir la utilización de las TIC. Para la enseñanza de este nivel, la autora ha propuesto que, el profesor puede elegir una cantidad de ciudades hispanohablantes que disponen de

⁴⁹ TIC: Tecnologías de Información y Comunicación.

⁵⁰ MCER: Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas. Según este marco, hay seis niveles para medir las capacidades de los aprendizajes de determinados idiomas: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. El nivel A se dirige a un nivel básico, el nivel B es intermedio y el C es avanzado.

Street View en la página web de Google Maps, y pedir a los aprendices a seleccionar un cartel que les interesa más durante el periodo de un mes. Basándose en estos materiales fotográficos, los estudiantes hay que preparar presentaciones para describirlos al final de cada mes para practicar tanto la destreza comprensiva como la oral. Además, los aprendices pueden subir los carteles a la red social para que otros aprendices del español también tengan acceso a las informaciones e interactúen con los compañeros de clase. Para los niveles más avanzados a partir del B2, las propuestas ya no sirven simplemente para una discusión sobre las informaciones ofrecidas en los signos. El foco de las propuestas de estos niveles se puede profundizar desde una perspectiva lingüística, por ejemplo, los profesores pueden orientar a los aprendices a analizar los errores lingüísticos que se encuentran en los signos según distintas categorías, tales como errores ortográficos, sintácticos, morfológicos, etc.

A través de las tres propuestas diseñadas para distintos niveles del español, la autora ha mostrado que, el PL puede ayudar a practicar las destrezas lingüísticas con contenidos contextualizados, y la combinación de los métodos tradicionales de la enseñanza con la utilización del PL puede beneficiar mucho la enseñanza de idiomas. Teniendo en cuenta las ventajas del uso didáctico del PL, Esteba Ramos (2014b), en el otro artículo suyo “Hacia nuevos escenarios en la enseñanza de lenguas extranjeras” ha vuelto a dar énfasis a la importancia y relevancia que tiene el PL, y ha declarado que el aprendizaje a través del PL puede superar los límites tradicionales de la enseñanza y fortalecer una comprensión y aprendizaje intercultural e interlingüístico.

El profesor de ELE⁵¹ que trabaja con paisaje lingüístico tiene la oportunidad de fomentar un aprendizaje fuera de la formalidad de las cuatro paredes del aula, convirtiendo a sus estudiantes en protagonistas de la investigación lingüística llevada a cabo a través de una tipología textual que están habituados a leer en sus propias lenguas (Esteba Ramos 2014b: 16).

⁵¹ Acrónimo de “Español como Lengua Extranjera”.

Siguiendo la orientación de aplicar el PL a la enseñanza del español, Acevedo Aguilar (2015) ha desarrollado un artículo en el que se ha explicado detalladamente cómo se puede organizar una clase de español con la ayuda del PL. Basando en un corpus fotográfico, ella ha mostrado que los signos del PL se pueden aprovechar para distintos enfoques en el aula de ELE para mejorar diferentes destrezas. En su opinión, la inserción de los signos del PL como materiales didácticos puede realizar la enseñanza de distintos aspectos lingüísticos: la ortografía española; la adquisición de vocabulario (dentro de este aspecto también se abarcan los conocimientos sobre el uso de las palabras que indican la cortesía, y el uso formal y coloquial del español); los elementos gramaticales; las competencias de pragmática, y las competencias interculturales para obtener reflexiones sobre distintas culturas.

Además, ella también ha aportado unas propuestas que corresponden a diferentes niveles del español. Según las propuestas, antes de empezar una clase con el PL, los profesores deben elegir signos adecuados que sirven para cada lección, y preparar una ficha como guía de la clase en la que se pueden incluir los siguientes puntos: el objetivo, el nivel del aprendizaje (de A1 a C2), las destrezas trabajadas, forma dinámica para el trabajo, y la duración aproximada. Como se ha expresado en el artículo, la ciudad “es un espacio de aprendizaje” y “se presenta como una fuente inagotable de lengua donde queda reflejado prácticamente cualquier aspecto lingüístico extralingüístico que queramos analizar o estudiar” (Acevedo Aguilar 2015: 85).

Con el desarrollo de la teoría del PL, más investigadores han empezado a prestar atención a la función didáctica del PL y su aplicación al campo de la enseñanza del español. Muy recientemente, Soto Rubio (2017) ha combinado la teoría del PL con la de las inteligencias múltiples (IIMM)⁵² y ha planteado nuevas propuestas para la enseñanza del español. Según ella, el trabajo intenta aprovechar las portaciones y los avances lingüísticos y psicológicos de las dos disciplinas para mejorar la eficiencia del aprendizaje y completar las metodologías tradicionales de la enseñanza.

⁵² En este artículo, se ha adoptado el concepto de IIMM planeado por Gardner (1983). Según él, existen en total ocho tipos de inteligencias: inteligencia lógico-matemática, inteligencia lingüístico-verbal, inteligencia cinésico-corporal, inteligencia visual-espacial, inteligencia naturalista, inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal (Soto Rubio 2017: 10).

Aprovechando un entorno lingüístico hispánico, ella ha preparado un corpus de 487 fotografías de los signos del PL que se han encontrado en el Mercado Central de Valencia y sus alrededores para diseñar los modelos de actividad que se pueden utilizar en el aula de E/LE.

Según Soto Rubio (2017), se pueden activar las inteligencias múltiples mediante la participación en las actividades relacionadas al PL, lo cual puede promover el proceso de la enseñanza y aprendizaje al mismo tiempo. Por ejemplo, en el proceso de la recopilación de los signos, los alumnos puede elegir los signos que les llaman más la atención, y en este proceso se puede practicar la inteligencia naturalista. Además, los estudiantes tienen que encargarse de expresar sus propias ideas e interactuar con otros compañeros para compartir distintos pensamientos y, de esta manera, se pueden desarrollar la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal.

En cuanto a la selección de signos, se han considerado varios puntos: (1) las lenguas aparecidas. Aunque el foco está en el español, la distinción de los diferentes idiomas que existen en el PL y el contacto con ellos ayuda a los estudiantes a conocer la relación del español con otras lenguas, los fenómenos lingüísticos sobre las lenguas mezclas, los préstamos o el extranjerismo. (2) El contenido gramatical de los signos, incluyendo los aspectos fonéticos, léxico-semánticos, morfosintácticos, y el contenido pragmático sobre el uso de cortesía y las intenciones comunicativas detrás de cada signo. La consideración de dichos contenidos es muy importante para las propuestas, teniendo en cuenta que este proceso ayuda a los profesores a alcanzar los objetivos de cada sesión didáctica y enseñar el uso correcto y adecuado de la lengua española. (3) El nivel de los estudiantes. Según la complejidad del contenido que tienen los signos, es necesario que los docentes los ajusten según el nivel de los aprendices. A veces en algunas situaciones el mismo signo se puede utilizar para distintos niveles.

Aparte de lo mencionado, otra característica muy significativa de este artículo es que dispone de seis modelos dirigidos a los seis niveles (A1-C2) en los que se han presentado actividades con explicaciones detalladas al aplicar las dos teorías elegidas. La autora ha dividido cada sesión en tres partes básicas. La primera parte se denomina como “En mangas de camisa”. Esta parte es el inicio de las actividades, en

la que se introduce el tema y se hace un calentamiento con una duración de 5-10 minutos. La segunda parte “Manos a la obra” trata de ejercicios de desarrollo durante 20 minutos, y en esta parte los profesores pueden dar ejemplos de algunos signos del PL y aportar explicaciones de los contenidos lingüísticos. La parte “Manos al aire” es la última parte de 15 minutos, en la que se cierra la sesión con unos ejercicios libres. Además, en esta parte los profesores van a volver a dar énfasis a los contenidos lingüísticos para informar a los alumnos sobre los que han aprendido durante toda la sesión. Al final de la sesión, se recomienda incentivar a los alumnos a compartir las fotografías con el resto de los compañeros a través de las redes sociales y hacer un *selfi* para “garantizar su autenticidad”.

Como ha enfatizado Soto Rubio (2017), la participación en una clase con el PL ayuda a desarrollar y practicar varias capacidades, las cuales coinciden con los requisitos de la teoría de IIMM. También, para la enseñanza de idiomas, la inserción de los materiales visuales e ilustradas puede ser un nuevo estímulo para los estudiantes y evita una clase monótona.

Con respecto a la aplicación del PL, Ma (2018) ha señalado que, además de las ventajas enumeradas en los trabajos anteriores, los signos del PL coinciden con los ejercicios aparecidos en los niveles iniciales del examen DELE, así que la utilización del PL “no solo ayuda a mejorar la competencia lingüística, sino que también favorece la preparación del examen de DELE” (Ma 2018: 158). Además, en su estudio también se ha aportado un modelo didáctico para la enseñanza de español al aprovechar dos signos encontrados en el PL.

El uso del PL como un nuevo input para la enseñanza del español no solo ha ocurrido en el ámbito hispánico sino también en otros sitios del mundo. En 2016, los dos investigadores Aladjem y Jou, de la Universidad de Tel Aviv, han diseñado una actividad para un curso universitario del español. Según ellos, el objetivo de esta actividad consiste en despertar la conciencia de los signos del PL en el ámbito diario de los estudiantes a través de utilizar el PL como un recurso para la enseñanza.

En esta actividad, los alumnos tienen que recopilar signos relacionados con el español en su vida diaria. Los signos que se recogen pueden ser de varias modalidades, incluyendo fotografías, vídeos, audios, etc. En cuanto al análisis de los

signos del PL, los profesores han pedido a los alumnos a subirlos junto con una descripción corta en español a una cuenta de Facebook creada por esta actividad, donde los estudiantes pueden mostrar sus observaciones y reflexiones de los signos. Durante el proceso del análisis, los profesores han ofrecido ayudas necesarias para analizar tanto el aspecto visual como el contenido lingüístico de los signos recopilados.

Según Aladjem y Jou (2016), los profesores han cumplido tres tareas en esta actividad. Primero, ellos han ofrecido algunos ejemplos al principio de la actividad que sirven como una orientación importante. Segundo, los profesores han animado a los estudiantes y han dejado comentarios positivos en español sobre las descripciones puestas por los alumnos. Por último, ellos han guiado a los estudiantes para conocer los signos del PL desde la perspectiva lingüística y han señalado el uso correcto del español. Con respecto al uso de Facebook, los autores han señalado que, las nuevas tecnologías y las redes sociales, permiten una interacción conveniente e inmediata tanto para los estudiantes como para los profesores.

Facebook served as a meta-group for students from different levels and classes. Interaction on the page was inter-grouped and served as an anchor for all Spanish students. At the same time, the Facebook group provided learners with a space to interact as they engaged both cognitively and affectively with the task (Aladjem y Jou 2016: 68).

Aparte del uso de Facebook, como se ha comentado en el estudio anterior, han aparecido otras maneras de utilizar el PL con la ayuda de las nuevas tecnologías. Tanto Esteba Ramos (2016) como Soto Rubio (2017) y Ma (2018) han mencionado la página web del blog⁵³ *Aprende español callejeando por Madrid*. Este blog ha sido diseñado en 2013 por Coronado, profesora del español de Madrid, quien se dedica a compartir fotografías en él, principalmente recogidas por las calles y los callejones de Madrid, con el objetivo de difundir conocimientos lingüísticos y culturales del español. En este blog, se ofrecen no solo fotografías sino también que están

⁵³ Dirección del blog <https://palabraspormadrid.blogspot.com/>.

agrupados por distintas categorías, tales como lengua, historia, literatura, gastronomía, etc. En la sección del blog que se refiere a la lengua española, se suelen presentar vinculadas una serie de fotografías, las que comparten el uso de una misma palabra o un rasgo lingüístico parecido, con explicaciones debajo de cada imagen, abarcando conocimientos tanto del uso formal como del uso coloquial del español. Para evitar la repetición en las explicaciones de los mismos elementos que en las fotografías, la agrupación fotográfica que forma una serie se realiza al considerar los distintos usos del mismo elemento lingüístico en diferentes contextos pragmáticos o gramaticales o léxicos, lo cual sirve significativamente para ampliar y, al mismo tiempo, profundizar en los conocimientos. Además, este tipo de agrupación puede facilitar a los aprendices con conocimientos del español bien organizados y de forma sistematizada. Según la creadora de este blog, por un lado, se ha mostrado el PL de Madrid y eso puede ser útil para los investigadores del PL. Por el otro lado, se ayuda a los aprendices del español, especialmente a los extranjeros que han vuelto a su país, a mantener el contacto con el español, lo cual también ha sido el motivo iniciativo de crear este blog.

2.4. DESAFÍOS, LIMITACIONES Y CONSEJOS EN EL PROCESO DE LA APLICACIÓN DEL PAISAJE LINGÜÍSTICO

Con todo lo que se ha presentado anteriormente, es obvio descubrir que el PL puede ser una herramienta novedosa y relevante en el campo pedagógico y didáctico. Para los profesores, en primer lugar, el PL les puede ofrecer abundantes materiales auténticos tanto para las clases de idiomas como para las que tratan de otros temas sociolingüísticos. En segundo lugar, el uso de PL ayuda a variar las clases que se basan principalmente en los manuales con modalidades variables. Para los alumnos, primero, el uso más importante del PL consiste en mostrar los aspectos lingüísticos de los idiomas que sirven como materiales de gramática, ortografía, pragmática, etc. Al mismo tiempo, el PL también aporta un uso práctico y auténtico de los idiomas. Segundo, la participación en las actividades del PL ayuda a los estudiantes a desarrollar y mejorar distintas competencias lingüísticas, especialmente la

comprensión. Tercero, el proceso de discutir sobre las intenciones comunicativas detrás de los signos lingüísticos es imprescindible para formar el pensamiento crítico de los estudiantes. Por último, la observación del PL ofrece oportunidades para conocer la cultura y la historia local, lo cual ayuda a los estudiantes a sentirse más conectados con la sociedad en la que viven.

Pese a las ventajas enumeradas, la utilización del PL para la enseñanza sigue siendo inmadura, y debido a las propias características del PL es inevitable que tenga algunas limitaciones y que esté enfrente a diferentes obstáculos. Bajo este contexto, algunos investigadores han señalado los desafíos que se encuentran en el proceso de la utilización del PL como un recurso pedagógico y didáctico y, al mismo tiempo, también han ofrecido algunos consejos significativos para mejorar este nuevo método de enseñanza.

En primer lugar, a la mayoría de los aprendices les faltan conocimientos básicos sobre el PL, puesto que si no están familiares con las actividades relacionadas con el PL, es muy difícil comprender el objetivo de dichas actividades en la etapa inicial. Como han mencionado Chesnut *et al.* (2013), los estudiantes se han sentido muy confusos al principio de su proyecto, y no saben qué tipo de signos deben recopilar. Por ello, antes de empezar a utilizar el PL como una herramienta didáctica, es recomendable que los profesores ayuden y orienten a los estudiantes con ejemplos explícitos para que entienda mejor las actividades y las tareas correspondientes.

En segundo lugar, la orientación de los profesores es necesaria e importante para los alumnos sin experiencia en este campo, mientras que al mismo tiempo, la intervención de ellos también puede restringir el desarrollo de las actividades. En algunos artículos, los investigadores han utilizado una lista de preguntas para dirigir a sus estudiantes. Mientras que según la opinión de Rowland (2013: 503), “the list of questions provided as a categorisation aid to the students may have narrowed the students’ perspectives of the LL by focusing them on particular aspects of public signage”.

En tercer lugar, debido a la distancia cultural, los profesores, especialmente los que enseñan a estudiantes de otra cultura, en el proceso de la discusión sobre los signos del PL, pueden tener discrepancias con los aprendices debido a los distintos

trasfondos culturales. Además, cuando se forman la conciencia lingüística y la comprensión del fenómeno del PL, los estudiantes empiezan a tener sus propias opiniones y pueden hacer análisis bajo su propio trasfondo cultural, lo cual pide que los profesores dirijan de forma adecuada en cuanto a la comprensión de los signos desde la perspectiva cultural.

Teachers interested in using linguistic landscape projects as a form of pedagogy should be cautious of accidentally leading students to conceptualise identities or culture as impossible-to-cross boundaries, or over-emphasising cultural and linguistic differences (Chesnut *et al.* 2013: 118).

En cuarto lugar, aunque la orientación de los profesores contribuye a despertar la conciencia lingüística de los aprendices y beneficia al estudio incidental, hay que tener en cuenta que las instrucciones profesionales para realizar un análisis sobre los contenidos lingüísticos que aparecen en los signos y la enseñanza del uso correcto y adecuado de la lengua objetiva son más importantes, porque este proceso es obligatorio para los aprendices de idiomas para obtener conocimientos lingüísticos necesarios. Como han señalado Aladjem y Jou (2016: 69): “Finally, we acknowledge the fact that awareness alone does not necessarily imply learning; a student capturing a linguistic exponent does not necessarily focus on its linguistic form nor recognize a language pattern”.

Por último, con el desarrollo de la sociedad, la definición del PL también se ha extendido. Muchos investigadores han planteado que, el PL no debe limitarse solamente a la forma escrita, y que puede embarcar una modalidad múltiple en la que caben tanto las imágenes como los videos, el sonido, etc. Por ello, Aladjem y Jou (2016) creen que, se puede aprovechar y utilizar no solo el PL con la forma escrita y estética, sino también el PL digital que se encuentra en nuestro alrededor. Aparte del consejo sobre la ampliación del PL al incluir los signos con más modalidades, Malinowski (2015) ha propuesto que, en cuanto a la enseñanza de idiomas, no se debe limitar al uso exclusivo de los signos del PL, sino también hay que incorporar otros

elementos importantes para completar la enseñanza y mejorar el aprendizaje. Como se ha explicado en su artículo:

In terms of language learning, then, this would mean that students would most profitably not just visit neighborhoods with examples of signs in the target language, taking pictures and noting vocabulary to be studied (*perceived space*), nor would they just conduct walking tours with local merchants, practicing conversation and interviews about their perceptions of change in the identity of a multilingual neighborhood (*lived space*). Rather, they would do both of these and more, also comparing their own experiences and those of others to outside perspectives on local realities in readings, films, maps, and other texts (*conceived space*) (Malinowski 2015: 109).

CAPÍTULO 3.

LA ENSEÑANZA DE E/LE A LOS

SINOHABLANTES

CAPÍTULO 3.

LA ENSEÑANZA DE ELE A LOS SINOHABLANTES

3.1. INTRODUCCIÓN

3.1.1. *Los sinohablantes en España*

En 2018, el español, la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes tras el chino mandarín que cuenta con unos 950 millones de hablantes (Moreno Fernández y Otero Roth 2016: 22, *apud* Instituto Cervantes 2018), es una de las lenguas más habladas del mundo: tiene más de 480 millones de hablantes nativos, y el número de usuarios potenciales en todo el mundo supera los 577⁵⁴ y también dispone de una cantidad considerable de aprendices, 21 millones, que lo aprenden y utilizan como una lengua extranjera, según el informe del Instituto Cervantes 2018⁵⁵, donde también se señala que el español sigue al francés y al chino mandarín en los puestos de los idiomas más estudiados como segunda lengua.

En cuanto al aprendizaje del español entre los sinohablantes, especialmente entre los aprendices de origen chino que se encuentran en España y los que están en China, es curioso encontrar que, aunque China cuenta con la mayor población en el mundo, la cantidad de los aprendices no es muy significativa en comparación con la de otros países, tales como Estados Unidos, Brasil, Francia o Reino Unido, como puede comprobarse en el informe del Instituto Cervantes (2018: 11), pero si se considera la distancia cultural y lingüística entre los dos países, es comprensible que haya menos aprendices sinohablantes. A pesar de la cantidad minoritaria, hay que tener en cuenta

⁵⁴ Para obtener esta cifra, el Instituto Cervantes en su informe de 2018, *El español, una lengua viva*, considera usuarios potenciales a la suma del “Grupo de Dominio Nativo” más el “Grupo de Competencia Limitada” y el que incluye a los hablantes de español de segunda y tercera generación en comunidades bilingües, a los usuarios de variedades de mezcla bilingües y a las personas extranjeras de lengua materna diferente del español residentes en un país hispanohablante, y el “Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera”.

⁵⁵ Según el Informe del Instituto Cervantes, la cifra concreta es de 21.815.280 (2018:10), se explica como “el resultado de sumar el número de estudiantes de español existentes en la actualidad en 107 países. Las cifras se refieren a todos los niveles de enseñanza –incluida la no reglada– y se ciñen a los datos disponibles en cada uno de los países. Esos datos no son completos ni exhaustivos y apenas reflejan información de los centros de enseñanza privada. Por ello, el Instituto Cervantes ha calculado que la demanda real de español es, como mínimo, superior en un 25% a los datos [...]” (2018: 10).

los datos cualitativos, ya que el número de los aprendices sinohablantes del español está ascendiendo anualmente debido a la influencia internacional de la lengua española⁵⁶ y los intereses económicos, financieros y comerciales de China con los países hispanohablantes, y muy especialmente se espera un importante aumento debido a que desde 2018 el Gobierno chino estableció el nuevo diseño curricular de la enseñanza secundaria que incluye el español como lengua extranjera para los estudiantes, junto con el francés y el alemán.

La población china residente en España, que es la segunda más numerosa entre las de origen extracomunitario⁵⁷, está compuesta principalmente por dos grupos: los migrantes que vienen por cuestión de trabajo para instalar su propio negocio o como asalariados y quienes vienen por motivo de estudio, jóvenes universitarios. Según los datos ofrecidos por la Secretaría General de Inmigración e Migración, hasta el final del año 2018 hay en total 218.219 personas de la población china con certificado o tarjeta de residencia en España, con lo que este colectivo ocupa el quinto puesto entre toda la población extranjera (véase la tabla 3.1). Aunque dentro de este considerable número solo un 3,87 % son estudiantes de distintas etapas, estos forman un grupo potencial de aprendices del español en España, considerando que tanto para la vida diaria como para la vida académica en España, es necesario aprender el español.

Tabla 3.1. Variación de la población extranjera residente en España (2018)

País de origen	Cantidad	Porcentaje del total
Rumanía	1.054.458	19,44 %
Marruecos	786.058	14,49 %
Reino Unido	330.911	6,10 %
Italia	302.102	5,57 %
China	218.219	4,02 %

⁵⁶ Los datos del Instituto Cervantes dan una del número aproximado de estudiantes de español de 31.154 en China, frente a los 8.157.386 en Estados Unidos (donde es el idioma más estudiado en todos los niveles de enseñanza), los 6.120.000 de Brasil o los 2.589.717 en Francia (2018: 11).

⁵⁷ Los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) señalan que es la comunidad que más creció en 2017.

Bulgaria	195.950	3,61 %
Alemania	169.661	3,13 %
Portugal	165.543	3,05 %
Francia	159.210	2,93 %
Ecuador	157.271	2,90 %

Fuente: Secretaría General de Inmigración e Migración⁵⁸

Con respeto a los estudiantes de origen chino en España, hay que señalar que su cantidad los ha subido al primer puesto no solo entre los estudiantes de Asia, sino también entre todos los estudiantes extranjeros. Al observar los datos facilitados por la Secretaría de Estado de Migraciones de 2018 en la tabla 3.2, se puede ver que los estudiantes chinos constituyen un 55,67 % de todos los estudiantes asiáticos y que se concentran principalmente en las comunidades de Madrid, Cataluña, Castilla y León, Valencia y Andalucía. Además, si se realiza un análisis diacrónico sobre la cantidad de los estudiantes sinohablantes en España, es obvio descubrir que existe una tendencia ascendente llamativa durante los últimos cinco años.

Tabla 3.2. Extranjeros asiáticos con autorización de estancia por estudios en vigor

Año	2018	2017	2016	2015	2014
Cantidad de estudiantes chinos	8445	8604	8152	6444	6254
Cantidad de estudiantes asiáticos	15169	15069	14480	12056	11723
% Estudiantes chinos/ Estudiantes asiáticos	55,67 %	57,1%	56,3%	53,5%	53,3%

Fuente: Secretaría de Estado de Migraciones⁵⁹

⁵⁸ Enlace: <http://extranjeros.mitramiss.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/con-certificado/index.html>.

⁵⁹ Enlace: <http://extranjeros.mitramiss.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/con-autorizacion/index.html>.

Al comparar con la cantidad de extranjeros con autorización de estancia en España procedentes de otros países, la población china no es la mayoritaria, mientras que en cuanto a los extranjeros con autorización por estudios se puede observar claramente desde la tabla 3.3 que la cantidad de los estudiantes con origen chino supera por mucho a la de los estudiantes de otros países del mundo. Entre los estudiantes chinos, según los márgenes de edad, la mayoría de ellos son de 20 a 24 años, y ocupan un 61,75 % del total. Aparte de eso, según la página web *Xinhua Español*⁶⁰ a partir de los datos facilitados por las fuentes oficiales españolas, hay más de 8.000 estudiantes chinos que realizaron estudios universitarios en España en 2016, y con un 21 % de crecimiento de la cantidad en comparación con la del año anterior. Este fenómeno se produce tanto por la capacidad de acogida de las universidades españolas (más del 70 % tiene acuerdos de colaboración con universidades chinas) como por la facilitación y el aumento de los visados de estudio de larga duración, y la difusión del aprendizaje de español en China. De todas las informaciones mencionadas se puede deducir que la realización de estudios universitarios constituye el mayor motivo para los jóvenes chinos que vienen a España⁶¹.

⁶⁰ La página web *Xinhua Español* (www.spanish.xinhuanet.com) está organizada y controlada por la *Agencia de Noticias Xinhua* de China. Es una de las páginas web nacionales más importantes e influyentes en China al ofrecer tanto noticias nacionales como internacionales a través de una gran variedad de idiomas aparte del chino. La publicación del artículo titulado “El número de estudiantes chinos en España creció en 2016 un 21%”, publicado en abril de 2017 se puede encontrar en: http://spanish.xinhuanet.com/chinaiber/2017-04/26/c_136234097.htm. Como dato adicional sobre los medios de comunicación, existe un canal oficial de televisión, China Global Television Network, que emite en español.

⁶¹ Según el Informe Elcano de 2018, “la mayor parte cursa estudios de grado y se concentran sobre todo en Madrid. Su ámbito de especialización es variado. Prácticamente la mitad cursa estudios de artes y humanidades así como turismo, un tercio se decanta por estudios técnicos, especialmente ingenierías y arquitectura, y un 20% estudia ciencias sociales, mayoritariamente económicas y empresariales” (2018: 111).

Tabla 3.3. Extranjeros con autorización de estancia por estudios en vigor (2018)

País de origen	Márgenes de Edad							Total
	0-15	16-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40 +	
China	157	824	5215	1742	370	96	41	8445
Estados Unidos	160	646	3029	2007	589	212	207	6850
Columbia	75	185	891	1895	922	324	248	4540
Ecuador	123	157	523	1756	714	175	97	3545
México	102	140	709	1084	539	202	137	2913
Perú	31	143	314	842	704	225	112	2371

Fuente: Secretaría de Estado de Migraciones.

Pese a que haya una cantidad mayoritaria de sinohablantes residentes en España por motivos de estudio, los datos facilitados por el Instituto Cervantes indican que hay una escasez de aprendices sinohablantes de español en comparación con los de otros países, y una de las causas que puede considerarse consiste en la distancia lingüística que existe entre los dos países. Debido a dicha distancia inevitable, el aprendizaje del español no es un proceso fácil, especialmente para los aprendices que vienen de los sistemas lingüísticos muy lejanos, lo cual implica que el papel de los profesores de español es muy importante en el proceso del aprendizaje. Además, teniendo en cuenta que, por un lado, los estudiantes sinohablantes forman una parte significativa dentro del sistema educativo universitario de España y, por el otro, el aprendizaje del español es urgente e imprescindible para cumplir los estudios de cualquier carrera en España, es necesario prestar suficiente atención a la enseñanza del español a los sinohablantes, tanto para mejorar el aprendizaje del idioma por sí mismo, como para ayudar a los estudiantes con origen chino a terminar sus carreras sin obstáculos y a comprender con más facilidad la sociedad española.

3.1.2 *Los aprendices del español en China*

Entre los 21 millones de aprendices que estudian el español como una lengua extranjera, 31.154 son de China. En comparación con los estudiantes chinos en España que alcanza el primer puesto por su mayor cantidad entre todos los estudiantes extranjeros, el número de los aprendices del español que se encuentran en China parece escaso. Aun así, este número está ascendiendo rápidamente debido a la gran demanda de personas que sepan comunicarse con el español. En China, la enseñanza oficial del español se centra principalmente en las universidades públicas y privadas, y también se enseña parcialmente en otras etapas de la educación. Dentro de los 31.154 aprendices del español en China, 71.52 % están bajo la enseñanza universitaria y 28.48 % vienen de la enseñanza primaria y secundaria o de la formación profesional⁶². Aparte de eso, hoy en día también han aparecido muchas academias y centros privados que ofrecen cursos de español.

Si se hace un repaso retrospectivo y breve sobre el desarrollo de la enseñanza de español en China, se puede descubrir que aunque China no dispone de la cantidad mayoritaria de aprendices de español, está en el camino de promocionar activamente la enseñanza de dicho idioma. Uno de los rasgos destacables de este interés reciente puede ser el de la incorporación en la Real Academia Española como académicos correspondientes a dos hispanistas chinos en 2016⁶³, hasta el momento los únicos representantes del país, Chen Zhongyi, director del Instituto de Literaturas Extranjeras en la Academia China de Ciencias Sociales, difusor de la literatura española, y de Lu Jingsheng, catedrático de Filología Hispánica de la Facultad de Estudios Occidentales de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái (SISU) y Coordinador Nacional de Español en China, creador de los primeros exámenes nacionales de niveles de española y de los primeros planes curriculares para la enseñanza de ELE en China. Precisamente el profesor Lu fue el autor del primer informe sobre el hispanismo en China (1989) y el primer libro de ELE en China (2000), entre otras publicaciones. Así mismo, en 2018 la RAE abrió su primer

⁶² Datos extraídos del Informe Instituto Cervantes (2018: 11).

⁶³ Puede verse en <https://www.rae.es/la-institucion/los-academicos/academicos-correspondientes-extranjeros>; para Chen Zhongyi https://www.rae.es/sites/default/files/CHEN_ZHONGYI.pdf y para Lu Jingsheng https://www.rae.es/sites/default/files/LU_JINGSHENG.pdf.

centro de investigación y estudio en colaboración con la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái⁶⁴ y también hay una sede del Instituto Cervantes en Pekín.

Tanto Marco Martínez y Lee Marco (2010) como Lu (2014) ofrecen en sus estudios sobre la génesis y el desarrollo de los estudios del español en China los principales momentos de su creación a partir de los años cincuenta del siglo XX. El primer departamento de español se fundó en el año 1952 en el Instituto de Lenguas Extranjeras de Pekín, actualmente Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín, una de las universidades más famosas y prestigiosas en el ámbito de la enseñanza de idiomas extranjeros, y la primera promoción de español se graduó en 1954⁶⁵. Hubo algunos momentos de auge del español en China; el primero, en los años sesenta, por la apertura de las relaciones diplomáticas con Cuba y después durante los años setenta con toda Latinoamérica; el número de universidades con carreras de Filología Hispánica fue en aumento después de aquel entonces y tras la recesión en los años ochenta y hasta el año 1999, debido a los cambios en las políticas interior y exterior del país, existían solamente 12 universidades donde se habían abierto departamentos del español, mientras que cuando llegó al año 2006, este número había subido aproximadamente a 90⁶⁶, lo que es una buena muestra del desarrollo acelerado de los estudios del español en China en el siglo XXI.

Debido a las crecientes relaciones culturales y económicas con los países hispanoamericanos y el establecimiento con ellos de relaciones diplomáticas, se iban necesitando cada vez más personas cualificadas de español. Como

⁶⁴ Información en la página del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, <http://www.exteriores.gob.es/Consulados/SHANGHAI/es/Consulado/Paginas/Actividades-Culturales-de-Cervantes.aspx>.

⁶⁵ Como informa Lu (2014a): “En octubre de 1959, se publicó el *Diccionario español-chino*, recopilado por el colectivo docente y algunos estudiantes del último curso de la mencionada facultad y basado en un *Diccionario español-ruso*; fue el primer diccionario bilingüe de chino y español elaborado por hispanistas chinos. En el mismo año se publicó el *Manual de la gramática española*, redactado por Zhang Xiongwu, libro que fue la primera gramática española escrita por un hispanista chino y que constituyó un fuerte impulso al desarrollo de los estudios de español en el país”. El artículo recopila todo el avance en los estudios sobre el español en China, en relación con las políticas lingüísticas del Gobierno, los grupos de trabajo, las asociaciones de hispanistas y los profesores, y la preparación de materiales de enseñanza y la bibliografía sobre el español.

⁶⁶ Información ofrecida por el *Cuarto Taller Nacional de la Enseñanza del Español* en la página web oficial de *Foreign Language Teaching and Research Press* de China. Enlace: <http://mlp.fltrp.com/newsdetails/9488>.

consecuencia, en los años sesenta y setenta se matricularon centenares de alumnos para aprender español. Durante esta época, muchos alumnos y profesores fueron enviados a los países de habla hispana, especialmente a Cuba y a México, para aprender y perfeccionar el español (Marco Martínez y Lee Marco 2010: 8).

A través de los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación y Formación Profesional⁶⁷ y actualizados hasta el año 2015, 56 colegios de primaria, secundaria y de formación profesional (FP de grado medio), y 128 centros de educación superior cuentan con la enseñanza del español. Como se muestra en la tabla 3.4 de forma detallada, hay 66 universidades que ofrecen la licenciatura del español, 31 universidades que otorgan la diplomatura (FP de grado superior), y también 31 centros que proveen el estudio de español como lengua extranjera. En cuanto a las distribuciones, entre las 34 zonas administrativas en China⁶⁸, la enseñanza del español se ha extendido por 14 de ellas a lo largo de la costa del sureste de China, es decir, 88 centros de educación superior que imparten español se encuentran en la parte costera⁶⁹.

⁶⁷ Los datos se han extraído desde la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional (<http://www.educacionyfp.gob.es/china/estudiar/en-china/espanol-lengua-extranjera.html>), y se encuentran más informaciones detalladas (nombre, ubicación, web oficial, etc.) sobre los centros que imparten español en China en este enlace: <http://www.educacionyfp.gob.es/china/estudiar/en-china/china-centros-docentes.html>.

⁶⁸ Aquí las zonas administrativas en China se refieren a las 23 provincias, 5 regiones autónomas (*Xinjiang, Tibet, Ningxia, Guangxi e Inner Mongolia*), 4 municipios bajo la jurisdicción central (*Beijing, Shanghai, Chongqing y Tianjin*) y 2 regiones administrativas especiales (*Hong-Kong y Macao*).

⁶⁹ Pueden verse también el trabajo de Bai (2014) y Huang (2014) para la situación actual de la enseñanza de español en China, donde se encuentran también listas de universidades chinas que imparten el español, y el trabajo de Querol Bataller (2014) sobre la especialidad de español como carrera universitaria en China.

Tabla 3.4. Centros de educación superior que ofertan carrera del español en China

Zona	Licenciatura de español	Diplomatura del español	ELE
<i>Heilongjiang</i>	3	-	-
<i>Jilin</i>	3	-	1
<i>Liaoning</i>	1	-	-
<i>Inner Mongolia</i>	-	-	1
<i>Gansu</i>	2	-	-
<i>Shaanxi</i>	3	-	-
<i>Hebei</i>	2	4	1
<i>Beijing</i>	12	2	3
<i>Tianjin</i>	2	1	-
<i>Henan</i>	1	-	2
<i>Hubei</i>	-	1	-
<i>Shandong</i>	5	4	-
<i>Anhui</i>	2	1	1
<i>Jiangsu</i>	7	1	1
<i>Shanghái</i>	4	5	3
<i>Zhejiang</i>	2	3	3
<i>Fujian</i>	-	-	1
<i>Jiangxi</i>	1	1	-
<i>Hunan</i>	3	1	-
<i>Sichuan</i>	2	1	1
<i>Chongqing</i>	1	1	1
<i>Yunnan</i>	1	-	-
<i>Guizhou</i>	-	-	1
<i>Guangxi</i>	-	2	-
<i>Guangdong</i>	3	-	2
<i>Taiwán</i>	5	-	2
<i>Hong-Kong</i>	1	3	6
<i>Macao</i>	-	-	1
Total	66	31	31

Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2015)

Aparte del considerable crecimiento de los centros superiores que ofertan la carrera del español, el número de estudiantes creciente del Instituto Cervantes de Pekín también es una muestra del rápido desarrollo del español y del gran interés que muestran los sinohablantes ante el español en China. Según otro trabajo de Lu sobre el tema (2015: 67), había más de 4500 estudiantes matriculados en el Instituto Cervantes de Pekín en el curso académico 2011, lo cual supuso un crecimiento

interanual superior al 50 por ciento por tercer año consecutivo. Además, con este éxito, el Instituto de Pekín inaugurado en 2006, “ha llegado a ser uno de los centros que disponen de mayor magnitud de enseñanza de español entre más de 70 Institutos Cervantes repartidos por diversas partes del mundo”.

Actualmente, debido a la influencia de la iniciativa *La Franja y la Ruta de la Seda*⁷⁰, ha habido una mayor demanda sobre el aprendizaje de español, especialmente en los sectores económicos. Esta necesidad del conocimiento de la lengua española se concentra en los objetivos de esta Nueva Ruta de la Seda, ya que, por un lado, esta iniciativa abarca las zonas de América al considerar que América Latina y el Caribe son zonas de prolongación natural de la Ruta de la seda Marítima del siglo XXI, lo cual va a impulsar una cooperación intensificada entre China y los países hispanohablantes tanto en el campo comercial como en el cultural. Por el otro lado, España también va a desempeñar de un papel importante debido a su posición geográficamente estratégica, lo cual, por lo tanto, va a estrechar la relación entre China y España. Bajo dicho contexto, el español se ha convertido en un elemento imprescindible durante el proceso de la realización de esta iniciativa, y por esta razón, recientemente más universidades en China han empezado a fundar departamentos de español y muchas empresas han convocado más plazas de trabajo para encontrar a profesionales con conocimiento del español para esta gran demanda social⁷¹.

Todos los factores enumerados han puesto de manifiesto que actualmente la enseñanza del español ha sido un tema muy importante y urgente frente a las necesidades de la nueva era, tanto para los sinohablantes en España como para los

⁷⁰ La iniciativa y plan estratégico de China denominado La Franja y la Ruta de la Seda, cuyo nombre oficial en inglés es *One Belt One Road*, ha sido planteado por el presidente *Xi Jinping* de China, quien ha propuesto por primera vez el concepto de la Franja Económica de la Ruta de la Seda y la Ruta Marítima de la Seda, respectivamente, en septiembre y octubre del año 2016. La iniciativa de la Franja y la Ruta de la Seda, haciendo una referencia histórica a la Ruta de la Seda de la antigüedad y conocida como “Nueva Ruta de la Seda”, está diseñada con el propósito de construir un camino armónico de beneficios mutuos, a través del cual se realiza el desarrollo y la prosperidad de distintos países y se fomenta la confianza e interacción entre ellos mismos. Según la iniciativa, por la ruta terrestre se conectan China con Europa Septentrional (hasta el mar Báltico), el mar Mediterráneo y Asia Meridional, y por la ruta marítima se vinculan China con el Índico, Europa Meridional y los países a lo largo del Pacífico.

⁷¹ Según el reportaje “La nueva era dorada del español en China” de Javier Rada: “Este es el eco que cruza el nuevo mundo: la actual coyuntura política y económica con China podría disparar el ámbito de la influencia de la lengua española a confines extraordinarios. Una ruta de la seda lingüística. Fajos de billetes, mercado gigante. Oportunidades para profesores e instituciones que puedan cubrir la creciente demanda del país asiático”. Enlace: <https://www.archiletras.com/actualidad/espanol-en-china/>.

que están en China. Considerando que los aprendices sinohablantes tienen sus propias características en el proceso del aprendizaje, es necesario mejorar tanto la forma como el contenido de la enseñanza del español para que se ajusten a las necesidades de los aprendices sinohablantes.

3.2. LAS DIFICULTADES LINGÜÍSTICAS EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL PARA SINOHABLANTES

No solo existen una variedad de desigualdades en los distintos campos de la sociedad al comparar China y España, especialmente en los aspectos culturales⁷², entre la lengua española y la lengua china también se encuentra una distancia lingüística considerable a la que tienen que enfrentarse los sinohablantes en el proceso del aprendizaje, o como lo expresa Lu: “Todo ello conduciría a problemas de comunicación entre gentes de diferentes lenguas y culturas, provocando una sensación de, según un dicho chino, *estar separados en extremos del mundo aunque se encuentren cara a cara (zhǐ chǐ tiān yá)*” (Lu 2008: 47). Dicha distancia lingüística se produce por una gran diferencia tipológica entre las dos lenguas que pertenecen a familias lingüísticas muy diferentes: el chino de la familia chino-tibetana y el español, lengua romance, de las lenguas indoeuropeas; además, el chino es una lengua analítica o aislante y el español una lengua flexiva. Como vemos, esta diferencia abarca diferentes aspectos del idioma, incluyendo los aspectos gramaticales, semánticos, pragmáticos, etc. Este capítulo se va a focalizar principalmente en los aspectos gramaticales en torno a las dificultades fonético-fonológicas, morfológicas, sintácticas y ortográficas que encuentran los sinohablantes, las cuales también son la causa de la mayoría de los errores cometidos por este grupo de aprendices por la gran distancia lingüística entre su lengua materna y la segunda lengua.

⁷² En 1995, Zhou publicó su tesis doctoral centrada en la comparación del chino y el español, una de las pioneras que se ocupó de este tema en España, en la que se comentaban no solo los aspectos lingüísticos sino también los aspectos culturales. Según el autor, “la lengua es el vehículo de la cultura” (Zhou 1995: 233).

3.2.1. *Dificultades fonético-fonológicas*

El sistema de caracteres de la escritura china, ideográfica y pictográfica, no se parece nada al alfabético latino de la lengua española, pero no obstante, el chino dispone de un sistema de transcripción fonética con una forma alfabética latinizada cuyo nombre oficial es *Hanyu Pinyin*⁷³, o más simplemente pinyin, y se utiliza mucho en la etapa inicial del aprendizaje de los caracteres chinos. Según Miranda Márquez (2014: 54), esa transcripción fonética “suele acompañar al estudiante a lo largo de todo su aprendizaje, ya que en esta lengua, al tener una escritura de origen pictográfico, no existe una conexión directa entre la escritura de los caracteres y su pronunciación”. Por la influencia de dicho sistema fonético-fonológico chino, los sinohablantes se enfrentan a algunas dificultades en cuanto a la pronunciación del español, especialmente a la pronunciación de algunos fonemas que son demasiado parecidos a los nativos para los sinohablantes y se pronuncian fácilmente confundidos por ellos (Igarreta Fernández 2015a).

Por otra parte, como ha recordado recientemente Pose (2017), cuando se usa la denominación de “sinohablante” como hablante de chino entendido como la lengua oficial chino mandarín, se ofrece la imagen de una lengua homogénea, sin tener en cuenta las grandes variaciones que existen en China entre los otros tres grupos lingüísticos (Yue, Wu y Min) y numerosas variantes provinciales, o de las ciudades o comunidades de origen de los estudiantes:

[...] cada estudiante normalmente conoce –y en muchos casos tiene como L1– la lengua de su provincia, su ciudad o su comunidad, según cada caso, que posiblemente pertenezca a uno de los cuatro grandes grupos. La lengua materna de un alumno puede coincidir más o menos con el mandarín, si es de una región donde este se habla como primera lengua, o ser muy diferente de ella. Más aún: la L1 puede ser, en algunos casos, una no emparentada en absoluto con ninguna de las variedades chinas, como es el caso de los hablantes de mongol, una lengua de la misma familia que el turco. El término sinohablante, como se ve, se refiere

⁷³ Véase el capítulo 4.5.2. para obtener más informaciones sobre el desarrollo histórico del *Hanyu Pinyin*.

a una realidad heterogénea. Por sobre este mosaico, el uso en los medios y en la educación de una única lengua, el mandarín, suprime progresivamente las diferencias (Pose 2017: 3).

El contraste entre los sistemas fonéticos y fonológicos del chino y del español⁷⁴ ha sido objeto de estudio por los investigadores que han puesto de relieve las principales dificultades entre ambos, pero también las semejanzas.

El sistema vocálico del chino⁷⁵, en comparación con el del español, resulta más complicado, incluso que las opiniones de los diferentes investigadores no coinciden entre ellas. El sistema vocálico del español consta de cinco fonemas /i/, /e/, /a/, /o/, /u/ que se clasifican a partir de la abertura vocálica y la posición de la lengua con sus correspondientes alófonos (Hidalgo y Quilis Merín 2012: 138-171). Frente a este sistema relativamente sencillo, como ha mencionado Ortí Mateu (1990: 3), en relación con el chino mandarín el sistema es más complejo y no hay un acuerdo entre los autores sobre cuántas vocales existen en el chino mandarín desde la perspectiva fonética o fonológica. Según la autora, hay en total seis fonemas vocálicos: /a/ <a>, /o/ <o>, /e/ <e>, /i/ <i>, /u/ <u>, /y/ <ü>, y once sonidos. Aunque la mayoría de los autores había hablado de la existencia de seis fonemas (Liu 2012), Cortés Moreno (2014) ha propuesto que hay siete fonemas vocálicos, entre los cuales se comparten cinco con los del español: /a/, /e/, /i/, /u/, /o/, más los otros dos que no existen en el sistema vocálico del español: /y/ y /ə/. Pese a que no haya una conclusión fija en cuanto a la cantidad de las vocales del chino⁷⁶, se puede observar que, sus pronunciaciones se parecen más a las del español, y por lo tanto, la pronunciación de los fonemas vocálicos no resulta dificultosa para los sinohablantes⁷⁷.

⁷⁴ Para la descripción fonética y fonológica del español, puede verse Hidalgo y Quilis Merín (2012), y también RAE.

⁷⁵ En esta tesis, cuando se habla de los aspectos lingüísticos del chino, se refiere al chino mandarín, que es el idioma oficial en China, la lengua estándar utilizada en las escuelas, universidades y en los organismos oficiales.

⁷⁶ Para Cortés, el chino mandarín tendría los siguientes sonidos vocálicos: [i], [y], [e], [ə], [a], [o] y [u], sin embargo para Wang (2001), serían los sonidos: [i], [w], [y], [a], [o], [ɿ], [e].

⁷⁷ En el artículo de Muñoz Torres (2014: 212) se ha señalado que, aunque el sistema vocálico del español está incluido dentro del sistema vocálico chino, según la investigación de Planas (2009), la pronunciación del fonema español /e/ está articulado por los alumnos chinos de forma más abierta y más anterior.

Tabla 3.5. Fonemas vocálicos de la lengua china

TIPOS DE VOCALES		Anterior	Central	Posterior
Cerradas	No redondeada	/i/		
	Redondeadas	/y/		/u/
Semiabiertas	No redondeadas	/e/	/ə/	
	Redondeada			/o/
Abiertas	No redondeada		/a/	

Fuente: Cortés Moreno (2014: 175).

Tabla 3.6. Fonemas vocálicos del español

LUGAR DE ARTICULACIÓN	Anterior	Central	Posterior
Cerrado	/i/		/u/
Medio / Semiabierto	/e/		/o/
Abierto		/a/	

En cuanto al sistema consonántico del español, debido a su diferencia considerable con el chino, el aprendizaje ha venido resultando más difícil para los aprendices sinohablantes. El sistema consonántico del español está compuesto por 19 fonemas consonánticos y la clasificación fonética de los sonidos del español se divide según el modo de articulación en oclusivas, fricativas, africadas, nasales, laterales y vibrantes; y en cuanto al lugar de articulación en labiales, labiodentales, dentales, interdentes, alveolares, palatales y velares. Además, los sonidos se pueden

distinguir según la vibración de las cuerdas vocales, lo que afecta a la distinción entre [p] / [b], [t] / [d] y [k] / [g] (Hidalgo y Quilis Merín 2012: 173-237).

El sistema consonántico del chino mandarín es muy distinto al consonántico del español, donde los elementos son mayormente sonoros; los del chino son principalmente sordos y solamente disponen de cinco fonemas sonoras, las consonantes líquidas y las consonantes nasales, /m/, /n/, /l/, /z/ y /ŋ/. Al mismo tiempo, sí que hay determinados fonemas consonánticos chinos que coinciden con los del español, tales como: /m/, /n/, /l/, /p/, /t/, /s/ y /k/. Aparte de eso, según los lugares de articulación, no se encuentran fonemas vibrantes simples o múltiples (/r/ y /r/), fonema interdental (/θ/) y fonema dental (/d/) en el chino, mientras que existen fonemas aspirados y no aspirados, y fonemas retroflejos que no dispone el español.

Tabla 3.7. Cuadro de los sonidos del chino mandarín

	bilabial		labiodental		dentoalveolar		retroflexa		alveolopalatal		velar	
	AFI	P	AFI	P	AFI	P	AFI	P	AFI	P	AFI	P
oclusiva no aspirada	p	b			t	d					k	g
oclusiva aspirada	p ^h	p			t ^h	t					k ^h	k
africada no aspirada					ts	z	tʂ	ʂh	tɕ	j		
africada aspirada					ts ^h	c	tʂ ^h	ch	tɕ ^h	q		
fricativa			f	f	s	s	ʂ	sh	ɕ	x	x	h
nasal	m	m			n	n					ŋ	ng
líquida					l	l	(ɻ)	r				

A través de las investigaciones de Cao (2007), Muñoz Torres (2012), Tang (2014), Cortés Moreno (2002, 2009, 2014) y Barberá Asensi (2016) que abordan el tema sobre las dificultades que encuentran los sinohablantes en el ámbito fonético-fonológico, se pueden resumir los siguientes errores más cometidos sobre la pronunciación de las consonantes españolas:

(1) La confusión entre los fonemas /s/ y /θ/. Aunque los dos son sordos, el fonema /θ/ es interdental, el cual no existe en los fonemas consonánticos del chino. Así que se encuentran casos en los que los aprendices sinohablantes sustituyen la pronunciación del fonema /θ/ por el /s/ que también existe en el chino. Como ha señalado Santos Rovira (2011: 165), hay dos tipos de errores muy comunes que provienen de esta dificultad lingüística: ortográficamente se escribe <z> en lugar de <c> en algunas palabras o fonéticamente se pronuncia [s] en lugar de [θ] y viceversa.

(2) La confusión de /r/, /r/ y /l/. Por la carencia del sonido vibrante en el chino, la pronunciación del fonema vibrante, especialmente el múltiple, es uno de los obstáculos principales de los sinohablantes y se encuentra frecuentemente entre los problemas de la pronunciación de los aprendices de nivel inicial. Debido a este fenómeno, muchos sinohablantes intentan pronunciar /l/ en lugar de /r/ o /r/ en el comienzo del aprendizaje del idioma para ayudarse la pronunciación correcta de este sonido desconocido, lo cual provoca que en sus futuros estudios se confundan los tres fonemas. Según el trabajo de Tang (2014) en el que se ha realizado un dictado dirigido a los estudiantes sinohablantes en China, en cuanto a los problemas sobre la confusión de dichos fonemas, los errores relacionados a las grafías <r> y <l> son los de mayor cantidad en el dictado.

(3) La oposición sorda-sonora de los fonemas oclusivos: /t/ y /d/, /k/ y /g/, /p/ y /b/. Aparte de la confusión entre /r/, /r/ y /l/, los fonemas de esta oposición también son muy difíciles para los sinohablantes. Por un lado, en los fonemas consonánticos chinos existen algunos que se parecen a los del español en cuanto a su pronunciación y que disponen de diferentes grafías⁷⁸, y por el otro lado, no hay dicha oposición en el sistema fonético chino. Debido a todo ello, es normal que se encuentren dificultades en la pronunciación de los fonemas mencionados, y “mayoritariamente el error se origina cuando se pronuncian las oclusivas

⁷⁸ En la fonética china, la consonante dispone del fonema /p/, la <d> tiene su fonema /t/, y el fonema correspondiente a la <g> es /k/. Así que <ban>.se pronuncia fonéticamente /pan/ en chino, cuya pronunciación se parece mucho a la del español /pan/, pero con la escritura <pan>.

sordas por las sonoras” (Lu 2014b: 10). Además, los tres fonemas sonoros en el español también disponen de seis alófonos para marcar diferentes sonidos según el contexto. Los fonemas /b/, /d/, /g/ tienen dos grupos de alófonos que pertenecen a ellos: los alófonos fricativos (o aproximantes Hidalgo y Quilis Merín 2012: 188) [β], [ð], [ɣ] y los oclusivos [b], [d], [g]. Según Cao (2007), la utilización de los alófonos fricativos [β], [ð], [ɣ] es mucho más frecuente que los oclusivos y los dos grupos se alternan en la pronunciación regularmente. Sin embargo, debido a que los seis alófonos se presentan en la escritura con las mismas grafías , <d>, y <g>, incluso algunos profesores chinos del español encuentran dificultades sobre las características de dichos alófonos.

En chino mandarín los seis fonemas oclusivos son sordos, organizados en tres parejas de un sonido aspirado en contraste con uno no aspirado. De este modo, la distinción entre los fonemas sordos y sonoros no tiene mucha importancia funcional en chino, pero sí en español (Cao 2007: 92).

Tabla 3.8. Comparación de los fonemas oclusivos chino-españoles

	Oclusivos			
	Chino		Español	
	Aspirado	No Aspirado	Sonoro	Sordo
Bilabial	/p ^h /	/p/	/b/	/p/
Dental			/d/	/t/
Dento-Alveolar	/t ^h /	/t/		
Velar	/k ^h /	/k/	/g/	/k/

Fuente: Cortés Moreno (2014) / Quilis (1993)

Como resumen, Igarreta Fernández (2015b: 191) ofrece un cuadro de las dificultades que según los diferentes estudios comentados tendrán los estudiantes de español sinohablantes:

- a) Timbre inestable de la vocal [a].
- b) Substitución de la vocal [e] por schwa.
- c) Realización como [u] de la «letra o».
- d) Distinción entre oclusivas sordas [p], [t] y [k] y oclusivas sonoras [b], [d] y [g].
- e) Distinción entre la lateral [l] de la percusiva [ɾ].
- f) Distinción entre la percusiva [ɾ] y la vibrante [r].
- g) Distinción entre la dentoalveolar [s] y la interdental [θ].

Por último, existen diferencias también en el nivel suprasegmental que corresponde a la sílaba tanto en español como en chino mandarín y la complejidad de las combinaciones silábicas en ambas lenguas. Frente al español, que cuenta con nueve estructuras silábicas (Hidalgo y Quilis Merín 2012: 239-252)⁷⁹, el chino solo tiene cuatro combinaciones silábicas posibles: vocal, vocal + consonante, consonante + vocal y consonante + vocal + consonante (V, VC, CV, CVC), y además el tono afecta a la sílaba en su conjunto (Poch e Igarreta Fernández 2014). Esta característica del chino hace que los sinohablantes se enfrenten con dificultades en la pronunciación provocadas por las distribuciones silábicas de los sonidos en español. Según Miranda Márquez (2014: 57), para acercarse al sonido original del español, es posible que un sinohablante tienda a dividir una sílaba española en más partes para ayudarse a realizar su pronunciación. Por ejemplo, la pronunciación de la palabra “presentar”, cuya combinación silábica es CCV+CVC+CVC en el español, puede estar sustituida por la combinación CV+CV+CVC+CVC en la práctica fonética-fonológica de los sinohablantes debido a la ausencia de la estructura silábica CCV en la lengua china. Por eso, se descubre que en lugar de [presen'tar] la pronunciación se aproxima a [puresen'tar].

⁷⁹ Aparte de las combinaciones silábicas que también posee el chino, el español cuenta con cinco estructuras más: CCV, CCVC, VCC, CVCC y CCVCC (Miranda Márquez 2014: 56). Por otra parte, en mandarín no hay sonidos consonánticos al final de sílaba excepto las consonantes nasales.

3.2.2. *Dificultades morfológicas*

Conocer las dificultades morfosintácticas que tienen los sinohablantes es muy relevante para ayudar a los profesores a preparar contenidos más orientativos para este grupo y perfeccionar la enseñanza, porque dichas dificultades pueden influir directamente a los hablantes en el proceso de la expresión oral y escrita.

En el nivel morfosintáctico se halla una mayor distancia entre el chino y el español, considerando que genealógicamente el chino procede de la familia chino-tibetana mientras que el español procede del latín de la familia indoeuropea. En comparación con el español, que es una lengua flexiva, el chino es una lengua aislante y cada carácter chino dentro de una frase no permite flexión de ellos mismos. Como señala Lu (2013), existen numerosas dificultades por esta causa que afectan a las categorías de género, número, caso, tiempo, aspecto y modo y que, por término general, la lengua china no las conoce aunque tenga algunos elementos de función parecida.

Si en el 1º nivel⁸⁰ la lengua china no conoce las categorías gramaticales que existen en español o tiene pocos elementos parecidos, desconoce por completo los elementos clasificados en el 2º nivel. En cambio, en este nivel el español presenta diversos -y en algunos casos muy complejos- elementos flexivos y correlaciones: el sustantivo tiene morfemas de género y número, el artículo, el adjetivo y el pronombre tienen que variar de género y número según el sustantivo, guardando la concordancia gramatical con el mismo; el verbo tiene complicadas conjugaciones y tiene que guardar la concordancia de persona con el sujeto (Lu 2013).

Teniendo en cuenta estas diferencias, los cambios de género o de número se pueden presentar a través de las flexiones de los sustantivos y adjetivos en español, mientras que en el chino es necesario añadir más caracteres para indicar el cambio

⁸⁰ El 1º nivel se refiere a los componentes de la palabra que indican su función gramatical, y el 2º nivel trata de los elementos flexivos y correlaciones.

desde la perspectiva semántica. Los sinohablantes que están en la etapa inicial del aprendizaje de español suelen encontrar una gran dificultad sobre el uso de género y número, así que para los profesores de español es fácil detectar la falta de concordancia de género y número en el proceso de la enseñanza.

En primer lugar, al ser muy distinto que el español, en la lengua china no existe el género gramatical. Las palabras que disponen de un significado genérico se pueden utilizar como marcadores de masculino y femenino exclusivamente para los seres vivos, y este tipo de palabras se suele colocar delante del sustantivo núcleo. Mientras que en el español, no solo los seres vivos sino también las palabras que indican los inanimados tienen el género gramatical, el cual no simplemente se emplea por una regla fija. Por ejemplo, la terminación *-a* se refiere al femenino, y *-o* al masculino, mientras que aparte de eso, también existen sustantivos comunes en cuanto al género (el / la periodista), sustantivos ambiguos de género (el / la mar) o el fenómeno del epiceno (la ardilla)⁸¹.

En segundo lugar, en las frases nominales algunos adjetivos también tienen flexiones para modificar sus núcleos nominales, por ejemplo, “un coche rápido / una comida rápida”, mientras que en el chino, el adjetivo tampoco tiene flexiones y no se cambia al alterar el sexo biológico de los sustantivos animados en la mayor situación. Por ejemplo, “chico honesto / chica honesta” se dicen en chino “诚实的男孩 Chéngshíde nánhái / 诚实的女孩 Chéngshíde nǚhái”, donde “诚实的 Chéngshíde” es el adjetivo que equivale a “honesto/a” en la expresión española.

Debido a la complejidad de las reglas mencionadas que tratan de distinguir el género de las palabras españolas, el uso del género gramatical ha formado uno de los obstáculos principales en el campo morfológico para los aprendices sinohablantes, y pueden producir errores en la selección de los artículos correspondientes y la flexión de los adjetivos en los sintagmas nominales. Por un lado, por la influencia del chino, los sinohablantes no están acostumbrados a distinguir el género gramatical y manejar

⁸¹ Según Gómez Torrego (2011:38), el género y el sexo son dos conceptos distintos y no se deben confundirlos. El género es un rasgo gramatical y el sexo es un rasgo biológico de algunos seres vivos y además, el género y el sexo no siempre coinciden. Las terminaciones de muchos sustantivos que designan seres vivos sirven para distinguir el género gramatical y también el sexo (gato /gata), y algunos sustantivos no animados también presentan la oposición de género para diferenciar el tamaño o la forma (cesto / cesta).

la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo o artículo. Por el otro lado, considerando que no se puede memorizar el género gramatical de todas las palabras españolas con una manera analógica, y que también existen sustantivos irregulares del género, es muy necesario practicar el uso de género del español con frecuencia y mediante abundantes ejercicios.

Junto con la discordancia del género siempre aparece la discordancia de la categoría gramatical del número, teniendo en cuenta que la forma de expresar la singularidad y la pluralidad también es diferente entre el chino y el español. En primer lugar, los sustantivos en español presentan una variación de número que dispone de dos formas en general: la forma singular, que no tiene una desinencia propia, y la forma plural, que se marca mediante las terminaciones *-s* o *-es* (Gómez Torrego 2011). En comparación con el español, en chino “el sustantivo es invariante y no tiene la noción de número gramatical, es decir, no existe flexión de la forma de las palabras” (Li 2015: 23), aunque existe una excepción en la que se emplea el carácter “个” (*men*)” detrás de los sustantivos relacionados a personas y los pronombres personales para indicar la pluralidad. En segundo lugar, al ser muy distinto que el modelo español “número cardinal + sustantivo” para expresar la cantidad, en chino es imprescindible utilizar un clasificador nominal para ayudar a contar la medida mediante el modelo “número cardinal + clasificador nominal correspondiente + sustantivo núcleo”, o añadir la partícula “个” *men*” para indica la pluralidad en situaciones limitadas⁸². En tercer lugar, en español no solo los sustantivos tienen flexiones de número, sino que los adjetivos también deben cambiarse morfológicamente para mantener la concordancia de número, lo cual tampoco existe en la gramática del chino.

Según el estudio de Cao (2014), los sustantivos españoles se distinguen por el género gramatical, mientras que en el chino se acude a los clasificadores nominales⁸³.

⁸² Como ha señalado Lu (2013), el uso de la partícula “个” *men*” está limitado en varios casos. Solo se coloca después de los sustantivos de seres o pronombres personales, y no de sustantivos de objetos o conceptos. Además, su uso es muy flexible en determinada distribución, por ejemplo, no se aplica a nombres que llevan numerales o nombres colectivos, y puede estar presente o ausente en muchos casos.

⁸³ Cao (2014: 7) señala que la semántica del género es reducida, considerando que en cuanto a los seres animados solo refleja el sexo de ellos, mientras que los clasificadores reflejan las propiedades inherentes de los referentes y agrupar los sustantivos a través de un sistema clasificatorio más abierto.

Teniendo en cuenta esta distancia lingüística, se puede deducir que, aunque la concordancia de género y número resulta muy importante en el español, carece de relevancia en el idioma chino, por lo tanto, los aprendices sinohablantes no pueden evitar fácilmente la discordancia. Por ejemplo, en español “un libro / tres camas” hacen distinción morfológicamente en el número y el género gramatical. Mientras que, en el chino se expresan “一本书 Yī běn shū / 三张床 Sān zhāng chuáng”, donde los números cardinales “一 Yī (uno)” y “三 Sān (tres)” señalan la cantidad, los sustantivos nucleares “书 shū” (libro) y “床 chuáng” (cama) no tienen ni género gramatical ni flexión del número, y el único cambio morfológico reside en el cambio de los clasificadores, en este caso, de “本 běn” a “张 zhāng”⁸⁴.

Además del género y número, el uso de los artículos también constituye una de las dificultades más relevantes de los sinohablantes en su aprendizaje del español de nuevo por las diferencias fundamentales entre las dos lenguas. Aunque la lengua china carece del uso de artículo, existen otros elementos específicos que funcionan de forma muy similar al sistema de artículos en español. Por un lado, los pronombres demostrativos “这 zhè” (este/a), “那 nà” (aquel/aquella), “这些 zhèxiē” (estos/as) “那些 nàxiē” (aquellos/as) sirven como artículos definidos en el chino y, por el otro, el uso de los clasificadores nominales puede ayudar a sustituir el artículo indefinido que va delante del sustantivo. Según Macías Rioja (2016: 69): “Mientras que el artículo solamente está vinculado con el sustantivo al que antecede en género y número, los clasificadores son una clase de palabras que mantiene una correlación semántica con el sustantivo al que se la asocia”. Aunque la utilización del numeral “一 yī (uno)”⁸⁵ más un clasificador nominal se parece al uso de los artículos indefinidos en el español, las situaciones en las que se emplean son muy diferentes. En español los sustantivos contables se pueden utilizar directamente con los artículos indefinidos, y los incontables tienen que estar acompañados con los clasificadores, mientras que en

⁸⁴ El clasificador “běn” se utiliza para modificar los sustantivos relacionados a los objetos que contienen una cantidad de hojas de papel, tales como libros, revistas, agendas, diccionarios, etc., y “zhāng” se refiere generalmente a las cosas que tienen una superficie extendida, por ejemplo, papel, mesa, cama, etc.

⁸⁵ Al aparecer después de un verbo, el uso de “yī” también puede ser omitido, por ejemplo, “我想买 (一) 本书 Wǒ xiǎng mǎi (yī) běn shū” (quiero comprar un libro).

chino tanto los sustantivos contables como los incontables aparecen junto con los clasificadores. Además, el chino cuenta con una gran variedad de clasificadores nominales, lo cual hace que la combinación del sustantivo y el clasificador no esté libre sino que esté fijada por determinadas reglas. En la mayoría de las situaciones, el clasificador “只 *zhǐ*” se combina con los sustantivos referidos a animales, por ejemplo, “一只狗 *yī zhǐ gǒu*” (‘un perro’) o “一只猫 *yī zhǐ māo*” (‘un gato’), sin embargo, para expresar “un caballo” o “un pez” debe usar respectivamente “一匹马 *yī pǐ mǎ*” y “一条鱼 *yī tiáo yú*”. Además, en chino los clasificadores también se pueden juntar con los pronombres demostrativos antepuestos para expresar un objeto determinado, por ejemplo, “这本书 *zhè běn shū*” se traduce a “este libro”.

Baqué Ruiz (2012: 30) ha resumido unos problemas que se encuentran con más frecuencia en cuanto al uso de los artículos: (1) los sinohablantes suelen omitir el uso necesario de los artículos en algunos casos. (2) Les resulta difícil elegir entre el artículo definido y el indefinido. (3) Debido a los problemas con el género y número, los sinohablantes también se enfrentan con la dificultad de mantener la concordancia entre los artículos y los sustantivos correspondientes. Blasco Barcía (2014: 124) ha señalado que los sinohablantes a veces intentan utilizar el inglés como una guía, así que cometen errores en la selección de artículos adecuados tales como “*Mi padre es un abogado / *Yo soy un estudiante” por la influencia de las mismas expresiones en inglés “*My father is a lawyer / I am a student*”.

En cuanto a las diferencias que se establecen entre ambas lenguas en el uso de los pronombres personales, el español disponen de las formas átonas (*me, te, se, etc.*) y las formas tónicas (*yo, tú, él/ella, etc.*) según las diferentes funciones que desempeñan, mientras que su uso en el chino es mucho más sencillo. En la lengua china los pronombres personales se mantienen la misma forma por más que sean sujeto u objeto (véase la tabla 3.9). Según Lu (2013), los pronombres personales chinos no llevan flexivos de caso y sus relaciones sintácticas se expresan a través de la preposición, la palabra auxiliar o el orden de palabras. Por ejemplo, en la frase “我爱你 *wǒ ài nǐ*” (**Yo te quiero a ti**) el “*wǒ 我*” es sujeto y el “*nǐ 你*” es complemento directo, mientras que en la otra frase “你爱我 *nǐ ài wǒ*” (**Tú me quieres a mí**) el “*wǒ 我*” es el complemento directo.

Además, considerando que el chino no es una lengua flexiva y los verbos no tienen conjugaciones, es necesario indicar el sujeto en la mayor parte de las situaciones de uso. Por el contrario, en el español hay que omitir la repetición del uso de los pronombres personales cuando se usan como sujeto.

En español con frecuencia se prescinde del pronombre personal en función de sujeto, puesto que las desinencias verbales bastan para indicarlo. Por el contrario, el chino, al carecer de conjugación verbal, no cuenta con otro recurso que el empleo del pronombre. Esa diferencia explica la aparición de pronombres innecesarios en español: **Ella no habla español, porque ella es coreana*. Por otro lado, cuando sí es pertinente su empleo, p. ej., para contrastar un sujeto con otro, también surgen dificultades (por ultracorrección). Error típico: **Él no va, pero voy* (Cortés Moreno 2014: 187).

Además de los pronombres personales, la situación de los posesivos en el chino también es distinta por carecer de cambios. Según la gramática española, los adjetivos posesivos no se pueden utilizar como los pronombres posesivos y suelen aparecer junto con los sustantivos, mientras que los pronombres posesivos se usan normalmente con los artículos y entre ellos la concordancia de género y número es obligatoria (Sun 2010: 149). Al observar este elemento gramatical en el chino, se puede descubrir que, los posesivos, tanto pronombres como adjetivos, comparten la misma forma y “carecen de términos propios, formándose estos mediante la adición de la partícula *de* (的), que indica posesión, al pronombre personal” (Lan 2004: 469 *apud* Santos Rovira 2011: 166). Teniendo en cuenta la complejidad de los pronombres personales y los pronombres posesivos en el español, es fácil entender que los sinohablantes confundan sus usos y las formas correspondientes.

Tabla 3.9. Comparación de los pronombres personales en español y en chino.

	Persona	Sujeto/atributo		Complemento sin preposición		Complemento con preposición	
		Español	Chino	Español	Chino	Español	Chino
Singular	1. ^a	yo	我	me	我	mí conmigo	我
	2. ^a	tú usted	你 您	te	你 您	ti contigo	你 您
	3. ^a	él ella	他 她	lo le la	他 她	sí consigo él ella ello	他 她
Plural	1. ^a	nosotros nosotras	我们	nos	我们	nosotros nosotras	我们
	2. ^a	vosotros vosotras ustedes	你们	os	你们	vosotros vosotras ustedes	你们
	3. ^a	ellos ellas	他们 她们	los las les se	他们 她们	sí ellos ellas	他们 她们

Fuente: Gómez Torrego (2011) y Le / Liu (2009)⁸⁶

⁸⁶ Según el estudio de Le / Liu (2009) sobre la clasificación de los pronombres personales en chino, los pronombres se agrupan en dos grupos en total. El primer grupo se refiere a los pronombres específicos de la primera, segunda y tercera persona, tales como los que se han mostrado en la tabla. El segundo grupo trata de los pronombres personales generales, por ejemplo, la palabra “大家 dàjiā” que se refiere a tanto a los oyentes como a los hablantes. Aparte de los pronombres específicos más utilizados en el

Las preposiciones constituyen otro elemento muy complicado para los sinohablantes, porque el español es un idioma que goza de preposiciones, las cuales aparecen en la mayoría de las expresiones, incluyendo locuciones, colocaciones, perífrasis verbales, etc. Según las características inherentes de las dos lenguas, no solo la cantidad de las preposiciones sino también sus funciones son muy distintas. Por un lado, una preposición en chino se puede traducir a varias preposiciones en español, por ejemplo: la preposición 以 (yǐ) se corresponde a las preposiciones “*como / por / según*”, y 从 (cóng) se equivale a “*de / por*”. Por el otro lado, en español a veces el cambio de la preposición también puede producir un cambio semántico, tales como “*acabar con*” y “*acabar de*”, lo cual ha añadido más dificultades al aprendizaje (Li / Hsu: 2015). En el artículo de Campillos Llanos (2014), se ha analizado el uso de las preposiciones producido por hablantes de diferentes orígenes y se ha descubierto que el grupo sinohablante cometía abundantes errores en los que se han encontrado más de usos generales de las preposiciones que usos idiomáticos. Basándose en un análisis más detallado, se ha señalado que la mayoría de los errores vienen del grupo chino y japonés, y que los hablantes de dichos dos grupos también tienen una fuerte tendencia a omitir el uso de las preposiciones. En concreto, el grupo chino se inclina a omitir las preposiciones ante pronombre personal o en contextos de rección verbal, mientras que suele añadir innecesariamente la preposición *en* ante la expresión de lugar o tiempo (Campillo Llanos 2014: 18). Además, según el análisis de Santos Rovira (2011: 166), las preposiciones *a, con, de, en, para, por* son las que entrañan mayor dificultad para los estudiantes sinohablantes.

Al enfrentarse con una lengua flexiva, el mayor problema que tienen los sinohablantes es la flexión de las palabras. Aparte de las dificultades que se encuentran sobre el uso del género y número en los elementos nominales, los problemas relacionados con las conjugaciones verbales según el tiempo y el modo también son muy habituales para los aprendices sinohablantes. Hay que tener en cuenta que el verbo español tiene diez tiempos del indicativo y seis del subjuntivo en los que existen diferencias de persona (tres en singular y tres en plural); que tiene también un modo imperativo y formas no personales como infinitivo, gerundio y

idioma escrito y formal, también se han presentado otros tipos más vulgares y coloquiales en su estudio, por ejemplo, “咱 zán/ 俺 Ān” y sus formas plurales “咱们 zánmen/ 俺们 Ānmen”.

participio y que, además, en español existen numerosos verbos de conjugación irregular. En comparación con el español, el chino es una lengua aislante que dispone de un sistema morfológico más fácil en cuanto al uso de los verbos por no tener ningún tipo de conjugación. Para indicar el cambio de tiempo o de modo, se añaden simplemente palabras nuevas para ayudar la expresión⁸⁷, por ejemplo:

EJEMPLO 1	Chino:	我/他们	昨天	去了	学校。
	Pinyin:	Wǒ/tāmen	zuótiān	qùle	xuéxiào.
	Traducción ⁸⁸ :	Yo/Ellos	ayer	ir+PT ⁸⁹	colegio.
	Español:	Ayer fui/fueron al colegio.			
EJEMPLO 2	Chino:	我/他们	今天	去了	学校。
	Pinyin:	Wǒ/tāmen	jīntiān	qùle	xuéxiào.
	Traducción:	Yo/Ellos	hoy	ir+ PT	colegio.
	Español:	Hoy he/han ido al colegio.			
EJEMPLO 3	Chino:	我/他们	明天	去	学校。
	Pinyin:	Wǒ/tāmen	míngtiān	qù	xuéxiào.
	Traducción:	Yo/Ellos	mañana	ir	colegio.
	Español:	Mañana iré/irán al colegio.			

A través de los tres ejemplos mostrados, se puede observar que en chino aunque se han cambiado el sujeto y el adverbio temporal el verbo mantiene su forma y no

⁸⁷ Según Lu (2013), existen algunas palabras que tienen funciones temporales y aspectuales, tales como las partículas auxiliares “着” (*zhe*), “了” (*le*), y “过” (*guo*). Por ejemplo: “Chīzhe 吃着” (*estar comiendo*), “Dúguò 读过” (*haber leído*), “Shuìle 睡了” (*se durmió*). También ha señalado que el uso de dichas partículas no forman parte indispensable del verbo y en muchos casos no se presentan.

⁸⁸ En los ejemplos bilingües, se ofrece una traducción muy literal al español siguiendo el orden de los componentes gramaticales que aparecen en el ejemplo de chino para que se entiendan mejor las características de la gramática china.

⁸⁹ PT: Partícula. En este caso se refiere al uso de 了 (*le*) que sirve para indicar una acción acabada en chino.

sufre ninguna modificación extra en sí mismo. Al contrario, en la frase ejemplificada en español los verbos tienen distintas formas según los cambios de persona, modo y tiempo y, además, las normas de la flexión no son siempre regulares. Debido a dicha distancia lingüística, la conjugación verbal se ha convertido en un tema muy difícil para los sinohablantes, e influye directamente al aprendizaje de los diferentes tiempos y modos. En cuanto al manejo de las conjugaciones verbales que se utilizan en distintas situaciones, los sinohablantes tienen dificultades de niveles no equilibrados delante de ellos. En el estudio de Santos Rovira (2011: 167), se ha señalado que “el modo subjuntivo es el más complicado para ellos. En modo indicativo, son los tiempos del pasado los que causan el mayor número de dificultades, por sus múltiples formas”.

Al no tener conjugaciones verbales, el chino depende mucho del uso de los adverbios temporales y partículas para distinguir de forma general el pasado, presente y futuro. En comparación, en español los tiempos se dividen más detalladamente dentro de cada grupo y se muestran a través de la flexión. Por ejemplo, dentro del tiempo del pasado, se distingue el indefinido y el imperfecto. Debido a esta característica lingüística del español, es importante elegir el tiempo adecuado según el contexto durante el aprendizaje. Según el estudio de Blanco Pena (2014) que se centra en los estudiantes universitarios de Taiwán, el uso del futuro y condicional junto con el uso de los tiempos del pasado de indicativo son percibidos por los alumnos sinohablantes los más difíciles entre otros temas relacionados al tiempo y el modo. Dentro del futuro y el condicional, el condicional perfecto resulta más complicado, y dentro de los tiempos del pasado, el pluscuamperfecto y el imperfecto son más difíciles, mientras que el uso del pretérito perfecto es lo más fácil. En cuanto a la adquisición de los tiempos del pasado, los estudiantes han opinado que la selección entre el pretérito indefinido y el pluscuamperfecto les provoca los mayores problemas de aprendizaje. En definitiva, al carecer la lengua china de conjugación verbal, el sistema verbal del español “parece un verdadero rompecabezas para estudiantes sinohablantes habituados a usar su lengua fundamentalmente aislante” (Lu 2013).

3.2.3. *Dificultades sintácticas*

La sintaxis china es bastante diferente que la española, aunque los dos idiomas comparten la misma estructura básica: sujeto + predicado pero, según Lu (2008: 50), la sintaxis china está orientada al discurso (tópico-comentario) en lugar de a la oración. En comparación con el español, la gramática china es más flexible y las oraciones dependen mucho del orden y el contexto, mientras que el español dispone de un sistema explícito de normas sintácticas relativamente fijas.

La oración española es una cadena de sintagmas con signo gramatical cuyas relaciones sintácticas son explícitas y formales, mientras la oración china puede considerarse una secuencia de conceptos cuyas relaciones sintácticas dependen, en gran dosis, del orden y el contexto en que se encuentran (Méndez Marassa 2009: 11).

La sintaxis o sintáctico del español es el otro en el que se encuentran muchas dificultades y problemas para los sinohablantes. Debido a las conjugaciones verbales que tiene el español, es normal que exista en muchos casos la omisión de los pronombres personales del sujeto, mientras que la mayoría de los sinohablantes se han acostumbrado a indicarlos en muchas situaciones debido a la influencia del chino, lo cual provoca directamente el abuso del uso de los sujetos. Al contrario, algunos aprendices intentan omitir los sujetos en cualquier momento para evitar la repetición, lo cual también puede ser un uso incorrecto del pronombre personal. Aunque en algunos casos también se omite el sujeto, la situación es muy distinta. En un diálogo, el hablante no suele mencionar el sujeto debido al contexto en el que el oyente está claro de que el emisor está hablando hacia él. Por ejemplo, en una conversación directa, un hablante puede preguntar al otro “Chīfàn le ma 吃饭了吗” (¿Has comido?) en lugar de “Nǐ chīfàn le ma 你吃饭了吗” (¿Tú has comido?). En la primera forma, se ha omitido el sujeto “Nǐ 你” (tú), pero sin ningún cambio de sentido de la frase.

Muchos estudiantes sinohablantes creen que la adición y la omisión del sujeto no influyen en el sentido de la frase, puesto que no se enteran de que en español la aparición del sujeto puede variar el sentido o la connotación de la oración (Wang 2014: 346). Además, en algunas ocasiones, la adición del sujeto no es un abuso sino un uso imprescindible. Hernando Cuadrado (2012: 194) ha ofrecido una explicación detallada y ha resumido las posibles situaciones en las que debe utilizar los pronombres personales del sujeto. En primer lugar, desde la perspectiva psicológica y expresiva, la aparición adecuada del pronombre personal ayuda a dar énfasis al contraste que existe entre los hablantes de una conversación, como se puede ver en el Ejemplo 4 en la frase (a); o resaltar la importancia de la persona a la que quiere enfatizar el hablante, en la frase (b); o expresar opiniones, en la frase (c); o manifestar la indignación como el ejemplo, en la frase (d).

En segundo lugar, en las siguientes circunstancias gramaticales, también hace falta añadir los pronombres personales cuando haya posibles ambigüedades, por ejemplo, en los casos del tiempo pretérito imperfecto y del modo subjuntivo, es necesario señalar el sujeto para aclarar si el mensaje se remite por la primera persona o por la tercera persona tal como se muestra en la frase (e); o cuando el sujeto de la oración sea compuesto y los otros interlocutores forman parte del sujeto, en la (f); o el pronombre está antepuesto de un relativo, en la (g); o cuando se utilice en una oración exhortativa con el verbo de forma imperativa en la que los pronombres se encuentran pospuestos, tal como el ejemplo (h).

EJEMPLO 4

- (a) Si **tú** lo dices, **yo** te creo.
- (b) Te lo digo **yo**.
- (c) **Yo** creo.../ **Yo** pienso...
- (d) ¡**Yo** qué sé!
- (e) Comía carne (¿yo o él?)
- (f) **Tú** y **yo** nos quedaremos aquí
- (g) ¡**Tú**, que está más cerca de mí, dame la mano!
- (h) ¡Piénsalo **tú**!

El orden de los modificadores adjetivales también es problemático entre los sinohablantes debido a la influencia del orden de las frases según la gramática china. En el sintagma nominal chino, los modificadores adjetivales siempre van delante de los núcleos nominales. Un modificador adjetival ayuda a modificar el nombre en un sintagma u oración y se coloca casi siempre directamente delante del sujeto u objeto con forma de un adjetivo, una palabra adjetiva, o una construcción adjetival o adjetivada, o bien mediante la partícula “的(de)” (Xu / Zhou 1997: 133). No obstante, en español la posición de los adjetivos es muy flexible y, en algunas ocasiones, según donde se colocan se puede cambiar el sentido de la expresión. Generalmente, los adjetivos pospuestos al sustantivo pertenecen al grupo de adjetivo especificativo. Por ejemplo, en el sintagma “una flor roja”, el adjetivo “roja” está colocado detrás del sustantivo para especificar y concretar el color de la flor. En comparación, los adjetivos antepuestos suelen transmitir un significado meramente explicativo sin delimitar el contenido del sustantivo, tal como “la verde hierba” (Gómez Torrego 2011: 60). Excepcionalmente, en español algunos adjetivos tienen diferentes significados según vayan antepuestos o pospuestos. Mientras que en chino se altera el adjetivo para expresar un significado nuevo, como se puede observar en el siguiente ejemplo

EJEMPLO 5

<i>Chino</i>	一个 贫穷的 男人	一个 可怜的 男人
<i>Pinyin</i>	Yīgè pínqióngde nánrén	Yīgè kěliánde nánrén
<i>Español</i>	un hombre pobre	un pobre hombre

El fenómeno de los verbos pronominales es el otro que carece la lengua china. En español dichos verbos se encargan de funciones muy distintas, por eso los sinohablantes suelen sentirse confundidos sobre sus usos adecuados. Según Sun (2010: 178), los verbos pronominales se pueden dividir generalmente en dos grupos⁹⁰.

⁹⁰ En la obra de Sun (2010: 178), se dividen los verbos pronominales en dos grupos generales para facilitar la comprensión de los estudiantes sinohablantes, pero también se ha señalado que

El primer grupo trata de “verbo transitivo + pronombre átono (me/te/se/nos/os/)” y dispone de múltiples usos, tales como expresar una acción reflexiva, un significado pasivo o una acción recíproca. El segundo grupo tiene la estructura “verbo + se” y se usa frecuentemente en las oraciones pasivas reflejas.

No obstante, en chino no existe el uso de verbo pronominal en ninguna situación, y se emplea simplemente la forma normal de un verbo (véase el ejemplo 6). Por ejemplo, para expresar una acción mutua, se añade una palabra que expresa semánticamente el sentido recíproco, tal como la frase (c) en el ejemplo 6 donde el adverbio “互相 Hùxiāng” se equivale al adverbio español “mutuamente”. Además, en este caso tampoco es obligatorio utilizar dicho adverbio para aportar el significado recíproco (Liu 2012: 59).

Por la falta de verbo pronominal, los aprendices sinohablantes han encontrado muchas dificultades acerca de este tema. Por un lado, debido a la carencia de este tipo de verbo en chino, los estudiantes no pueden controlar muy bien su uso correcto, lo cual puede causar problemas de utilizar solamente el verbo sin añadir los pronombres átonos correspondientes. Por el otro lado, en algunos casos ellos confunden el uso de los pronombres que llevan los verbos pronominales con los que aparecen en otras situaciones, tales como los pronombres utilizados como complementos directos e indirectos.

EJEMPLO 6

- (a) Chino: 我 洗 手。
 Pinyin: Wǒ xǐ shǒu
 Traducción: Yo lavar mano.
 Español: Me lavo las manos.

estrictamente los verbos pronominales que transmiten una acción espontánea pertenece al tercer grupo. Según el *Diccionario de uso del español* de María Moliner (2000), la oración pronominal de forma espontánea sirve como el punto de paso para entrar en la comprensión de la oración pasiva refleja y la oración pasiva. Mientras que en el *Diccionario del Estudiante* (2005) publicado por la RAE, los verbos pronominales se dividen en los siguientes tres grupos: verbo transitivo pronominal, verbo intransitivo pronominal y verbo en construcción pronominal media.

- (b) Chino: 花开了。
 Pinyin: Huā kāi le
 Traducción: Flor abrir + partícula.
 Español: Se abren las flores.
- (c) Chino: 他们互相握手。/ 他们握手。
 Pinyin: Tāmen hùxiāng wòshǒu./ Tāmen wòshǒu
 Traducción: Ellos mutuamente apretar mano. / Ellos apretar mano.
 Español: Ellos se dan la mano.

Otra cuestión sobre las dificultades sintácticas trata del uso de los complementos directos e indirectos. Para los sinohablantes, la utilización de los pronombres personales como sujeto o atributo resulta fácil, mientras que la situación se complica cuando se usan como complementos directos (*me/te/lo/la/nos/os/los/las*) e indirectos (*me/te/le/nos/os/les*) con el fin de evitar la reduplicación. Además, cuando los pronombres átonos se anteponen al verbo, los que desempeñan del complemento indirecto siempre se colocan delante de los del directo y los referentes de los complementos indirectos de la tercera persona se convierten en *se* sin tener cambio de género y número, lo cual resulta difícil de manejar para los aprendices en las prácticas. Los errores que se producen por el mal uso de los pronombres mencionados ocurren principalmente por los siguientes aspectos. En primer lugar, aunque en chino los pronombres personales también pueden desempeñar el papel de complemento directo o indirecto, no existe un sistema de pronombres átonos para sustituir a los complementos (véanse los ejemplos 7 y 8). Como ha expresado Ma (2014: 32): “Obviamente, el caso de objeto en el español es más complicado que en el mandarín, y se usan frecuentemente los referentes átonos en la expresión de objeto. Y se lo falta justamente en el chino”.

EJEMPLO 7

- Chino: A: 你见过一只白猫吗?
 B: 我没见过 (一只白猫)⁹¹。
- Pinyin: A: Nǐ jiànguò yī zhī bái māo ma?
 B: Wǒ méi jiànguò (yī zhī bái māo).
- Traducción: A: Tú ver + PT uno + clasificador blanco gato?
 B: Yo no ver + PT uno + clasificador (un blanco gato).
- Español: A: ¿Has visto **un gato blanco**?
 B: No **lo** he visto.

EJEMPLO 8

- Chino: 你告诉他真相了吗? —— 是的, 我告诉他 (真相) 了
 CI CD CI
- Pinyin: Nǐ gàosù tā zhēnxiàng le ma? —— Shìde, wǒ gàosù tā (zhēnxiàng) le.
- Traducción: Tú decir él verdad + PT+PT interrogativa?- Sí. Yo decir él (verdad) +PT.
- Español: ¿**Le** has dicho la verdad a él? —— Sí, **se la** he dicho.

En segundo lugar, como se ha señalado anteriormente, los pronombres átonos disponen de varias formas según el cambio de las personas (primera, segunda y tercera persona del singular y del plural) y las funciones sintácticas que tienen (complemento directo o indirecto), lo cual resulta bastante complicado para los sinohablantes. En comparación con el español, los pronombres personales en chino disponen solamente de una forma fija (véase la tabla 3.9), tanto para indicar los sujetos como para los complementos. Si se comparan el ejemplo 8 y el 9, se puede descubrir que en las dos frases del chino la forma del pronombre personal “tā 他” (él) no se ha cambiado, aunque en el ejemplo 8 se utiliza como complemento indirecto y

⁹¹ En esta situación, según el contexto se puede omitir el complemento directo en la contestación, pero si se repite tampoco está contra las normas de la gramática y no se puede sustituir por un referente, como en la versión española.

en el ejemplo 9 aparece como complemento directo. Pero en la oración del español, se ha alterado de “*le/se*” a “*lo*”. Debido a todo ello, se encuentran errores con mucha frecuencia entre los sinohablantes sobre la selección incorrecta de los pronombres átonos como “**La he comprado un regalo. / *No le conozco a ella*”, o de la reduplicación como “*¿Has comprado el regalo para tu madre? —Sí, *lo he comprado el regalo*”.

EJEMPLO 9

Chino: 我抱了他。

CD

Pinyin: Wǒ bào le tā.

Traducción: Yo abrazar + PT él.

Español: **Lo** he abrazado.

Teniendo cuenta que el chino y el español comparten pocos aspectos en el campo sintáctico, es normal que se hallen problemas especialmente en las oraciones compuestas en varios elementos:

(1) El uso de las conjunciones. Los sinohablantes no se acostumbran a utilizar conjunciones al considerar que en chino las oraciones compuestas pueden aparecer con varias proposiciones de la estructura “sujeto + predicado”, sin la necesidad de introducir una conjunción por el medio, mientras que en español existen varios casos en los que se requiere el uso de conjunciones. Debido a esta diferencia, hace falta insistir en la explicación de las distintas estructuras del español a los sinohablantes (Wang 2014: 349). Por ejemplo, como se ve en el ejemplo 10, en chino las dos proposiciones se han separado simplemente por una coma, pero en español hay que utilizar la conjunción “y” para unir las dos oraciones simples.

EJEMPLO 10

Chino: 我是学生，她也是（学生）。

Traducción: Yo ser estudiante, ella también ser (estudiante).

Español: Yo soy estudiante, y ella también.

(2) El uso de los pronombres relativos en las oraciones compuestas. Según Cortés Moreno (2014: 188), las oraciones de relativo también resultan difíciles para los sinohablantes porque en el chino no existen pronombres relativos, lo cual acarrea errores del tipo de oraciones como “**Conozco a un chico estudia en Jaén*”. Además, en chino se suelen utilizar construcciones adjetivales ante el que se considera como antecedente en español (véase el ejemplo 11). Debido a esta diferencia, surgen problemas en cuanto al orden de las frases y se encuentran oraciones desordenadas.

EJEMPLO 11

Chino: 我认识那个长头发的女孩。

Pinyin: Wǒ rènshi nàge chángtóufa de nǚhái.

Traducción: Yo conocer aquella largo pelo chica.

Español: Conozco a aquella china que tiene el pelo largo.

3.2.4. *Dificultades léxico-semánticas*

El aprendizaje del léxico es fundamental en la adquisición de cualquier idioma. La competencia léxica desempeña un papel importante en la perfección de la competencia comunicativa, dado que sin el vocabulario no se puede ni expresarse con propiedad ni entender las lenguas, esto es, la competencia léxica indica el dominio del idioma por parte de los estudiantes. Aunque se suele prestar más atención a la pronunciación y la gramática en el estudio de un idioma, el aprendizaje del vocabulario no debe estar desestimado. En algunas ocasiones, entre dos hablantes extranjeros se pueden comunicar y entender bien si se utilizan las palabras correctas y

adecuadas, aunque puedan producirse errores de gramática. Para mejorar el aprendizaje de léxico no es suficiente memorizar listas de vocabulario, porque el uso adecuado de las palabras no está relacionado solamente con la gramática y la semántica, sino también con la cultura correspondiente. Así pues, debido a la distancia tan lejana que existe entre la cultura china y la española, el proceso de la adquisición del vocabulario ha sido la otra gran dificultad lingüística que los sinohablantes tienen enfrente. Por otra parte, al tener distinto origen tipológico, la distancia entre el origen del léxico chino y el español es muy grande, si no completamente diferente y, por lo tanto, es muy difícil establecer conexiones cuando no existen términos comunes ni raíces léxicas comunes. Para Santos Rovira (2011: 168-171), las dificultades específicas que presentan los estudiantes de español sinohablantes son el desconocimiento de las connotaciones precisas del término y su uso en contextos no apropiados, las transferencias léxicas desde la lengua materna y desde la segunda lengua de aprendizaje, el inglés, la ausencia de términos específicos equivalentes en ambas lenguas, como también destaca Qian (2017).

Con respecto a las dificultades léxico-semánticas, se pueden dividir en distintos grupos según las diferentes causas por las que se producen. En primer lugar, debido al desconocimiento o mal entendido de las palabras, los aprendices sinohablantes están confundidos en cuanto a la selección adecuada de algunas palabras, especialmente de las que comparten un significado muy parecido para ellos. Entre las tantas se destaca el grupo de *ser* y *estar*. El problema que tienen la mayoría de los sinohablantes sobre la distinción entre *ser* y *estar* viene de la inexistencia de tales verbos en chino. En español estos dos verbos son verbos copulativos, mientras que el verbo *ser* se utiliza para expresar la cualidad inherente del objeto mencionado y *estar* describe el estado temporal. Como señalan Carballera Cotillas y Sastre Ruano (1991: 301), se utiliza *estar* cuando la cualidad es un resultado de un devenir real o supuesto, mientras que para los juicios generales e independientes de la experiencia inmediata, hay que expresarlos con *ser*.

En comparación con el español en el que se emplea la estructura “ser / estar + adjetivo” para indicar la cualidad o el estado, la expresión parecida que se encuentra en el chino es muy diferente. En primer lugar, se puede usar el verbo copulativo “是 *shi*”. En chino, hay una cantidad muy limitada de verbos copulativos, y el que se

parece más al uso de “ser / estar” es el verbo copulativo “是 *shì*”, el cual también se puede omitir en muchas oraciones copulativas. Debido a que este verbo copulativo puede expresar tanto la situación de *ser* como la de *estar* en el chino, es necesario incorporarse otros componentes gramaticales para distinguirlas. Por ejemplo, la frase “*Tā (shì) dānshēn* 她 (是) 单身” se puede entender como el estado civil de la persona mencionada o el momento en el que está actualmente, así que se puede traducir de dos modos: “Ella es soltera” o “Ella está soltera”. Cuando debe destacar la diferencia entre los dos casos, se puede añadir adverbios como ayudantes, por ejemplo, “*Tā xiànzài (shì) dānshēn* 她现在 (是) 单身”, donde la palabra “*现在 xiànzài*” significa ‘ahora / actualmente’ (Li 2015: 14).

La segunda forma para expresar *ser / estar* es la utilización del predicado adjetival, el cual está formado simplemente por adjetivos o perífrasis adjetivales (Ma 2014: 15). Igual que la primera forma mencionada, debido a la ambigüedad que se puede causar, es necesario añadir más palabras nuevas según el contexto para distinguir un estado temporal de una cualidad inherente, tal como se muestra en el ejemplo 12.

EJEMPLO 12

Español: Ella es guapa.
 Verbo copulativo “ser” + adjetivo

Ella está guapa.
 Verbo copulativo “estar” + adjetivo

Chino: 她 很漂亮.
 Pinyin: Tā hěn piàoliang
 Traducción: Ella muy guapa.
 Predicado adjetival

她 打扮得 很漂亮.
 Tā dǎbàn de hěn piàoliang
 Ella arreglar+PT muy guapa.
 Predicado verbal suplemento

En segundo lugar, por la interferencia tanto lingüística como cultural de la lengua materna o de otros idiomas ya controlados, por ejemplo el inglés, los sinohablantes a veces asignan el uso del chino o del inglés a una situación parecida en

el español. Este tipo de dificultad proviene principalmente de la influencia de los dos idiomas mencionados. Una de las dificultades es la confusión entre *tener* y *haber* por la influencia del chino. Algunos aprendices sinohablantes de los niveles iniciales se equivocan del uso de *tener* cuando hay que utilizar *haber* debido a que las dos palabras se traducen al mismo carácter chino “有 (yǒu)”. Por lo tanto, se encuentran errores como “*En esta casa tiene tres habitaciones”. Otro ejemplo muy típico es la utilización incorrecta de los verbos *hablar* y *decir* (Santos Rovira 2011). Igual que el caso anterior, los sinohablantes mezclan el uso de estos dos verbos por la influencia de sus traducciones en el chino en las que *hablar* / *decir* se traducen al mismo carácter “说 (Shuō)” en algunas situaciones, como se puede observar en el ejemplo 13.

EJEMPLO 13

Chino	她说：“我喜欢猫”。	她的西班牙语说得很好。
Español	Ella dice : “Me gustan gatos”.	Ella habla muy bien el español
Traducción:	Ella decir/hablar: “Yo querer gato”. Ella+PT español decir/hablar+PT muy bien	
Pinyin:	Tā shuō : “Wǒ xǐhuān māo”.	Tāde xībānyáyǔ shuō de hěnhǎo

Además, debido a la influencia cultural, el uso del léxico también es muy distinto, especialmente en el ámbito de la fraseología⁹². Por ejemplo, como ha estudiado Wu (2014, 2015a), en español la locución “ser [alguien] un toro corrido”, ‘tener mucha experiencia’ con valor positivo, se utiliza para describir que alguien es experimentado y difícil de engañar, mientras que en la cultura china, existe la expresión “Lǎo húli 老狐狸” (zorro viejo) que dispone del mismo significado, pero con connotaciones peyorativas. Aparte de este ejemplo, también se encuentran otras palabras de animales que aparecen en las locuciones y no se pueden deducir sus significativos de forma literal, lo cual hace que el aprendizaje de la fraseología española sea muy difícil para aprendices sinohablantes en todos los niveles. Por ejemplo, en español

⁹² Se ha ocupado de los estudios contrastivos de fraseología entre el chino y el español especialmente la investigadora Wu en su tesis doctoral (Wu 2014) y en sus trabajos posteriores (Wu 2015a, 2015b, 2016, 2019), entre otros autores. Además, existe un diccionario bilingüe editado por Chen (1993) de modismos y frases de la lengua española para sinohablantes.

“estar como una cabra” es una forma coloquial de decir que alguien está loco, mientras que en chino la imagen del animal “羊 Yáng” (cabra / oveja / cordero) no tiene este significado, y se suele relacionar con cosas buenas debido a su carácter dócil e inofensivo y los balidos melodiosos (Wu 2014: 363). Además, “ser un lince” se equivale a “ser astuto o listo” bajo la cultura española, pero en China no existe este animal y se utilizan “mono”⁹³ y “zorro” para referirse a las personas inteligentes, mientras que el posterior dispone de un sentido despectivo. En cuanto a la figura retórica de las palabras relacionadas con los animales, se puede descubrir que el uso de tales palabras es muy distinto en los dos idiomas debido al trasfondo cultural. Por ejemplo, en español la palabra *camello* hace referencia a una persona vendedora de droga al por menor, mientras que en chino este animal se relaciona simplemente con el transporte para atravesar el desierto (Wu 2014: 391).

No solo se producen estas divergencias en el uso de los zoónimos, el uso de las palabras referidas a los colores también puede ser un obstáculo en el campo léxico-semántico debido a la distancia cultural y a la división idiomática⁹⁴. Por ejemplo, en chino *amarillo* no solo es un color semejante al del oro o al del girasol, sino que también contiene el sentido ‘indecente’ o ‘erótico’, lo cual se expresa con el color *verde* en español. Así que no se dice “*chiste amarillo” sino “chiste verde”.

En cuanto al uso de la lengua, por aquello de la relatividad sociolingüística, las diferencias culturales afectan, como bien se puede intuir, de forma muy diversas, pero tan extendidas y comunes entre los sinohablantes que acentúan lo que podría considerarse, por su fuerte consistencia y regularidad en el uso, si se me permite la licencia, como “un dialecto chino del español” (Méndez Marassa 2009: 22)

⁹³ Según Wu (2014: 271), la palabra “猴 Hóu” (momo) se refiere a personas espabiladas y sutiles en algunos dialectos en China.

⁹⁴ A esto se une que no existe tampoco una correspondencia exacta entre los términos referidos a los colores en ambas lenguas, lo que Qian (2017: 68-69) llama “división idiomática” y que muestran los ejemplos siguientes: “Los idiomas utilizan diferentes unidades para clasificar y describir los objetos, una característica que se presenta como un desafío para el traductor. Por ejemplo: “verde azul” es un color común en el mundo hispánico, pero no existe en el registro cromático chino, por ello no es correcto traducirlo como “Shēn lǜsè 深绿色”, ni como “Lán lǜsè 蓝绿色”. Al contrario, en chino existe la palabra “Zhūhóng 朱红”, que no es ni “rojo” ni “anaranjado”; la traducción literal podría ser “rojo, un poco anaranjado”, pero tampoco existe este color en el mundo hispánico”.

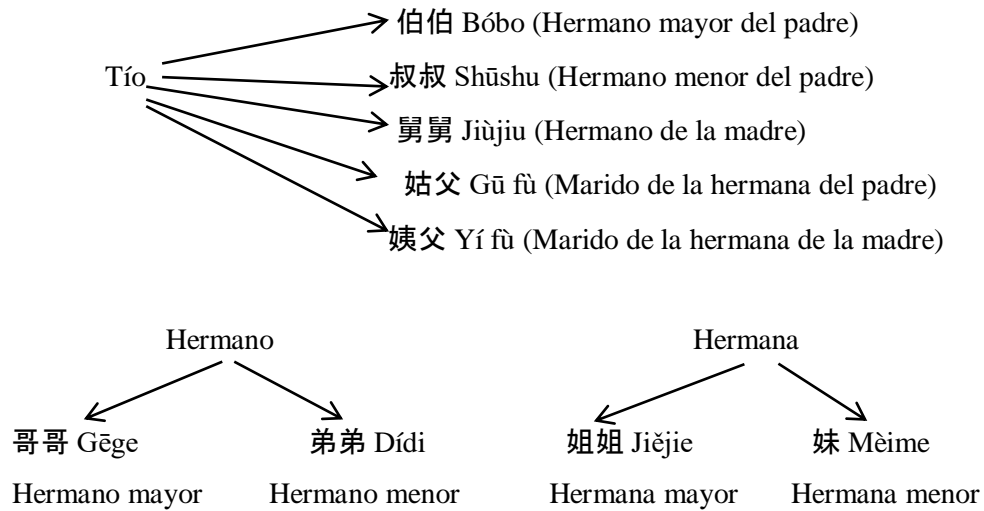
Aparte de la interferencia por la lengua materna, algunos problemas del léxico que tienen los aprendices sinohablantes vienen de la influencia del inglés. Teniendo en cuenta la distancia lejana entre el chino y el español y la similitud relativa entre el inglés y el español, algunos sinohablantes tienden a utilizar el inglés como referencia. Debido a este fenómeno, se puede hallar el uso de la palabra *conveniente* con el sentido de ‘práctico’ / ‘cómodo’ por la influencia de la palabra inglesa *convenient*. También se encuentra la utilización de *actualmente* en lugar de *realmente* por la palabra *actually*. Además, los sinohablantes también han aplicado algunas características lingüísticas del inglés en el uso de español, así como tomar la forma plural de *ropa* como “*ropas” debido a las palabras *cloth / clothes* en inglés (Blasco Barcía 2014).

En tercer lugar, es normal que en una determinada lengua existan los hiperónimos y sus hipónimos⁹⁵ correspondientes a la vez, mientras que la costumbre de su utilización en chino y en español es obviamente desigual. Generalmente, en español se destaca el uso de los hipónimos y en chino se utilizan con más frecuencia los hiperónimos. Por ejemplo, se usa el hiperónimo 牛 (*Niú*) en chino, cuyo significado es ‘ganado vacuno’, en lugar de señalar de forma concreta si trata de un toro, una vaca, o un buey (Zhao 2014: 97). Considerando dicha situación, los sinohablantes mantienen la costumbre de generalizar los objetos, tal como utilizar la palabra *zapato* para referirse también a las sandalias o zapatillas, las cuales pertenecen al hiperónimo *zapato*. Aunque en la mayoría de los casos del español se usan hipónimos, se suele emplear el uso de los hiperónimos en cuanto a las palabras genealógicas. Mientras que al contrario, en esta situación se utiliza una variedad de hipónimos en chino (véase el ejemplo 14)⁹⁶.

⁹⁵ Según los términos semánticos, las palabras se clasifican en palabras genéricas y palabras específicas. La palabra genérica también se llama *hiperónimo* y transmite un significado general de un tipo de personas u objetos, mientras que la palabra específica es un *hipónimo* con un significado específico de cada concepto de las palabras genéricas (Zhao 2014: 96).

⁹⁶ Para Méndez (2005: 12 *apud* Santos Rovira (2011:170): “Todo ello tiene un trasfondo cultural claro, ya que en la tradición confuciana, la jerarquía y los lazos familiares revisten una importancia sagrada, mientras en nuestra tradición occidental y humanista se concede una mayor importancia a lo individual”.

EJEMPLO 14



Por lo tanto, los sinohablantes tienden a añadir más informaciones para especificar lo que quieren expresar. Como ha mostrado Cortés Moreno (2014: 195), esta característica lingüística del chino acarrea un exceso de información, dado que un nativo del español diría simplemente “Tengo cuatro hermanos”, pero un aprendiz sinohablante prefiere decir “Tengo dos hermanos mayores y dos hermanas menores”⁹⁷. Además, el concepto de ‘hermano/a mayor’ y ‘hermano/a menor’ en el chino tiene más amplitud semántica que el en español, lo cual origina imprecisiones en español. Por ejemplo, “*Este libro me lo ha prestado un hermano mayor” en lugar de “Este libro me lo ha presentado un alumno / amigo de 4^º” (Cortes Moreno 2002).

En cuarto lugar, existe otro grupo de errores léxico-semánticos que surgen por el uso inadecuado de las palabras, especialmente en cuanto a la selección de las palabras que a los sinohablantes les parecen similares semánticamente o de los sinónimos. López Tapia (2011: 16) ha señalado que, los aprendices sinohablantes suelen sorprender a los profesores nativos con un uso inadecuado, o mejor dicho, descontextualizado de determinadas unidades, por ejemplo: “Me gusta la *ingestión española, especialmente la paella”. En este caso, se confunde el significado de la palabra *ingestión* al pensar que dicha palabra y la palabra adecuada *comida*

⁹⁷ En la cultura china, se suele llamar a los compañeros que están en los años anteriores dentro del ambiente escolar para mostrar más respeto, así que existen palabras “Xuézhǎng 学长/ Xuéjiě 学姐/ Xuédì 学弟/ Xuémèi 学妹” que significan literalmente “hermanos/as mayor / menor de estudio”.

comparten una definición muy parecida. En el estudio de Liu (2012: 66) también se ha destacado el uso incorrecto del léxico por la confusión semántica, por ejemplo: “...este color representa *mortalidad...”, donde se ha sustituido *muerte* por *mortalidad* equivocadamente sin tener una comprensión profunda sobre el uso de dichas palabras. En cuanto a los problemas causados por los sinónimos, Paz Afonso (2014: 128), a través de su estudio focalizado en un grupo de estudiantes sinohablantes con un nivel avanzado del español, ha descubierto que dentro de las incorrecciones en el campo léxico-semántico, el uso de los parasinónimos no intercambiables (PNI) ocupa un porcentaje llamativo y convierte a este fenómeno en lo más habitual de este ámbito. En su estudio, se han hallado los siguientes problemas: (1) los sinohablantes prefieren a arriesgarse a utilizar el léxico de un nivel más alto pero en ocasiones no adecuadas. (2) En algunos casos, los estudiantes sinohablantes se inclinan a elegir palabras básicas por una solución conservadora. (3) Existe una tendencia de utilizar palabras con significados concretos para expresar conceptos abstractos. Estos fenómenos se pueden observar respectivamente a través de las frases facilitadas por Paz Afonso (2014) en el ejemplo 15.

EJEMPLO 15

- (a) “También es un problema la comodidad, ya que para ahorrar el **capital** las compañías apenas ofrecen servicios buenos, ni aviones buenos”.
- (b) “Los fenómenos nuevos como la moda de comida **hacen** neologismo”.
- (c) “Porque para cada persona, la casa propia es un espacio más privado, lo que nos **trae** un sentimiento de seguridad”.⁹⁸

Por último, la polisemia, como un fenómeno muy común en las dos lenguas, también puede causar dificultades lingüísticas. Por un lado, en chino se destaca el número de las palabras monosémicas porque las diferentes combinaciones de los caracteres chinos han limitado la polisemia, mientras que en español existe una gran

⁹⁸ Los ejemplos se extraen del artículo de Paz Afonso (2014). La utilización de las palabras *capital*, *hacer* y *traer* corresponden a los fenómenos enumerados anteriormente, y según la autora, se recomienda utilizar *coste*, *generar* y *aportar* en estas situaciones.

cantidad de palabras polisémicas, lo cual ha sido un obstáculo para los sinohablantes en cuanto a recordar las distintas y numerosas acepciones de cada palabra polisémica (Zhao 2014: 95). Por el otro lado, normalmente es fácil precisar y expresar el significado de una palabra española con las palabras chinas, dado que hay más palabras monosémicas en chino. No obstante, la selección de una palabra correcta y adecuada del español para una palabra polisémica del chino suele resultar difícil en las traducciones bilingües, teniendo en cuenta que es necesario contextualizar las palabras de ambos idiomas para obtener una traducción equivalente y adecuada. Por ejemplo, la palabra 方便 (*Fāngbiàn*) está traducida por muchos sinohablantes como *cómodo*, y por eso se traduce “方便面 (*Fāngbiàn miàn*)” como **sopa cómoda*, sin considerar que 方便 es una palabra polisémica y su significado no se limita solamente a *cómodo*, sino que también abarcan acepciones de *práctico*, *favorable*, *fácil de preparación*, etc. (Qian 2017:92).

3.2.5. Dificultades ortográficas

En comparación con las dificultades de los otros campos mencionados, las del ámbito ortográfico no se han destacado tanto, y a veces también están vinculadas con las dificultades fonética-fonológicas, tales como la confusión entre las letras y <v> debido a la misma pronunciación, o la equivocación de las palabras que contienen , <g>, <d>, <z> con las de <p>, <c>, <t>, <s> por la distancia lingüística que existe entre el chino y el español en el campo fonético-fonológico.

Además, con respecto a las normas de la puntuación, los signos ortográficos también son distintos en los dos idiomas, así que para los sinohablantes es posible que cometan errores en la escritura. Entre los signos de puntuación más utilizados en el chino y en el español, se destacan las siguientes diferencias ortográficas: (1) la coma en español se escribe “.”, y en chino se presenta de otra forma muy distinta “。”. (2) Los puntos suspensivos siempre son tres en español “...”, pero generalmente se emplean seis en chino, tal como “……”. (3) Según la ortografía china, tanto el signo interrogativo como el exclamativo se marcan solamente al final de las frases con las

formas “?” y “!”, mientras que en español estos signos siempre van en grupos “¿?” y “¡!”, y aparecen antes y después de la frase. (4) Solo existen dos tipos de comillas para la citación en chino, las comillas inglesas dobles y simples, y aparte de estos dos tipos, el español también dispone de las comillas españolas “«»”. (5) Los títulos de libros, película, o programas de televisión aparecen en la escritura del chino con un signo específico que se parece a las comillas españolas, tal como “《》”, y en español se utiliza la forma cursiva con la letra inicial en mayúscula.

3.3. EL PERFIL Y LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS SINOHABLANTES

El trasfondo cultural chino tiene una influencia imprescindible y muy fuerte hacia las personas que tienen el origen chino, quienes se reúnen no solo por la lengua sino también por la identidad cultural, lo que hace que los aprendices sinohablantes dispongan de unas características muy diferentes, especialmente en comparación con los aprendices que proceden de una cultura occidental. Por lo tanto, conocer el propio perfil que muestran los aprendices del colectivo chino no solo ayuda a los profesores de E/LE a interactuar mejor con ellos, sino también puede beneficiar significativamente la enseñanza del español y aumentar la eficiencia de las actividades didácticas en el aula. Este apartado se va a concentrar en el análisis sobre el perfil de los estudiantes sinohablantes al considerar principalmente los siguientes aspectos: el carácter del colectivo chino, la relación entre el alumnado y el profesor bajo la cultura china y las distintas necesidades que tienen los aprendices de dicho grupo. Este es un aspecto que preocupa mucho en la enseñanza del español, como puede verse en que incluso en los manuales de enseñanza de ELE para sinohablantes se dedique un apartado especial a comentar las características especiales de este alumnado (Ding *et al.* 2010: 8-17)⁹⁹.

⁹⁹ Las autoras incorporan un apartado de introducción, “En el aula. Aspectos a tener en cuenta”, en el que tratan de manera contrastiva una serie de aspectos culturales y de enseñanza en las aulas chinas frente a las españolas sobre la figura del profesor, la participación en la clase, la importancia de la gramática en la enseñanza en las lenguas extranjeras, el uso de la pizarra en clase, el tratamiento de las dudas de los estudiantes chinos, la visión del error, la competitividad y la solidaridad entre estudiantes chinos o la importancia de los exámenes.

En primer lugar, el carácter de una persona tiene una influencia directa en su comportamiento en cuanto a la interacción con los demás y afecta a su participación en las actividades sociales. Aunque cada persona posee una personalidad específica y única, el carácter general que expone un determinado colectivo está vinculado estrechamente con el sistema ideológico que se establece durante el desarrollo histórico de una sociedad, el cual también ayuda a formar la cultura local a través de una serie de valores aceptados por el colectivo. Desde una perspectiva estereotipada, las personas de una cultura asiática suelen ser muy introvertidas y mantienen su presencia más silenciosa entre otros grupos. A pesar de que sea una opinión parcial, el colectivo chino sí que suele dar una impresión tímida y silenciosa cuando se compara con los grupos occidentales extravertidos y activos. Según la descripción de Chan (1992 *apud* Bega González 2014: 45), existe un contraste evidente entre el grupo occidental y el grupo chino. Los individuos chinos disponen de un carácter indirecto, implícito y no verbal, mientras que los occidentales son opuestos. Al colectivo chino le falta la espontaneidad, la cual se aprecia en la cultura occidental. Además, los chinos prefieren controlar más sus emociones, así que no son tan expresivos como los occidentales.

Chan (1999) ha señalado que, la cultura china se basa principalmente en el confucianismo y se centra en el concepto de “humildad” en cuanto al comportamiento personal para mantener una actitud modesta. Así pues, entre el colectivo chino la demostración de una alta creencia sobre la humildad personal consiste en guardar sus opiniones auténticas para que no avergüencen u ofendan a los demás. Más adelante, la filosofía confucionista ha conformado no solo el pensamiento sino también el estilo de aprendizaje de los chinos. Debido a todo ello, en cierto grado, los aprendices con origen chino comparten unas características específicas y parecidas en el aula.

Según las observaciones de algunos investigadores sobre el comportamiento de los estudiantes sinohablantes en la clase, este grupo ha mostrado un silencio durante la interacción con el profesor y un grado de participación muy baja en el aula debido a la influencia de los valores ideológicos y filosóficos tradicionales de su cultura (Bega González 2014: 47). Además, los aprendices chinos presentan desconfianza en cuanto a preguntar o a participar en la clase, tanto por la intención de evitar

avergonzarse en público¹⁰⁰, como por el carácter colectivo de la sociedad china que “prefiere el consenso, la armonía, a la divergencia de ideas, lo que explicaría la forma indirecta de expresión de opiniones frente a la más directa en Occidente” (Sánchez Griñán 2009: 3). Así pues, a los aprendices sinohablantes les resulta difícil expresarse individualmente delante del público, y “el silencio es un fenómeno bastante extendido entre los alumnos chinos” (He 2008: 18).

En segundo lugar, a raíz de la profunda influencia del confucianismo en la cultura china, la relación entre el alumnado y el profesor no comparte el mismo modelo que la relación en un contexto occidental. El papel del profesor es fundamental en la cultura china con un extremo de autoridad en el proceso de la enseñanza, y recibe plena respetuosidad de sus alumnos. Según Ruan (2017), en la antigüedad china la difusión de los clásicos relacionados al confucianismo ocupa un puesto esencial en la educación social. Mientras que, al considerar que en aquella época todavía no existen el papel y la tecnología tipográfica, las prácticas de la enseñanza dependen principalmente de los profesores por medios verbales y a los alumnos les resulta muy difícil aprender por ellos mismos. Por ello, con el fin de divulgar los conocimientos eficazmente es necesario y relevante aclarar estrictamente la relación de profesor-alumno en la que el profesor está en un puesto superior y predominante para mantener la credibilidad y la autoridad de los textos clásicos.

Entre los principios establecidos por Confucio, existe una jerarquía clara en la que el superior tiene la obligación de proteger y el inferior le muestra lealtad y respeto para lograr una armonía. En el clásico chino *Los Anales de primavera y otoño* (en chino, 春秋), Confucio ha planteado dos actitudes correctas para sus alumnos como guía de comportamiento en las actividades sociales, según las cuales los alumnos deben mostrar sumisión a la autoridad de los padres, mayores y superiores, y a las costumbres de la sociedad (Azpiroz 2013: 43). Debido a esta ideología, no solo

¹⁰⁰ Algunos autores hablan de “pánico al error”: “Durante años llevan a cabo tareas de tipo deductivo y actividades exentas de contexto en sus sesiones de trabajo con lenguas extranjeras. Existe lo que se denomina «cultura china de aprendizaje», en la que predomina la jerarquía junto con el pánico al error. En cuanto a la jerarquía hablamos de un profesor como director de escena y unos estudiantes supeditados a sus preceptos; con respecto al miedo se habla del miedo a perder la cara, es decir, existe cierto pánico al error quedando así en evidencia, muestra clara del dominio de la enseñanza tradicional. Dicho miedo provoca una merma en el grado de interacción en clase así como falta de comunicación para los casos de dudas” (Castellano *et al.*: 590).

en las épocas antiguas, sino que en la sociedad china actual los profesores siguen disfrutando de un estatus prestigioso y representan la máxima autoridad para los alumnos en las aulas, así que sus alumnos creen mucho no solo en los contenidos que enseñan, sino también en la metodología tradicional empleada por ellos, y rechazan otras metodologías que podrían ser más útiles (Bega González 2014: 54).

Actualmente, aunque la relación entre el profesor y el alumno ha cambiado con el tiempo, y los alumnos pueden adquirir conocimientos a través de varias maneras aparte de acudir a los profesores, la respetuosidad hacia los maestros sigue siendo un principio importante dentro del ambiente educativo como una virtud aceptada por toda la sociedad. Los alumnos, por un lado, tienen mucha confianza en lo que transmiten por los profesores, y por el otro lado, no suelen cuestionar y plantear sus propias opiniones en clase para no dejar a los maestros en evidencia. Además, los alumnos tienen mucha confianza tanto en los profesores, como en los manuales o materiales elegidos por ellos. Así pues, bajo esta situación los estudiantes chinos tienden a recibir todo lo que les cuentan los profesores sin interrogarlo, contestan las preguntas y se interactúan entre ellos bajo las instrucciones de los profesores.

El hecho de no cuestionarse nada surge de la percepción subjetiva de que “lo que el profesor o el manual dice es una verdad absoluta”. Un hecho que podemos encontrar comúnmente es el de la incuestionabilidad de los manuales locales. Aunque esta realidad ya está cambiando, por lo general el alumno no solamente no cuestionará los contenidos de los manuales locales, sino que, además, sí lo hará con respeto a la información transmitida por el profesorado foráneo (Bega González 2015: 233).

En tercer lugar, teniendo en cuenta el carácter general de los aprendices chinos y la relación tradicional entre el profesor y el alumno, se puede suponer que el estilo de aprendizaje de este grupo también es especial, y que las necesidades encontradas entre los estudiantes también son distintas para los profesores de un contexto occidental. Por ende, al conocer dichas demandas los docentes pueden ajustar las metodologías de la enseñanza para que el resultado sea más fructífero.

En China, desde la antigüedad hasta hoy en día, el examen ha sido siempre una manera eficaz y justa para comprobar el conocimiento de los estudiantes y seleccionar a las personas adecuadas. Después de que se formara y se sistematizara el examen imperial 科举 *Keju*¹⁰¹ durante la dinastía Tang (618-907 d. C.) con el fin de elegir a burócratas excelentes para el gobierno, la forma de utilizar los exámenes como una prueba se ha convertido en un modo de valoración muy aceptado en la sociedad, especialmente en el ámbito educativo. Por la influencia de las características del *Keju*, en el que se piden abundantes conocimientos extraídos de los clásicos confucionistas, el estilo de aprendizaje se inclina a una memorización mecánica.

Pese a que la materia de estos exámenes estaba formada por textos clásicos confucionistas, textos de calado ético-filosófico cuyo sentido originario era el crecimiento interior de las personas, su estudio más generalizado estuvo ligado a una finalidad meramente pragmática: aprobar los exámenes. Esta desvirtuación se reflejó, desde el punto de vista del aprendizaje, en los procesos que hoy conocemos como aprendizaje mecánico: se estudiaban los textos de memoria para reproducirlos en los exámenes, independientemente del desarrollo personal que su aprendizaje pudiera ejercer (Sánchez Griñán 2009: 4).

Hoy en día, aunque ya no existe un examen tan rígido como el *Keju* en los tiempos pasados, los estudiantes chinos siguen enfrentándose con una gran cantidad de exámenes muy estrictos en los que la recitación desempeña de un papel relevante. Los estudiantes en China, antes de entrar en las universidades, tienen que aprobar un examen muy importante en su vida académica, el cual se conoce como *Gaokao* (*'National Higher Education Entrance Examination'*) y también se supone que es el examen más duro. Aunque el *Gaokao* pide una competencia sintética y creativa, para

¹⁰¹ El *Keju*, como un examen imperial, llega a ser un sistema fijo y completo que consigue su auge durante la Dinastía Ming (1368-1644) y termina al final de la Dinastía Qing (1644-1911). Durante la última dinastía, el contenido y la forma de dicho examen se han hecho cada vez más estricto y depende mucho de la memorización. Aunque al principio aparece como una iniciativa adecuada para la selección necesaria dentro del sistema burocrático, termina atando el pensamiento libre de la gente. En las últimas dinastías, el contenido del examen se basa solamente en los clásicos del confucianismo, e incluso la forma de redacción está fijada por una serie de reglas.

obtener una base sólida y aprobar es imprescindible emplear una repetición memorística, especialmente para los estudiantes que han elegido las asignaturas relacionadas con las ciencias sociales. Después, durante el periodo de la universidad los exámenes vuelven a ocupar un puesto muy importante en la carrera de los alumnos. Influidos por dichos periodos seguidos en los que el recitado es la clave para obtener calificaciones satisfactorias, los estudiantes están acostumbrados a emplear la memorización como una estrategia significativa durante el proceso del aprendizaje, considerando que esta manera es rápida y eficaz para conseguir conocimientos necesarios dentro de un tiempo limitado. Además, la tradición de mantener este estilo de aprendizaje no solo existe en el ambiente escolar, sino también en la conciencia sociocultural, “ha ido forjando un valor específico a la memorización como actividad cognoscitiva, reforzada por la misma naturaleza del aprendizaje del chino” (Sánchez Griñán 2008: 310). Pese a que los alumnos chinos utilicen un estilo de aprendizaje memorístico, según Azpiroz (2013: 44), este tipo de memorización no es el que se practica sin comprensión del contenido, porque los alumnos lo usan para asegurarse la capacidad de retener la información durante la repetición, y se combinan la comprensión con la capacidad de recordar para mejorar el rendimiento en los exámenes.

En el proceso del aprendizaje de los idiomas extranjeros, al distinguirse de los estudiantes occidentales que tienden a entender los elementos lingüísticos desde una perspectiva holística, los aprendices chinos prestan mucha atención al vocabulario y la gramática, por lo tanto, en una clase de español en China los profesores se prestan atención principalmente a dos partes. Por un lado, se aporta el léxico necesario con explicaciones sobre el significado y el uso de las palabras. En cuanto a la enseñanza del vocabulario, se suele emplear una metodología focalizada en la traducción, de modo que los profesores tienden a facilitar a los estudiantes los significados de las palabras en chino, lo cual ayuda en las fases iniciales, pero en algunas situaciones, debido a las distancias lingüísticas, también puede causar una interpretación equivocada de las palabras. Por el otro lado, la enseñanza de los contenidos gramaticales forma una parte esencial de la clase, teniendo en cuenta que los exámenes universitarios para la carrera del español se centran en examinar los conocimientos gramaticales mediante distintos tipos de ejercicios. Durante la clase

los estudiantes toman apuntes sobre los aspectos léxico-semánticos y gramaticales, y hacer traducciones cortas de forma oral como práctica de los contenidos enseñados.

Con respecto a los ejercicios de traducciones bilingües realizadas en la clase de español en China, Sánchez Griñán (2008: 309) ha señalado que, este tipo de ejercicio hace que los alumnos sientan siempre la necesidad de traducir literalmente todas las informaciones al chino, e insisten demasiado en buscar las palabras equivalentes en el chino aunque pueden entender el significado de la palabra sin problema. Se ha explicado que este fenómeno sucede parcialmente por la naturaleza del sistema evaluativo que se focaliza en la traducción de los vocablos y textos, y los exámenes cuentan con un componente léxico de bastante peso. Por ello, no es extraño que se presente una lista de vocabulario en los manuales, lo que proviene del clásico y tradicional procedimiento del método gramática-traducción.

Al mencionar las características de la enseñanza del español en China, Bayes Gil (2014: 88) también ha descubierto que para los estudiantes chinos parece más valiosa y útil una enseñanza sistematizada de la gramática y un glosario o vocabulario bilingüe de palabras. Los aprendices se preocupan mucho por el significado de las palabras y no están acostumbrados a deducirlo según el contexto, de modo que sienten la necesidad de entender cada palabra antes de leer el texto, y cada estudiante “se enfrenta a la interpretación de textos como una forma de lectura de palabras, y no como un conjunto deducible”. Teniendo en cuenta esta costumbre, Bayes Gil (2014) ha propuesto que es aconsejable crear un corpus de léxico al principio de una lección nueva para que los estudiantes lo incluyan en sus apuntes. Además, también ha señalado que es necesario informar a los estudiantes que vayan a consultar al profesor y no al diccionario ante una duda¹⁰².

¹⁰² Puede verse el análisis sobre los diccionarios bilingües de español-chino y del uso por parte de los aprendices sinohablantes en el estudio de Tu (2012).

3.4. MANUALES UTILIZADOS EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A LOS SINOHABLANTES

El perfil del alumnado chino con sus propias características y necesidades durante el proceso de la enseñanza y el aprendizaje que hemos presentado ha producido una influencia directa sobre los manuales que se utilizan para los estudiantes de dicho grupo. El estilo del aprendizaje, la manera del pensamiento, las preferencias y necesidades, todo ello promueve a modelar el diseño de los materiales para que sean adecuados y que se adapten significativamente al público objetivo y el ambiente educativo correspondiente. Actualmente existe una amplia variedad de manuales de español como lengua extranjera, pero no todos son relevantes para el grupo sinohablante teniendo en cuenta las peculiaridades de los aprendices. Debido a que hay un número considerable y creciente de aprendices sinohablantes que distribuyen por todo el mundo han aparecido una serie de manuales designados específicamente al alumnado chino para facilitar el proceso de su aprendizaje del español. Normalmente en España se utilizan varios tipos de manuales para la enseñanza del español a los extranjeros, pero la mayoría se dirigen ampliamente a todos los aprendices con distintos trasfondos lingüísticos y culturales. Así que la aparición de los manuales especiales para el grupo sinohablante es muy relevante, puesto que los aprendices procedentes del origen chino comparten unas características diferentes a los de otras culturas muy lejanas. Bajo este contexto, esta apartado se orienta a dar una presentación sobre los manuales de español que se usan con mucha frecuencia en China, y analizarlos desde una perspectiva contrastiva para mostrar tanto las ventajas como las desventajas de cada tipo. También se mencionan algunos manuales de España que cuentan con un foco específico en los aprendices sinohablantes.

Para este apartado, se han establecido tres tipos de manuales principales para la enseñanza del español a los sinohablantes que se utilizan entre los profesores dentro del aula para las desarrollar las actividades didácticas y entre los alumnos fuera de la clase para reforzar sus conocimientos lingüísticos.

(a) En primer lugar, los manuales propios de ELE para los sinohablantes publicados en China, entre los cuales se destacan *Español Moderno*, *Español ABC* y *Español Básico*. Estos manuales están elaborados por los docentes chinos y se diseñan según las necesidades de los aprendices sinohablantes dentro de China al considerar la situación educativa y cultural.

(b) En segundo lugar, los manuales adaptados. Bajo esta categoría, se encuentran los libros importados y traducidos de sus versiones originales en español, y al mismo tiempo, adaptados al ambiente chino, tales como *Sueña*, *Español 2000* y *ELE Actual*. Estos libros están elegidos desde una cantidad de manuales populares y eficaces que tratan de la enseñanza de E/LE en España y también se utilizan con mucha frecuencia en China.

(c) En tercer lugar, los manuales originales de España que dirigen específicamente al grupo sinohablante. Aunque en España existe una variedad de manuales de español, la mayoría de ellos están dirigidos al alumnado extranjero en general. Así que debido a la gran demanda de los aprendices sinohablantes y sus características peculiares de aprendizaje, han aparecido algunos manuales diseñados y orientados exclusivamente al grupo sinohablante, tales como *¿Sabes?* y *Etapas (Edición China)*. Estos manuales también cuentan con la característica de ser bilingües y siguen las costumbres de aprendizaje de los aprendices sinohablantes, pero no se han realizado modificaciones ni adaptaciones como los manuales del grupo (b).

A continuación, se presentan algunos manuales representativos dentro de cada categoría y se analizan las metodologías empleadas y las características de cada uno.

(a) En cuanto a los manuales propios del español publicados en China, hay que destacar una colección de manuales cuyo nombre es “现代西班牙语” (*Español Moderno*). Esta serie de manuales es la más utilizada y simbólica, dado que casi en todos los centros de enseñanza superior donde se ofrece la carrera de filología española se emplea como material principal y elemental durante la enseñanza del español. Dicha serie procede de la primera colección de manuales de español editadas en China, que comenzó denominándose en aquel entonces como “西班牙语” (*Español*) y cuenta con siete tomos publicados por la editorial Shangwu (Pekín)

durante 1962-1964. Después, en el año 1985 la misma editorial publicó una segunda colección de manuales de español en seis tomos manteniendo la utilización de su nombre original *Español*. Progresivamente, entre 1999 y 2007, se publicó una edición revisada de la segunda colección mencionada editada por Dong Yansheng y Liu Jian, pero publicada por la Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras de Beijing (FLTRP). Esta nueva serie también cuenta con seis tomos, pero el título se ha cambiado de *Español* a *Español Moderno*, y está designada “a sustituir a la anterior y adaptándose a los profundos cambios de la sociedad china” (Dong 2011: 60).

El objetivo principal de los manuales de esta serie se centra en cubrir las necesidades del aprendizaje de español desde un nivel elemental hasta un nivel elevado para los estudiantes chinos durante los seis semestres en la universidad “cuyo perfil es considerablemente homogéneo en términos de edad, conocimientos lingüísticos previos, bagaje cultural, formación secundaria, e incluso, programas de estudios universitarios” (Dong 2011: 60). Los seis tomos están diseñados principalmente por las siguientes secciones: una sinopsis de los ítems gramaticales y léxicos de la lección; un texto narrativo y uno dialogado en los primeros tres tomos, y un solo texto narrativo o discursivo en los últimos tres tomos. Después de los textos principales, en los primeros cuatro tomos se encuentra una lista de vocabulario bilingüe en la que se señala el género de las palabras y se indican las traducciones correspondientes en chino, y después del glosario, también se muestran los verbos irregulares que aparecen en los textos. En cuanto a los contenidos gramaticales, se encuentra una parte en la que se presenta el uso de algunas palabras con explicaciones detalladas sobre sus distintas acepciones y regímenes según el contexto, y otra parte que enseña los puntos gramaticales de cada lección. Al final de cada lección de los primeros tres tomos, también se han incorporado ejercicios diseñados según los ítems gramaticales y léxicos de cada lección, para que los profesores los utilicen como pruebas. En los últimos tres tomos, en lugar de poner ejercicios se ofrece un instrumento para ayudar a los estudiantes a ampliar el tema por su parte (Dong 2011: 63).

En cuanto al manual *Español Moderno* (versión 1999-2007), varios investigadores lo han elegido para analizar y comparar con otros manuales de español

debido a su prestigio e influencia entre los aprendices sinohablantes. Anglada y Zhang (2012) han analizado el primer tomo de este manual principalmente desde el aspecto ortográfico y gramatical. Según ellas, el *Español Moderno* y su método “no sigue la normativa ni las recomendaciones de la Real Academia Española” (Anglada y Zhang 2012: 66). En el ámbito ortográfico el método del manual se orienta más a la comunicación oral que a la redacción y corrección. La ortografía es una de las grandes ausentes de este manual, y el uso de la puntuación, aparte los signos interrogativos y exclamativos, no se ha mencionado en ningún momento de este manual. Con respecto al aspecto gramatical, las autoras han señalado que los contenidos gramaticales están organizados con un orden lógico al empezar por el aspecto fonético, seguir con el morfológico y terminar en el sintáctico. Mientras que, también han criticado que las explicaciones ofrecidas sobre la gramática son breves, imprecisas, en muchos casos no completas, y no interrelacionadas entre las diferentes lecciones.

Recientemente, en 2017 se ha publicado la nueva edición de los manuales *Español Moderno* editada por los mismos autores Dong Yansheng y Liu Jian, y de momento disponen de cuatro tomos. En comparación con la versión anterior que se utiliza principalmente la metodología tradicional (gramática-traducción), la nueva edición ha conseguido un cambio significativo en cuanto al enfoque metodológico al emplear la función comunicativa. Como han señalado los autores de esta nueva versión en el prólogo, en estos manuales se ha llevado a cabo desde el primer tomo un enfoque comunicativo, y se intenta transmitir el uso práctico e interactivo del español al descartar frases que aparecen solamente en situaciones muy excepcionales, tal como “Esto es una mesa”. La organización de los contenidos gramaticales también se ha ajustado con la intención de fortalecer los puntos débiles de los aprendices chinos durante el aprendizaje, así como se ha retrasado la enseñanza del tiempo pasado y se ha reforzado el uso de los pronombres personales átonos como complementos directos e indirectos. Además, la estructura de la sesión se ha extendido al añadir una parte que se dedica a difundir conocimientos socioculturales de los países hispanohablantes.

Además del *Español Moderno*, existen en China otros manuales de español propios que se utilizan con mucha frecuencia, especialmente entre los aprendices

autónomos, tales como “速成西班牙语” (*Español ABC*) y “基础西班牙语” (*Español Básico*), los cuales han seguido un modelo muy parecido a la versión antigua del *Español Moderno*.

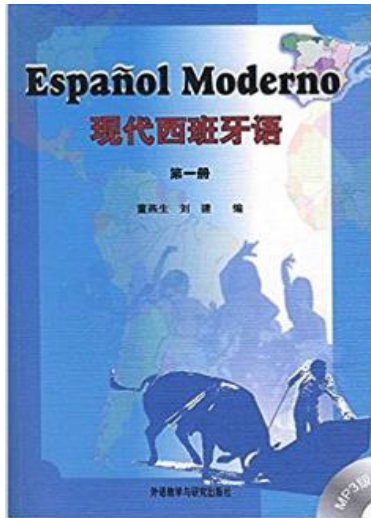


Figura 3.1. *Español Moderno* 1 (versión 1999) Figura 3.2. *Español Moderno* 1 (versión 2017)

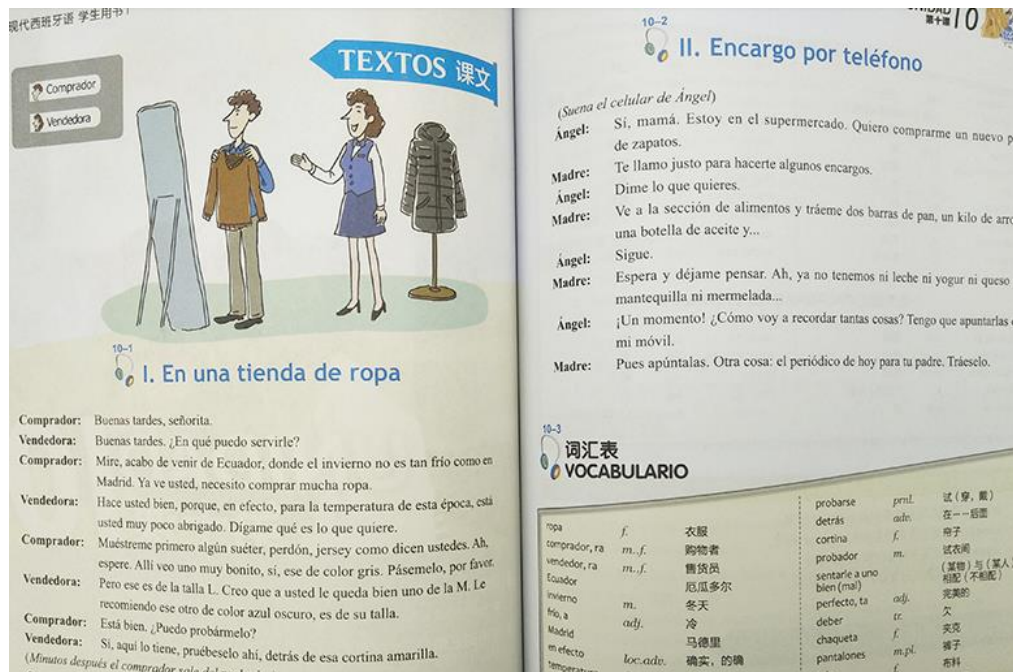


Figura 3.3. Diseño de la nueva versión del *Español Moderno*

(Parte de textos y vocabulario)

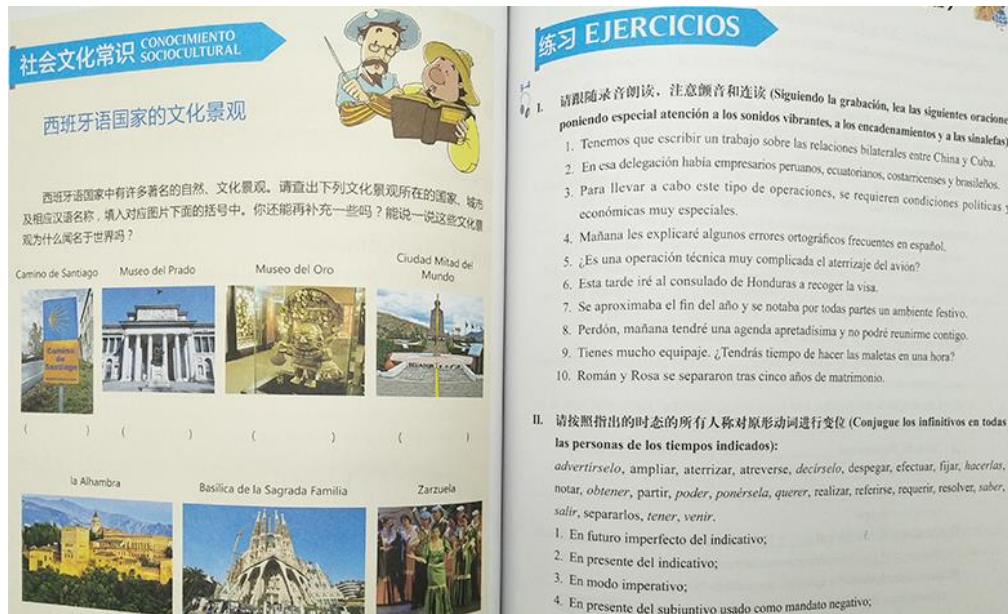


Figura 3.4. Diseño de la nueva versión del *Español Moderno*
(Contenidos socioculturales y ejercicios)

第十课 LECCIÓN 10

- 语法: 1. 虚拟式现在时的用法 (II)
2. 直接宾语的补语
3. 动词短语 SEGUIR / LLEVAR + GERUNDIO

课文 TEXTO

DISCURSO DE BIENVENIDA

I



Señoras y señores:

Es para mí un motivo de gran alegría el poder reunirnos aquí para darle la bienvenida a una amiga peruana. Tal vez algunos de los presentes todavía no la conozcan, así es que permitanme presentársela; la señorita Verónica Hernández, recién llegada de

Figura 3.5. Versión antigua de *Español Moderno* (Sinopsis y el texto)

LECCIÓN 10

provechoso <i>adj.</i> 有好处的	resultar <i>intr.</i> (产生)结果
informar <i>tr.</i> 给予信息	simpático <i>adj.</i> 可亲的,给人以好感的
relacionado <i>p. p.</i> 与...有关	decano <i>m.</i> 系主任
dispuesto <i>p. p.</i> 准备,打算	asignar <i>tr.</i> 指派
aprendizaje <i>m.</i> 学习,学会	semestre <i>m.</i> 学期
comunicación <i>f.</i> 交流,交际	de modo que 那么,因此
mutuo <i>adj.</i> 相互的	novato <i>adj. -s.</i> 新手
resultado <i>m.</i> 结果	en todo caso 不管怎么说
oportunidad <i>f.</i> 机会	temer <i>tr.</i> 害怕,担心
comunicarse <i>prnl.</i> 交流	trabajoso <i>adj.</i> 费劲的
a continuación 接下来	superar <i>tr.</i> 克服,超越
Colombia 哥伦比亚	
elogio <i>m.</i> 赞扬,夸奖	

词汇 LÉXICO

I. motivo

A. *m.* 原因,原由

1. Tengo muchos motivos para no creerte.
2. Desde hace tiempo mi amiga chilena tiene ganas de aprender chino y precisamente por este motivo vino a China.
3. No vemos ningún motivo para que te pongas así.

B. con ~ de 由于,在...之际

1. Con motivo de la Fiesta Nacional(国庆节) se celebró una

Figura 3.6. Versión antigua de *Español Moderno* (Contenidos del léxico)

语法 GRAMÁTICA

一、虚拟式现在时的用法 (Empleos del modo subjuntivo):

I. 动词 *temer* 的直接宾语是从句时,其中的动词要用虚拟式。如:

Temo **que usted pierda** paciencia con nosotros.

这时虚拟式现在时的时值相当于陈述式现在时或将来时。

如果两个动词的主语一致,则第二个动词用原形。如:

Temo **perder** el tren.

II. 主句谓语为 *ser posible*, *ser imposible*, *ser necesario*, *ser importante*, *ser útil*, *ser inútil* 等单一人称短语时,从句中

用虚拟式。如: Es necesario **que nos informemos** constantemente de todo lo relacionado con esos países.

这时,虚拟式现在时的时值相当于陈述式现在时或将来时。

Figura 3.7. Versión antigua de *Español Moderno* (Contenidos de la gramática)

练习 EJERCICIOS

I. 动词变位 (Conjuga los verbos):

1. 陈述式和虚拟式现在时 (En presente de indicativo y subjuntivo, y en modo imperativo afirmativo y negativo): informar, *comunicárselo*, resultar, asignar, superar, temer, *ejercerlo*, recorrer, *coger*, *recoger*, partir, cumplir, acudir, aplaudir, escribir, tener, poner, suponer, salir, traer, pensar, empezar, entender, atender, ser, ir, estar, *decírsela*, hacer, venir, pedir, impedir, ver, conocer, producir, querer, poder, saber, haber, *dárselo*;

(Los que están en cursiva, por escrito.)

2. 陈述式简单过去时和过去未完成时 (En pretérito indefinido e imperfecto de indicativo): partir, informar, *comunicar*, resultar, elogiar, asignar, temer, envidiar, animarse, confiar, cumplir, retrasarse, anunciar, *practicar*, volar, recorrer, tratar, mandar, *dedicarse*, interesarse, confirmar, aproximarse, ampliar, reír, aparecer, *entregar*, dar, andar, estar, despedirse, divertirse, sentir, dormir, morir.

(Los que están en cursiva, por escrito.)

Figura 3.8: Versión antigua del *Español Moderno* (Contenidos de los ejercicios)

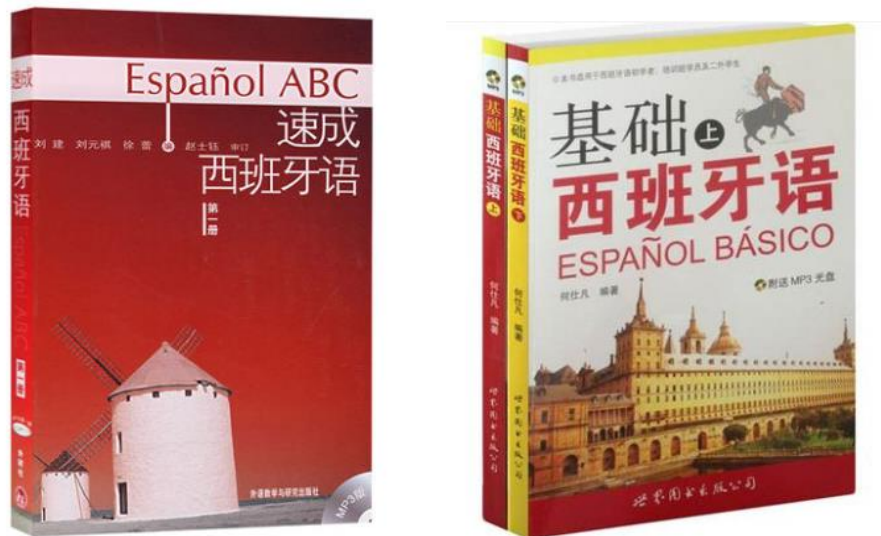


Figura 3.9. Otros manuales populares editados por autores chinos

(b) Aparte de los manuales editados por los docentes chinos, algunas editoriales chinas han importado unos manuales que se utilizan en España al mercado chino. Para ser más apropiados, estos manuales están adaptados basándose en su versión original. Entre este tipo de manuales, debe mencionar la colección *Sueña* de la editorial Anaya ELE, el cual ha sido importado en 2008 por la misma editorial que publica los manuales de *Español Moderno*. Al ser una versión adaptada, esta serie de manuales cuenta con el nombre chino “走遍西班牙”, cuyo significado es “un viaje por España”, y se vende exclusivamente en China. Se han adaptado los cuatro tomos de esta colección con referencia a los niveles A1-A2, B1, B2 y C1 según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Aparte de los manuales de *Español Moderno*, la colección *Sueña* es la otra que se utiliza con frecuencia en los centros de educación superior en China. Además, los manuales *Sueña* también están dentro los manuales de español más vendidos en el mercado chino. Al ser una versión adaptada con una característica bilingüe de chino-español, la estructura de la colección *Sueña* abarca los siguientes aspectos según la página web *SinoELE*¹⁰³: una lección inicial muy detallada sobre la fonética española que aparece en el primer tomo con todas las explicaciones ofrecidas en chino, excepto los ejemplos (véase la figura 3.11); traducción de las actividades; traducción de algunas frases difíciles en los textos; un resumen gramatical y léxico bilingüe al final de cada lección; y un glosario bilingüe ordenado por las páginas que forma parte del apéndice.

En cuanto a la metodología empleada, los contenidos que ofrece *Sueña* también se inclinan a la función comunicativa y disponen de conocimientos históricos y culturales. La enseñanza se realiza a través de diversas actividades tanto escritas como auditivas con textos de distintos géneros discursivos para mejorar distintas competencias lingüísticas. Para Ares (2007: 117), *Sueña* sigue el enfoque comunicativo nocional-funcional, en el que la materia “se organiza en torno a contenidos funcionales, dentro de los cuales encontramos los llamados *actos de habla* que se estudian en relación con las estructuras morfosintácticas *-exponentes lingüísticos-* más frecuentes para su realización”.

¹⁰³ SinoELE: <http://www.sinoele.org/index.php/novedades/sinoele/manuales/75-suena-version-china>

Teniendo en cuenta el perfil de los estudiantes chinos y la metodología tradicional que se utiliza en el sistema educativo chino, los manuales de *Sueño* sirven relevantemente como materias complementarias en la clase del español en China, dado que se ha realizado la combinación del método comunicativo que falta en las clases tradicionales y el método tradicional al mostrar traducciones necesarias y estructuras ajustadas según las preferencias de los aprendices sinohablantes, lo cual hace que esta colección de manuales sirva tanto para las prácticas didácticas en el aula de español como para ofrecer un apoyo a los aprendices autónomos.

ámbito 1

2. 辅音的发音

p 的发音

字母p发成 [p]，清辅音。发音时，双唇紧闭，让气流冲破阻碍，爆破而出。声带不振动。

请听录音跟读：*pa, pe, pi, po, pu*
apa, epe, ipi, ope, upu

t 的发音

字母t发成 [t]，清辅音。发音时，舌尖抵住上齿背，让气流冲破阻碍，爆破而出。声带不振动。在发这个音时，注意不要吐气，发成英语中的t。

请听录音跟读：*ta, te, ti, to, tu*
ata, ete, iti, oto, utu

f 的发音

字母f发成 [f]，清辅音。发音时，上门齿接触下唇，上齿露出，双唇向两边咧开，让气流从唇齿间通过。声带不振动。

请听录音跟读：*fa, fe, fi, fo, fu*
afa, efe, ifi, ofa, ufu

l 的发音

字母l发成 [l]，浊辅音。发音时，舌尖抵住上齿龈，舌面下降，让气流从舌部两侧通过，同时声带振动。

请听录音跟读：*la, le, li, lo, lu*
ala, ele, ili, ola, ulu

在发al, el, il, ol, ul等音节时，先发元音，等元音发完后，迅速将舌尖抬起，抵住上齿龈，舌面下降，让气流从舌部两侧通过，同时声带振动。注意不要卷舌，不要和汉语中的儿化音混淆。

请听录音跟读：*al, el, il, ol, ul*

Figura 3.10. Contenidos sobre la pronunciación en *Sueña 1* (versión adaptada)

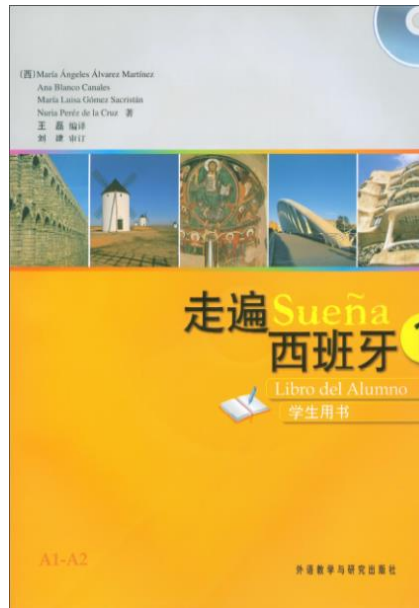


Figura 3.11. *Sueña 1* (versión adaptada)

a b c Vocabulario 词汇表		021	
1 p.38	Buenas noches.	晚上好。	
	Pasa.	请进。	
	Mira.	你看。	
	éstos pron.	这些	
	éste pron.	这个, 这位	
	¿Qué tal?	(你、您、你们、诸位) 好吗?	
	muy adv.	很, 非常	
	bien adv.	好	
	gracias f.pl.	谢谢	
	mí adj.	我的	
	un art.	一个 (阳性单数不定冠词)	
	amigo, a m.f.	朋友	
	Encantado, a.	很高兴认识 (你、您)。	
4 p.39	Buenos días.	早上 (上午) 好。	
	Buenas tardes.	下午好。	
5 p.39	Adiós	interj.	再见
	Hasta mañana.		明天见。
	Hasta luego.		待会儿见。
	Nos vemos en clase.		我们课上见。
8 p.40	nuevo, va	adj.	新的
	el	art.	阳性单数定冠词
	director, ra	m.f.	经理
	Recursos Humanos		人力资源
	Mucho gusto.		很高兴 (认识你、您)。
13 p.42	la	art.	阴性单数定冠词
	momento	m.	片刻, 时机
	Un momento.		稍等。
	en este momento		此时
	pero	conj.	但是

Figura 3.12. Lista de vocabulario en *Sueña 1* (Versión adaptada)

Últimamente, se han introducido más manuales originales de España, tales como “标准西班牙语” (*Español 2000*) de la editorial *SGEL* y “ELE 现代版” (*ELE Actual*) de la editorial *SM*. Igual que otros manuales adaptados, dichos manuales también concentran en fortalecer la competencia comunicativa de los estudiantes al ofrecer

contenidos novedosos y prácticos con mucha diversidad. Además, en el manual *ELE Actual* se pueden encontrar ejercicios orales imitados al los del examen DELE, lo cual ha sido una característica especial y atractiva de este manual para los aprendices que quieren preparar el examen.



Figura 3.13. Otros manuales adaptados en el mercado chino

(c) Aparte de estos manuales muy utilizados en China que incluyen tanto los manuales propios chinos como los adaptados de sus versiones originales en español, en España también existen algunos manuales que se dedican específicamente a la enseñanza del español a los aprendices sinohablantes, los cuales se editan en España y no se han exportado al mercado chino. Dentro de este tipo de manuales cabe señalar, sobre todo, el manual *¿Sabes?-Curso de español para estudiantes chinos* (“中国人学西班牙语”) que se ha publicado por la editorial *SGEL* en 2010 para cubrir las necesidades de los aprendices sinohablantes ante la situación de que hay una ausencia de manuales específicos para los aprendices de dicho grupo y que al mismo tiempo hay un aumento de interés en cuanto al aprendizaje de español en China.

Esta serie contiene dos libros con destinatarios de nivel A1 y A2-B1. Conforme a la presentación de la guía didáctica de este manual, las autoras (Ding *et al.* 2010) han señalado que, en este manual se ha empleado un enfoque dirigido a la comunicación y la orientación. Las características se muestran a través de los siguientes aspectos: se

ha prestado especial atención a los aspectos contrastivos chino-españoles; las tareas concentran no solo en los elementos lingüísticos, sino también en los aspectos comunicativos de la lengua española; los ejercicios y actividades disponen de una gran variedad para desarrollar diferentes destrezas; tanto las dificultades lingüísticas como las culturales están atendidas. Este manual está organizado por unidades y cada unidad tiene un tema general que sirve para orientar los contenidos posteriores. Las unidades están compuestas por varias partes en las que se encuentran diálogos y actividades diseñados tanto para la comprensión lectora y escrita, como para la comprensión auditiva y oral al incluir distintos tipos de ejercicios. Las características de esta serie de manual consisten en dos aspectos aparte del bilingüismo. Por un lado, se muestran materiales modernos y prácticos con una función comunicativa que carecen en las versiones antiguas de los manuales de *Español Moderno*, mientras que por el otro, también se ofrecen un resumen de contenido gramatical y un glosario de léxico al final de las unidades, los cuales se coinciden con el diseño de *Español Moderno* y *Sueña*. Como se ha comentado anteriormente, a los aprendices chinos les gusta mucho tal diseño, puesto que según su estilo de aprendizaje el resumen gramatical y la lista de vocabulario ayudan a facilitar el aprendizaje memorístico.

Al mencionar las experiencias sobre enseñar el español en China, Bellón Fernández (2014: 113), un profesor de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, ha señalado que los docentes de su equipo han elegido los manuales de *¿Sabes?* como materiales principales para dar clases de español en la Universidad Normal de Changchun al considerar las siguientes ventajas: por un lado, las instrucciones que se ofrecen en chino facilitan la labor de los profesores hispanohablantes y evitan el uso de inglés como un idioma vehicular en el proceso de la enseñanza. Por el otro lado, las estructuras y los contenidos se han diseñado según las preferencias de los sinohablantes y hacen hincapié en las cuestiones más difíciles para este grupo con abundantes ejercicios como una consolidación.

Al comparar varios aspectos de los manuales de *Español Moderno* (versión antigua) con los de *¿Sabes?*, López Tapia (2011: 86) ha comentado que las actividades ofrecidas por *Español Moderno* sufre una escasez de variedad y no se vinculan a los contextos comunicativos y, además, falta una mayor presencia de referentes culturales más contemporáneos. En comparación, *¿Sabes?* se dedican a

lograr un fin comunicativo global con actividades diseñadas según los elementos propios del aprendizaje de los sinohablantes, y se incorporan usos y hábitos relacionados tanto a las culturas chinas como a las hispanas. Al mismo tiempo, también se ha criticado que la inserción de la lista del vocabulario según el orden alfabético junto traducciones en chino es inadecuada, porque “dichas listas hacen que uno tenga la impresión de que se ha vuelto a adoptar un enfoque no adecuado y de que todos los pasos que se ha encaminado hacia un estudio del léxico más amplio vuelven a verse reducidos a una sucesión de unidades léxicas carente de significado” (López Tapia 2011: 79).

Otro manual muy parecido al modelo establecido por *¿Sabes?* es *Etapas Edición China* (“Etapas 中文版”). Este manual se ha publicado en 2011, un año más tarde que el manual anterior y actualmente dispone de 3 tomos que corresponden respectivamente a los niveles A1.1, A1.2, y A2.1. Los primeros dos tomos han mostrado una característica bilingüe muy detallada, en los que la mayoría de las instrucciones, las notas, incluso el significado de algunas palabras en los ejercicios están expuestos en los dos idiomas. En cuanto a la estructura, los manuales están organizados por diferentes unidades temáticas con bloques de gramática y léxico al principio de cada unidad como una sinopsis, en los que se indican las claves del contenido gramatical y la categoría del léxico para cada unidad temática. Además, tanto los contenidos gramaticales como los socioculturales se enseñan a través de una gran cantidad de actividades ofrecidas, para fortalecer la enseñanza de los conocimientos correspondientes.

Según la opinión de Yang (2013), *¿Sabes?* y *Etapas Edición China* comparten una estructura muy parecida, mientras que los manuales de *¿Sabes?* han combinado el enfoque comunicativo y el tradicional, y el otro ha utilizado el enfoque comunicativo junto con el enfoque orientado a la acción e interacción. En cuanto a elegir un manual más adecuado para el grupo sinohablante entre los dos manuales españoles *¿Sabes?* y *Etapas Edición China* y el manual tradicional chino *Español Moderno*, Yang (2013: 38) ha señalado que, se recomienda utilizar la estructura de la gramática propuesta por el manual chino, y adaptar las actividades comunicativas de los otros dos manuales para que los aprendices puedan mejorar las competencias

comunicativas después de la adquisición de los conocimientos gramaticales sólidos y sistematizados del manual tradicional chino.

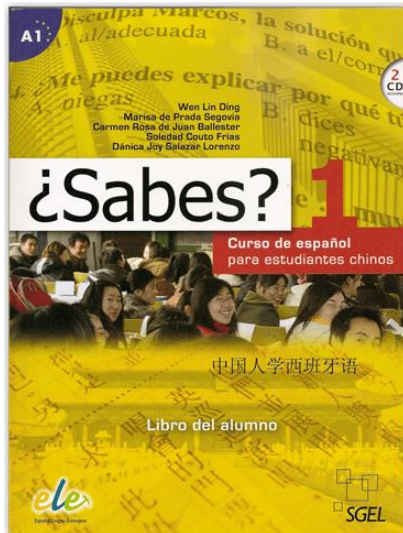


Figura 3.14. Manual *¿Sabes?*



Figura 3.15. Manual *Etapas Edición China*

06 ¿Qué solías hacer en tu tiempo libre?

Gramática 本单元语法

	- AR (PENSAR) (想)	- ER / - IR (SOLEAR) / (SUBIR) (通常) / (上, 登上)
yo	pensaba	solía subir
tú	pensabas	solías subir
él/ella/usted	pensaba	solía subir
nosotros/as	pensábamos	solíamos subir
vosotros/as	pensabais	solíais subir
ellos/ellas/ustedes	pensaban	solían subir

Irregulares 不规则的	SER 是	IR 去	VER 看
yo	era	iba	veía
tú	eras	ibas	veías
él/ella/usted	era	iba	veía
nosotros/as	éramos	íbamos	veíamos
vosotros/as	erais	ibais	veíais
ellos/ellas/ustedes	eran	iban	veían

■ Usos del Pretérito imperfecto en esta unidad y marcadores útiles
本单元过去未完成时的用法和常用的时间副词

a) Para contrastar una acción habitual en el pasado con el presente.
 Antes iba..., pero ahora no.
 Antes me gustaba, pero ahora prefiero...
 Antes no me quejaba, pero ahora sí.

c) Para expresar frecuencia en el pasado.
 Antes
 Siempre / todos los días / todos los veranos / cada año
 Normalmente / a menudo / habitualmente / con frecuencia / generalmente

Figura 3.16. Resumen del contenido gramatical en *¿Sabes?*

Vocabulario 6 词汇表 6			
antigüedad (n. f.)	古老, 古代	invento (n. m.)	发明
arma (n. m.)	武器	jugar	玩耍, 玩
armario (n. m.)	衣橱	latín (n. m.)	拉丁语
asombroso/a (adj. m./f.)	令人惊奇的	limpieza (n. f.)	清扫, 清洁
avanzado/a (adj. m./f.)	先进的	local (n. m.)	地区的, 地方的, 当地的
avenida (n. f.)	林荫大道, 大街	logotipo (n. m.)	标示, 商标
bajar	下, 下去, 下降	mancharse	使油污, 弄脏
barco (n. m.)	船, 舰	máquina de vapor (n. f.)	蒸汽机
barrio (n. m.)	区, 街区	mensajero (n. m.)	邮递员, 信使
base aérea (n. f.)	空军基地	moda (n. f.)	时髦
cafetería (n. f.)	咖啡馆	monumento (n. m.)	纪念碑
cerca	附近, 近的	musulmán/ana (adj. m./f.)	穆斯林
cerrar	关, 关闭	niño (n. m.)	儿童, 小孩儿
cine (n. m.)	电影, 电影院	palo (n. m.)	木棍, 木柱
colegio (n. m.)	学校, 学院	partida (n. f.)	启程, 出发, 离开
comercio (n. m.)	贸易	paseo (n. m.)	散步, 步行街
comunicarse	联系, 交流	penicilina (n. f.)	盘尼西林
conexión (n. f.)	关系, 连接器	península (n. f.)	半岛
creatividad (n. f.)	创造性, 创造能力	pesado/a (adj. m./f.)	过去的, 过去
chupachús (n. m.)	棒棒糖	petróleo (n. m.)	石油
deberes (n. m. pl.)	义务, 作业	playa (n. f.)	海滩, 沙滩
decadencia (n. f.)	衰落, 没落, 堕落	poderoso/a (adj. m./f.)	强大的, 强盛的
descubrimiento (n. m.)	发现	potencia (n. f.)	强国, 能力, 潜能
dictadura (n. f.)	专政, 独裁	quejarse	抱怨
economía (n. f.)	经济	región (n. f.)	地区, 区域
entonces	那时候, 当时	retraso (n. m.)	迟到, 延误

Figura 3.17. Lista de vocabulario en ¿Sabes?

Unidad 2

Cosas de compras y viajes 购物和旅行

Contenidos comunicativos:
会话内容

- Identificar y hablar de horarios públicos.
谈论公共作息时间。
- Expresar la existencia y la falta de algo.
表达某一事物的存在或缺失。
- Comprar alimentos, ropa y billetes.
购买食物、衣服和车票。
- Preguntar el precio.
询问价格。
- Pedir valoración.
询问意见评价。
- Pedir información sobre transportes.
询问交通信息。

Contenidos lingüísticos:
语法内容

- *Abre(n)/cierra(n) a las...*
(看门或关门的时间)。...
- *De... a; desde la(s)... hasta la(s)... de la mañana/tarde/noche.*
(从上午/下午/晚上...点到...点)。
- Frases para ir al supermercado y a la tienda de ropa.
在超市和服装店的对话。
- *Algo, nada, alguno, alguna...*
(一些、没有、某一个)...
- *¿Está bien? / ¿Cómo está?*
(您好吗)。
- Pronombres de objeto directo.
直接宾语代词。
- *Quiero comprar un billete para...*
(我想要一张...的车票)。

Contenidos léxicos:
词汇内容

- Comida y bebida.
食物和饮料。
- Envases y medidas.
包装和尺寸。
- Tiendas.
商店。
- Medios de transporte, billetes.
交通工具、车票。

Contenidos culturales:
文化内容

- De las tiendas de ultramarinos a las grandes superficies.
从食品店到大型超市。
- Horarios.
作息时间。

Figura 3.18. Bloque de los contenidos principales de cada unidad

(Etapas Edición China)

Con lo que se ha presentado a lo largo de este apartado, se puede observar que, por un lado, existe una cantidad considerable de aprendices sinohablantes tanto en España como en China. Dentro de España, los inmigrantes con origen chino forman una parte relevante de la población extranjera, y los estudiantes chinos se destacan con una mayor cantidad, lo cual ha mostrado, de forma indirecta, que el aprendizaje del español es imprescindible tanto para los negocios y los estudios, como para la integración social. En China, ha surgido un incremento de aprendices del español y también una gran demanda de personas con conocimientos sobre el español por la estrecha relación entre China y los países hispanohablantes. Bajo este contexto, se ve necesario prestar especial atención a la enseñanza del español al grupo sinohablante. Sin embargo, debido a la gran distancia tanto cultural como lingüística que existe entre los dos países, los aprendices sinohablantes se enfrentan a una variedad de dificultades lingüísticas, las cuales se producen mayormente por la interlengua. Además, con la influencia de la cultura e ideología china, los aprendices sinohablantes han mostrado características peculiares en la clase de español. Por un lado, la filosofía confucionista y la jerarquía entre el profesor y el alumnado han influido mucho en el comportamiento de los alumnos, así que se encuentra más silencios y menos participación en el aula con los aprendices sinohablantes. Por otro lado, la importancia de los exámenes y su estilo han provocado y conservado la memorización mecánica de los contenidos.

Teniendo en cuenta los factores mencionados, han aparecido distintos tipos de manuales dirigidos a los aprendices sinohablantes. Los manuales originales chinos, tal como la colección del *Español Moderno* (versión 1999-2007), están diseñados según la costumbre de aprendizaje de los sinohablantes y han aplicado la metodología tradicional gramática-traducción, mientras que no cumplen la necesidad de interacción y faltan materiales relacionados con los aspectos culturales y sociales. Con especial atención al grupo sinohablante y la mejora de los materiales, tanto en China como en España han aparecido nuevos manuales, tales como la nueva edición de *Español Moderno*, los manuales adaptadas de *Sueña*, o los manuales originales españoles *¿Sabes?* y *Etapas Edición China*, los cuales se inclinan a mejorar la capacidad de comunicación e interacción de los aprendices mientras que mantienen

algunas partes según la preferencia de los sinohablantes, tal como la lista de vocabulario bilingüe.

Tras una presentación sobre la situación de la enseñanza de español a los sinohablantes, se puede descubrir que los manuales intentan acercarse a temas cotidianos para ayudar la comunicación e interacción diaria, y a temas socioculturales. Sin embargo, en cuanto a preparar materiales complementarios para dichos manuales, hay recursos muy limitados con los que se pueden utilizar para practicar y desarrollar una comunicación diaria y conocer el uso fresco y auténtico de la lengua española viva. Teniendo en cuenta este problema, es muy relevante introducir el PL, el cual abarca una variedad de materiales que sirven para distintos temas tanto cotidianos como específicos. Además, los signos del PL no solo sirven para el entorno comunicativo chino sino también para el español. Por un lado, en un ámbito hispanohablante la utilización del PL ayuda a despertar la conciencia lingüística de los sinohablantes, así como promocionar el auto-aprendizaje fuera del aula. Aparte de eso, la inserción de signos plurilingües relacionados con el idioma chino o la cultura china pueden incentivar a los aprendices sinohablantes a expresarse en la clase. Por el otro lado, dentro del ambiente sinohablante, los signos del PL atraídos de los países hispanohablantes aportan materiales auténticos acerca de la lengua, de la situación sociocultural, económica, política, etc. Por todo ello, es recomendable y significativo adoptar los signos del PL como materiales complementarios para la enseñanza de español a los sinohablantes.

SEGUNDA PARTE:
RESULTADOS Y APLICACIONES

CAPÍTULO 4.

EL PAISAJE LINGÜÍSTICO DE LA MIGRACIÓN CHINA EN LA CIUDAD DE VALENCIA

CAPÍTULO 4.

EL PAISAJE LINGÜÍSTICO DE LA MIGRACIÓN CHINA EN LA CIUDAD DE VALENCIA

4.1. INTRODUCCIÓN

La Comunidad Valenciana y en particular la ciudad de Valencia forman un marco idóneo para las investigaciones sobre el PL, no solo por ser una comunidad autónoma española bilingüe con dos lenguas declaradas idiomas oficiales por su Estatuto de Autonomía, el castellano y el valenciano (que es la denominación autóctona de la lengua catalana en esta comunidad)¹⁰⁴, sino también por la constitución demográfica de su población. A través de las estadísticas sobre la constitución de la población en la Comunidad Valenciana, se observa que existe una cantidad significativa de residentes extranjeros procedentes de distintos países, que hacen que sea la segunda región del país con un mayor porcentaje de inmigrantes. Estos dos factores combinados, el fenómeno del bilingüismo y la diversidad étnica, convierten a la Comunidad Valenciana en un escenario donde se puede producir un panorama cultural y en especial lingüístico muy variado.

Si bien la situación multicultural y la diversidad etnolingüística de la Comunidad Valenciana han ofrecido un ambiente apropiado para la investigación de su PL, hasta la fecha no se han realizado muchos estudios relevantes en dicha Comunidad como ya se ha mostrado en esta tesis (véase el capítulo 1), no solo con las dos lenguas oficiales como territorio bilingüe, y menos en relación con la migración. En el marco de estos escasos estudios sobre la Comunidad, la ciudad de Valencia específicamente ha sido objeto de interés en contadas ocasiones (como ya citamos, Lado 2011, Vallés Sanchis 2013, Ma 2017, Soto Rubio 2017 y Gómez Pavón Durán 2019) y en particular, se ha ofrecido una aproximación a una parte de su PL en relación con la migración de

¹⁰⁴ Generalidad Valenciana (10 de abril de 2006). “[LEY ORGÁNICA 1/2006, de 10 de abril, de Reforma de la Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana](http://www.dogv.gva.es/datos/2006/04/11/pdf/2006_4177.pdf)», artículo sexto. *Diario Oficial de la Comunidad Valenciana* (http://www.dogv.gva.es/datos/2006/04/11/pdf/2006_4177.pdf).

forma muy general (Gómez Pavón Durán 2019) y de la migración china de la ciudad (Ma 2017).

En este capítulo se va a desarrollar uno de los objetivos principales de nuestro estudio, la descripción del paisaje lingüístico de la migración china de la ciudad de Valencia que se puede situar en los estudios de Lingüística de la Migración.

4.2. DATOS DEMOGRÁFICOS DE LA INMIGRACIÓN EN LA COMUNIDAD VALENCIANA Y EN LA CIUDAD DE VALENCIA

En este apartado se describe en primer lugar la situación de la Comunidad Valenciana y su componente demográfico en general, con especial atención a la migración que forma parte de su población total. En segundo lugar, se trata de la descripción de la ciudad de Valencia, ya que es sobre este espacio en particular en el que se ha realizado nuestro estudio, y se presenta en concreto la situación de la población china para poder abordar el estudio de su PL, que está delimitado por los barrios donde se encuentra instalada mayoritariamente.

4.2.1. *Datos demográficos generales de la migración en la Comunidad Valenciana*

La Comunidad Valenciana está construida por tres provincias, Alicante, Castellón y Valencia, y su capital es la ciudad de Valencia¹⁰⁵. Es la octava región de España en superficie, está en el cuarto puesto en el *ranking* de población en España con un total de 4.959.243 habitantes (10,6 % según los datos del Instituto Nacional de Estadística 2018)¹⁰⁶ y también se encuentra en el puesto 4.º del PIB español.

La Comunidad Valenciana también cuenta con numerosos residentes y estudiantes extranjeros. Según los datos que ofrece la Generalitat Valenciana, en la

¹⁰⁵ Anotamos aquí, para evitar ambigüedades, que en este capítulo se utiliza la denominación de *Valencia* en referencia a la ciudad de Valencia. La provincia y la comunidad aparecen como *Provincia Valenciana* y *Comunidad Valenciana*.

¹⁰⁶ Anotaremos siempre que sea posible los datos más actualizados en la aportación de las estadísticas.

Comunidad Valenciana, viven 723.470 personas de nacionalidad extranjera con la tarjeta o permiso de residencia en vigor, y dentro de este número, 5.990 tienen autorización de estancia por estudios. Al comparar la cantidad de las personas con nacionalidad extranjera de la Comunidad Valenciana con la de España (5.424.781 residentes extranjeros) en el año 2018, se puede observar que un 13,3 % de la población extranjera se localiza en la Comunidad Valenciana. Dentro de las tres provincias que forman la Comunidad Valenciana, la provincia de Alicante es la que cuenta con más residentes extranjeros desde el año 2016 hasta el 2018, seguida por la provincia de Valencia y la de Castellón. Mientras que, en cuanto a la cantidad de estudiantes extranjeros, la provincia de Valencia supera a las otras dos provincias.

Tabla 4.1. Distribución de la población extranjera en la Comunidad Valenciana

Procedencia por provincias	Residentes extranjeros			Estudiantes extranjeros		
	2016	2017	2018	2016	2017	2018
Provincia de Valencia	257.987	266.925	274.797	3186	4599	4.753
Provincia de Alicante	323.757	335.802	348.707	953	776	974
Provincia de Castellón	97.734	99.106	99.966	205	210	263
En total	679.478	701.833	723.470	4344	5585	5.990

Fuente: Portal Estadístico de la Generalitat Valenciana¹⁰⁷

Los residentes extranjeros que ocupan la mayor población extranjera dentro de la Comunidad proceden de diferentes países del mundo (véase la tabla 4.2). Por lo que respecta a sus procedencias, considerando las distancias geográficas, hay que destacar que la mayoría de ellos vienen de Europa y África. Por razones históricas y por las

¹⁰⁷ Página web del Portal Estadístico de la Generalitat Valenciana: <http://www.pegv.gva.es/es/temas/demografiaypoblacion/migraciones>.

similitudes lingüísticas y culturales, la cantidad de extranjeros que vienen de América Central y de América del Sur es mucho más grande que la de América del Norte. Además, entre este conjunto de población extranjera, destaca un número considerable de población asiática, aunque exista una mayor distancia tanto geográfica como cultural entre España y los países asiáticos. Así, según la procedencia de los inmigrantes, los de algún país europeo están en primer lugar, seguidos de los que proceden de Iberoamérica, de África (principalmente del Magreb) y de Asia (principalmente de China). Al comparar los datos del año 2018 de la procedencia de los residentes extranjeros según la nacionalidad, se descubre que los extranjeros que vienen de Rumania sobresalen entre los de otros países y ocupan un 21,3 % de toda la población extranjera en la Comunidad Valenciana. Otros países europeos, tales como Reino Unido, Bulgaria o Italia, también constituyen una parte principal de la población extranjera. Es necesario destacar que el número de los extranjeros con procedencia de China esté en el sexto puesto entre todos los países enumerados, y que China es el único país asiático por la cantidad de inmigrantes dentro de los primeros diez países destacados en el *ranking*.

Tabla 4.2. Procedencia de los residentes extranjeros en la Comunidad Valenciana (2018)

País de origen	Población	Porcentaje del total¹⁰⁸
Rumania	153.924	21,3 %
Reino Unido	90.193	12,5 %
Marruecos	75.291	10,4 %
Bulgaria	38.973	5,4 %
Italia	29.710	4,1 %

¹⁰⁸ Se calcula el porcentaje de la población que tiene cada país enumerado al comparar con toda la población extranjera residente en la Comunidad Valenciana.

China	23.249	3,2 %
Alemania	20.924	2,9 %
Francia	20.420	2,8 %
Ecuador	19.618	2,7 %
Argelia	18.171	2,5 %

Fuente: Portal Estadístico de la Generalitat Valenciana

Según la distribución de la población extranjera en la Comunidad Valenciana que facilita la Generalitat Valenciana, es interesante encontrar que los extranjeros con distintos orígenes no se distribuyen equilibradamente en cada provincia. Por ejemplo, los procedentes de Rumania, Bulgaria e Italia residen principalmente en la provincia de Valencia, mientras que la mayoría de los que tienen su origen en Reino Unido, Marruecos, y en Alemania se centran en la provincia de Alicante¹⁰⁹. En cuanto a los inmigrantes con origen en China y Ecuador, se distribuyen de forma equilibrada en la provincia de Alicante (43,8 % de los chinos y 47,5 % de los ecua-dores) y en la de Valencia (49,4 % de los chinos y 47,3 % de los ecua-dores). Aparte de los rumanos y marroquíes¹¹⁰, no hay muchos residentes extranjeros en la provincia de Castellón en comparación con las otras dos provincias.

Dado que los datos de los migrantes de origen chino son los que interesan para este estudio, aportamos las estadísticas de la Generalitat Valenciana: en el año 2018 hay en total 23.249 residentes con procedencia de China en la Comunidad Valenciana, y 49,4 % de ellos habitan en la provincia de Valencia (véase la tabla 4.3), cuya cantidad supera a la de las otras dos provincias. Y de este número de inmigrantes chinos en la provincia de Valencia, como se tratará en el apartado

¹⁰⁹ Según la estadística de la Generalitat Valenciana del año 2018, 43.1 % de los rumanos, 63.1 % de los búlgaros y 53.8 % de los italianos se localizan en la provincia de Valencia, mientras que 88.1 % de los británicos, 48.9 % de los marroquíes y 74.5 % de los alemanes habitan en la provincia de Alicante.

¹¹⁰ En la provincia de Castellón, hay una escasez de residentes extranjeros. Aun así, 34.2 % de los rumanos y 23.1 % de los marroquíes residen en esta provincia.

siguiente, más de la mitad se encuentran en la ciudad de Valencia. Esta es una cifra récord para la Comunidad Valenciana¹¹¹.

Tabla 4.3. Estadística de los residentes chinos en la Comunidad Valenciana en 2017 y 2018

Año	Nacionalidad	Provincia de Alicante	Provincia de Castellón	Provincia de Valencia	Comunidad Valenciana
2017	China	9.810	1.571	11.087	22.468
2018	China	10.178	1.591	11.480	23.249

Fuente: Portal Estadístico de la Generalitat Valenciana.

4.2.2. Datos demográficos de la migración china en la ciudad de Valencia

La ciudad de Valencia, capital de la Provincia de Valencia y capital de la Comunidad Valenciana, está situada geográficamente a las orillas del río Turia, en la costa mediterránea de la península ibérica en el centro del golfo de Valencia y ocupa una superficie de 134,65 km² con una densidad de población de 5.850,78 habitantes por kilómetro cuadrado. Tiene una población actualmente de 791.413 habitantes, de los cuales 414.665 son mujeres y 376.748 hombres, según el último censo del Padrón Municipal de 1 de enero de 2018 del Instituto Nacional de Estadística (INE)¹¹² y si se incluye el espacio urbano o núcleos de población asciende a 1.559.908. Por todo ello, es la tercera ciudad y área metropolitana más poblada de España, solo por detrás de Madrid y Barcelona¹¹³. La ciudad de Valencia tiene una división administrativa de 19

¹¹¹ El fenómeno de la migración china en la Comunidad Valenciana y en especial en la ciudad de Valencia es motivo de interés y se encuentran noticias muy abundantes en la prensa valenciana. Puede verse, por ejemplo, el artículo “El poder chino crece en la Comunitat”, Las Provincias, 6/7/2019 (<https://www.lasprovincias.es/valencia-ciudad/poder-china-crece-20171227171906-nt.html>).

¹¹² Enlace: <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=2911&L=0>.

¹¹³ La página web del Ayuntamiento de Valencia contiene abundante información sobre el municipio [https://www.valencia.es/ayuntamiento/home.nsf/\(Portadas1\)/\\$first?opendocument&lang=1](https://www.valencia.es/ayuntamiento/home.nsf/(Portadas1)/$first?opendocument&lang=1) y además es posible consultar información estadística detallada en la web de la Oficina Estadística y en

distritos, que a su vez se dividen en 88 barrios: Ciutat Vella, Eixample, Extramurs, Campanar, La Saïdia, El Pla del Real, L'Olivereta, Patraix, Jesús, Quatre Carreres, Poblados Marítimos, Camins al Grau, Algirós, Benimaclet, Rascaña, Benicalap, Pobles del Nord, Pobles de l'Oest y Poblados del Sud.

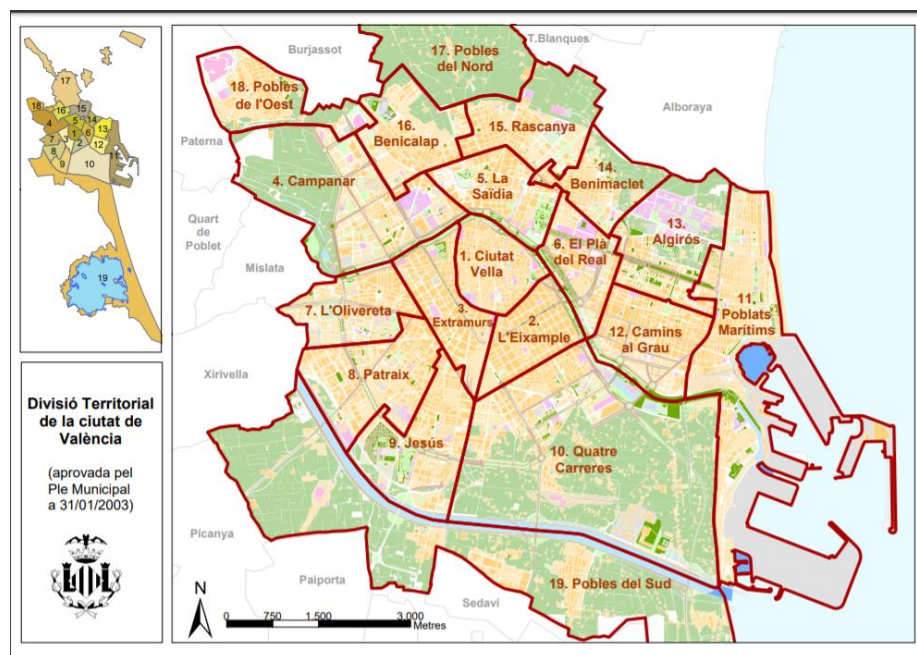


Figura 4.1. División por distritos de la ciudad de Valencia

Fuente: Ayuntamiento de Valencia¹¹⁴

En cuanto a la población actual de la ciudad, la distribución con fecha de 2018 muestra que sigue la misma tendencia que en el resto de la Comunidad Valenciana y que la población de extranjeros residentes en Valencia capital, 102.269 personas, un 12,8 % del total de habitantes, es mayor en cuanto a los procedentes de la Unión Europea y el resto de Europa, seguidos por los de América del Sur y de Asia, que están por encima de los de África y el resto de nacionalidades (véase la figura 4.2).

la publicación del Ayuntamiento, *Recull estadístic de la ciutat de València de 2018* http://www.valencia.es/ayuntamiento/webs/estadistica/Recull/Recull_Castellano.pdf.

¹¹⁴ Enlace: [http://www.valencia.es/ayuntamiento/estadistica.nsf/0/5F6BFFB9D69DB104C125740100386794/\\$FILE/Valencia_distritos.pdf?OpenElement](http://www.valencia.es/ayuntamiento/estadistica.nsf/0/5F6BFFB9D69DB104C125740100386794/$FILE/Valencia_distritos.pdf?OpenElement).

Población a 1/1/2018			
	Total	Varones	Mujeres
Total	798.538	380.807	417.731
Según edad			
0-15	116.005	59.456	56.549
16-64	518.192	254.942	263.250
65 y más	164.341	66.409	97.932
Según lugar de nacimiento			
Valencia	434.569	212.850	221.719
Resto de l'Horta	21.680	10.364	11.316
Resto Comunidad	60.598	26.492	34.106
Resto del Estado	139.532	61.639	77.893
Extranjero	142.159	69.462	72.697
Extranjeros según nacionalidad			
Total	102.269	52.453	49.816
UE(28)	33.994	17.052	16.942
Resto de Europa	6.597	2.719	3.878
África	12.439	8.175	4.264
América del Norte	1.634	778	856
América Central	5.453	1.778	3.675
América del Sur	25.014	11.535	13.479
Asia	17.013	10.354	6.659
Oceanía y otros	125	62	63

Figura 4.2. Población de la ciudad de Valencia

Fuente: Ayuntamiento de Valencia. *Recull Estadístic 2018*

Si se analizan con mayor detalle estos datos sobre la población extranjera en Valencia según las nacionalidades más frecuentes, como se ve en la tabla siguiente, se destaca el colectivo chino entre unos diez países extranjeros que sobresalen del total de la inmigración, el cual ocupa un 6,7 % de todos los habitantes extranjeros en Valencia con un número total de 7.119 residentes empadronados (3.616 varones y 3.503 mujeres), en el tercer puesto según la cantidad de su población. En comparación con la población rumana, la más numerosa, la cantidad de los residentes chinos supone más de la mitad de ella, pero es un número muy relevante entre los inmigrantes de los países asiáticos. Además, hay que destacar que la población china, al ser de un país tan lejano tanto en el sentido geográfico como en el cultural a

España, muestra un porcentaje muy cercano al de la población que procede de Italia, situada en segundo lugar, la cual disfruta de ventajas geográfica y cultural, e incluso lingüística, para afincarse en Valencia.

Tabla 4.4. Población extranjera según nacionalidades en Valencia (2018)

	Total	Varones	Mujeres
Nacionalidad	102.269	52.453	49.816
Rumania	11.247	5.370	5.877
Italia	8.013	4.473	3.540
China	7.119	3.616	3.503
Pakistán	5.580	4.166	1.414
Colombia	5.337	2.484	2.853
Bolivia	5.094	2.141	2.953
Ecuador	5.041	2.844	2.197
Bulgaria	3.198	1.511	1.687
Marruecos	3.038	1.695	1.343
Honduras	2.939	719	2.220
Otros	45.663	23.434	22.229

Fuente: Oficina de Estadística. Ayuntamiento de Valencia¹¹⁵.

Desde los datos estadísticos expuestos se ve claramente que la ciudad de Valencia, al ser la tercera ciudad y tener el quinto puerto con más tráfico de contenedores de Europa y el más grande de España, ha sido la opción más popular y atractiva para la residencia entre la migración china. Además, Valencia no solo dispone de una mayor cantidad de inmigrantes chinos que vienen principalmente por trabajo, sino también cuenta con un número mayoritario de estudiantes e investigadores de esta procedencia que residen durante un periodo temporal

¹¹⁵ Enlace: <http://www.valencia.es/ayuntamiento/catalogo.nsf/IndiceAnuario?readForm&lang=1&capitulo=2&tema=0&numPagina=1&bdOrigen=ayuntamiento/estadistica.nsf&idApoyo=58FB3C7A3D56E414C1257DD40057EB6C>.

limitado¹¹⁶. Por otra parte, según los datos por edad de la tabla 4.5, puede comprobarse que el número de personas chinas menores de 16 años o entre 16 y 19 se acerca a las 2000 personas, lo que supone también que se está produciendo un relevo generacional en el que los hijos de padres chinos aumentan y se escolarizan en colegios y universidades. Y por otra, se puede ver que tampoco son muy numerosos los migrantes chinos mayores de 60 años, debido a que la llegada de chinos de la primera generación a España fue en los años 80 y principios de los 90, y sobre todo a principios de este siglo, por lo que su edad era de unos 30 años entonces. Todo esto hace que la edad media de los residentes chinos sea muy baja.

Tabla 4.5. Población china en la ciudad de Valencia por edad (2018)

Nacionalidad	<16	16-19	20-29	30-39	40-49
China	1.625	313	1.365	1.448	1.350

Nacionalidad	50-59	60-69	70-79	≥ 80	Total
China	728	224	53	13	7119

Fuente: Oficina de Estadística. Ayuntamiento de Valencia.

Desde el punto de vista diacrónico, y según las estadísticas que facilita el Ayuntamiento de Valencia, se puede descubrir que la cantidad de los residentes chinos en Valencia ha crecido de manera estable, progresiva e imparable desde el año 2012 hasta el año 2018 (véase la tabla 4.6). Se ha hablado de la resistencia de este colectivo a los años de la crisis económica que afectaron a la emigración en España y el escaso abandono y regreso a su país. Más significativamente, si se comparan los datos del año 1996 con los de ahora, se puede detectar que el crecimiento durante estos veinte años ha sido impresionante, considerando que había solamente 325

¹¹⁶ Existen diversos estudios sobre la migración de los estudiantes chinos hacia Europa que explican este aumento en los últimos años como el de Van Mol (2008).

habitantes chinos en 1996. Además, estos datos concuerdan con la evolución de migrantes chinos en la totalidad de España desde el año 1998 y su aumento, como se muestran en la figura 4.3.

Tabla 4.6. Evolución de la población china en la ciudad de Valencia

Año	Cantidad
1996	325
2001	1246
2012	5.312
2013	5.373
2014	5.545
2015	5.826
2016	6.273
2017	6.635
2018	7.119

Fuente: Oficina de Estadísticas. Ayuntamiento de Valencia¹¹⁷

¹¹⁷ Se pueden consultar los datos sobre la evolución de la población china a través de este enlace: <http://www.valencia.es/ayuntamiento/catalogo.nsf/CatalogoUnTitulo?readForm&lang=1&serie=22&titulo=Poblaci%F3n%20de%20nacionalidad%20extranjera%20en%20la%20ciudad%20de%20Val%EBn%20cia%202019&bdOrigen=ayuntamiento/estadistica.nsf&idApoyo=58FB3C7A3D56E414C1257DD40057EB6C>.

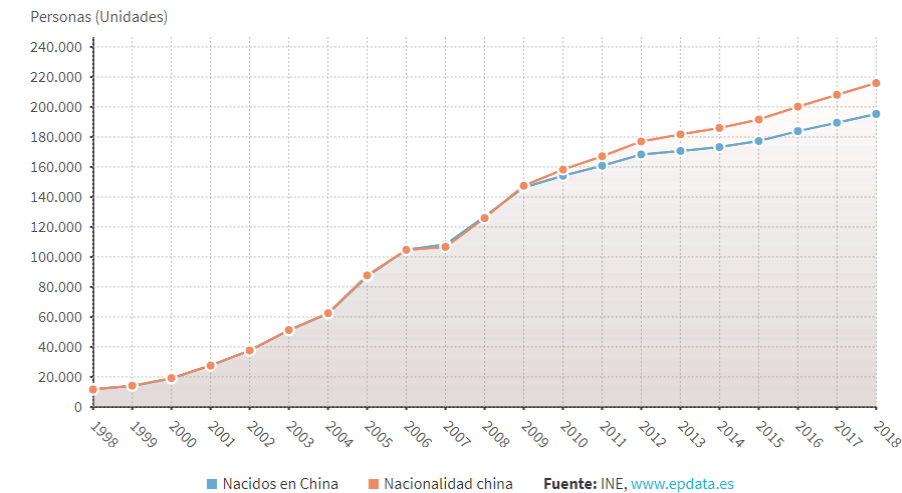


Figura 4.3. Crecimiento de la población china en España desde 1998 hasta 2018

Fuente: EpData.es¹¹⁸.

En cuanto a la procedencia de la población china, se ha señalado que alrededor del 70 % de los inmigrantes chinos que viven en España proceden de las provincias del este y sudeste chino de Zhejiang y Fujian¹¹⁹ (dato que comprobaremos más adelante en nuestro estudio) y forman parte de los “chinos de ultramar” o *Huaqiao*. La mayor parte es una migración de carácter familiar que crea redes sociales y económicas¹²⁰ de familiares y amigos, y suelen ser trabajadores autónomos¹²¹ que desarrollan su trabajo en comercios familiares, con un sentido de la comunidad muy fuerte y con fundamentos culturales tradicionales. Así ocurre también con los residentes chinos en Valencia según fuentes del Instituto Confucio, aunque no existen estudios sobre la población como los que se han realizado para otras capitales españolas como Barcelona (Beltrán 2009) o Madrid. Además, entre características de la migración china en España que se daban en los primeros estudios se ha explicado el carácter poco abierto, poco integrado, como una “migración silenciosa”. Para Pons (2012), cuando explica las características de la comunidad china en Sevilla:

¹¹⁸ Enlace: <https://www.epdata.es/datos/comunidad-china-espana-datos-estadisticas/290>.

¹¹⁹ Véase el capítulo 4 (figura 4.37) para consultar el mapa de China.

¹²⁰ Existe un término para las zonas, distritos o comarcas especializadas en la migración internacional, *Qiaoxiang*. Hay varios trabajos dedicados al estudio de la migración china en España y sus características, como los de Nieto (2003, 2007), Sáiz López (2005 y 2012), Marco Martínez y Lee Marco (2009) o Song (2014), para la primera y segunda generación de inmigrantes.

¹²¹ Para los datos estadísticos sobre la comunidad china en España, ver <https://www.epdata.es/datos/comunidad-china-espana-datos-estadisticas/290>.

[...] es una migración silenciosa, centrada en sus prácticas y usos y poco permeable (y permeada) ante la realidad del nuevo entorno [...] pero está muy presente en el panorama comercial de las ciudades y paralelamente se ha manifestado en el paisaje lingüístico público [...] la propia dedicación comercial al público y en tiendas grandes de los chinos da curso a un rasgo que resulta común en sus negocios: una apreciable existencia en el uso de la escritura china” (Pons 2012: 177).

Estos datos se pueden relacionar con la presencia y la aceptación de la comunidad migrante china en Valencia, como que la ciudad de Valencia está hermanada con las ciudades de Guangzhou o Cantón, desde 2012, de Xi’an desde 2014 y de Chengdu desde 2017¹²², lo que muestra el aumento y el interés de las relaciones con las ciudades chinas especialmente en los últimos años. En el aspecto cultural y de difusión de la lengua y cultura chinas, la Universitat de València alberga una de las siete sedes en España del Instituto Confucio, una institución que se creó para promover el desarrollo de la enseñanza y la cultura chinas y que se estableció ya en el año 2007 como colaboración entre la Oficina Nacional de Enseñanza de Chino como Lengua Extranjera (Hanban) y la Universitat de València, y es uno de los Institutos Confucio más destacados del mundo¹²³ y también hay otros centros privados para la enseñanza de la lengua china y centros culturales para la difusión de la cultura china en la ciudad, la integración de los inmigrantes y la cooperación, como la Asociación cultural Han. Por otra parte, existen asociaciones sin ánimo de lucro para la ayuda en todos los ámbitos a la comunidad china como la Asociación de voluntarios chinos o la Asociación de mujeres chinas en Valencia. A pesar de esto, autores como Castillo Lluch y Sáez Rivera se preguntan por el grado de integración al referirse a la comunidad china, ya que para ellos:

¹²² Información extraída de la página web del Ayuntamiento de Valencia. Enlace: <http://www.valencia.es/ayuntamiento/laciudad.nsf/vDocumentosTituloAux/Ciudades%20hermanadas%20con%20Val%C3%A8ncia?opendocument&lang=1&nivel=10>.

¹²³ Pueden encontrarse más datos sobre el Instituto Confucio, Universitat de València en <<https://www.uv.es/uvweb/instituto-confucio-uv/es/instituto-confucio-1285919278217.html> >

[...] hay que ir más allá e interrogarse sobre qué es integración, puesto que una integración económica como la de la población china, modélica en muchos aspectos como la práctica ausencia de interrupción social (cf. Nieto 2003, 2007), no parece correlacionarse con la percepción por la comunidad receptora de una integración social (Castillo y Sáez (2011: 84).

En cuanto a su ubicación en la trama urbana de la ciudad, según los datos extraídos del Ayuntamiento de Valencia sobre la distribución de la población extranjera en Valencia, la población china habita principalmente en los siguientes distritos dentro de la ciudad: Quatre Carreres, Extramurs, Camins al Grau, y L'Olivereta. Sin embargo, en cuanto a la densidad de los comercios que pertenecen al colectivo chino, el barrio La Roqueta, que está dentro del distrito Extramurs, dispone de la mayor densidad de negocios, establecimientos y empresas chinas, los cuales se concentran mayoritariamente en algunas calles ubicadas al lado de la Estación del Norte de Valencia. Esto quiere decir que tanto por razones de residencia como por la situación de los pequeños comercios y centros de actividad económica, esta es la zona conocida como el Chinatown de Valencia.

4.3. CORPUS Y METODOLOGÍA

4.3.1. *Corpus y selección de zonas*

4.3.1.1. Justificación de la selección de zonas

Para mostrar el PL relacionado con el idioma chino o con la comunidad china en Valencia de una forma detallada y completa, se ha realizado una recopilación de fotografías en cuatro zonas que se han considerado simbólicas y emblemáticas de la ciudad de Valencia y que son representativas de la presencia china: la *zona china* o *Chinatown*, la *zona turística* que corresponde al centro histórico de la ciudad, la *zona de Ruzafa*, y el espacio extraurbano del polígono industrial de La Cova, que hemos denominado *zona industrial*.

En primer lugar, la que hemos llamado la zona china o el Chinatown valenciano. Como se ha señalado anteriormente, en el distrito Extramurs (aparece con el número 3 en la figura 4.1) reside una cantidad considerable de personas de origen chino. Dentro de este distrito y, más específicamente, dentro del barrio La Roqueta, hay una zona que se sitúa al lado de la Estación del Norte, por el lado oeste en el centro de la ciudad de Valencia, y muy cerca de la plaza del Ayuntamiento¹²⁴.

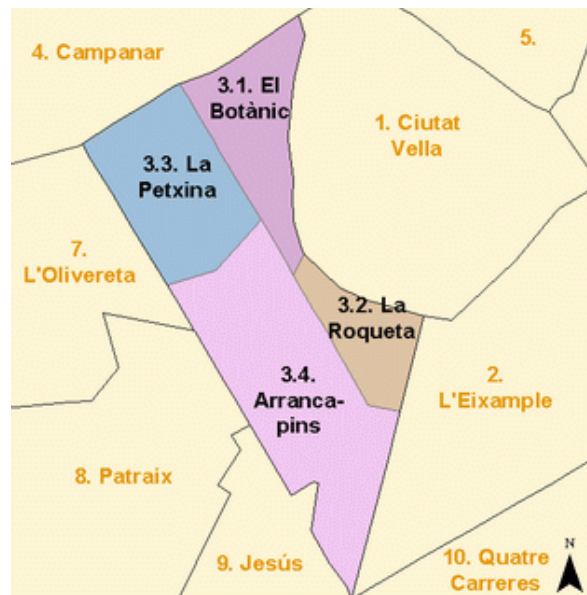


Figura 4.4. Distrito 3 Extramurs y el barrio de La Roqueta

Fuente: Oficina de Estadística. Ayuntamiento de Valencia.

Esta zona se caracteriza por una mayor presencia de elementos chinos, y también es conocida como el Chinatown de Valencia por la numerosa cantidad de comercios chinos y clientes asiáticos que acuden diariamente. Por un lado, se juntan la mayoría de los negocios pequeños fundados por los inmigrantes chinos y, por el otro, debido a la cantidad y los tipos de negocios, no solo los chinos que llevan muchos años aquí, sino también los que vienen temporalmente, tales como los estudiantes, suelen ir a la zona china para adquirir cualquier mercancía importada de China. Además, para los chinos recién llegados a Valencia, esta zona es ideal para conseguir alimentos

¹²⁴ Toda la información sobre el Padrón, a 1/1/2018, se encuentra en la página del Ayuntamiento de Valencia

http://www.valencia.es/ayuntamiento/webs/estadistica/inf_dtba/2018/Distrito_03_Barrio_2.pdf.

exclusivos de China o tradicionales, por la presencia de establecimientos de restauración y tiendas con productos chinos, así como gestiones y trámites administrativos.

Al considerar la distribución de los negocios del grupo chino en la zona china, se ha decidido realizar el corpus fotográfico principalmente en tres calles de dicha zona: la calle Pelayo, la calle Convent de Jerusalem y Calle Bailén. También se recogen datos necesarios en la calle Matemático Marzal, la calle L'Ermita, y la calle Julio Antonio. Como puede apreciarse en la figura 4.5, las calles forman un espacio muy compacto y que se extiende en forma de cuadrícula en la que en todas las calles hay presencia de la lengua china, tanto en su forma ideográfica como en pinyin.

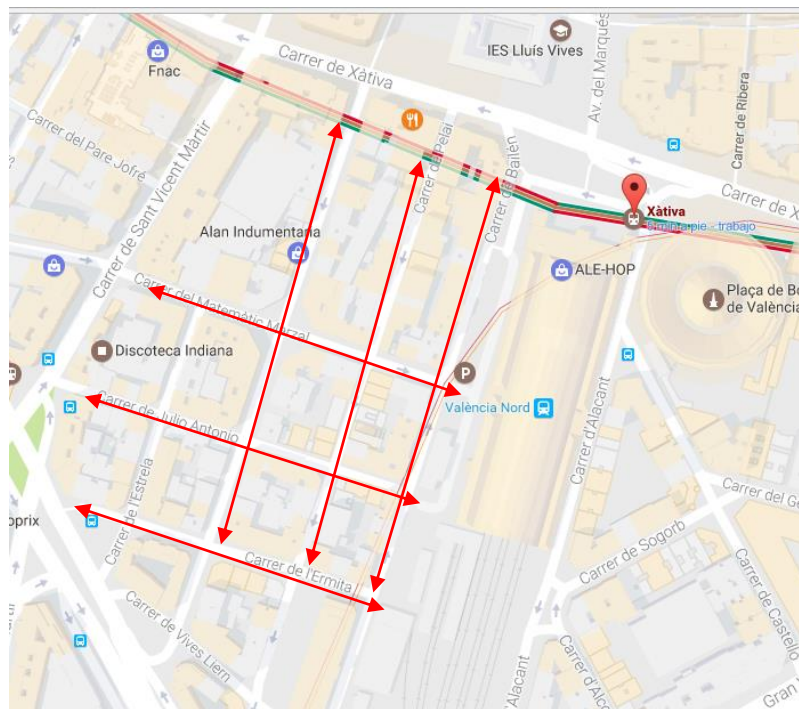


Figura 4.5. Mapa de la zona china (Chinatown)

Fuente: Google Maps.

Las otras dos zonas urbanas seleccionadas para el análisis son la zona turística y la zona de Ruzafa. Valencia es una ciudad que recibe alrededor de dos millones de turistas al año (datos de 2018 según la Consellería de Turismo), de modo que existen

diversas zonas que se suelen visitar por la mayoría de los turistas, de los que el 65 % son turistas internacionales que llegan de países de todo el mundo y, entre ellos, los de China aunque en un número muy reducido.

Para este estudio se ha elegido el Centro Histórico de la ciudad que corresponde al distrito 1 Ciutat Vella porque es la más importante¹²⁵: se concentran todos los monumentos (La Lonja, el Micalet de la Seu, el Mercado Central, las Torres de Serranos, la Catedral, la Lonja de la Seda, etc.), y hay una gran oferta de restaurantes y gastronomía, de cultura, de ocio. Se parte de la idea de que el PL de dicha zona tiene unas características internacionales y multilingües por su condición de espacio de turismo.

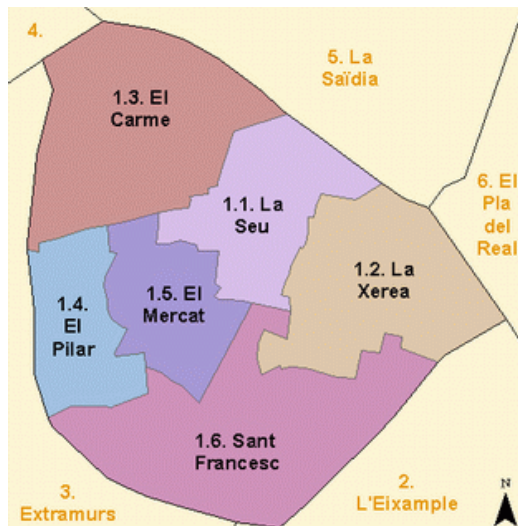


Figura 4.6. Distrito 1 Ciutat Vella.

Fuente: Oficina de Estadística. Ayuntamiento de Valencia.

Además, otra razón para elegir esta zona es que al estudiar el PL relacionado con el chino o la población china en la zona turística, se puede observar si los turistas de

¹²⁵ Toda la información sobre el Padrón, a 1/1/2018, se encuentra en la página del Ayuntamiento de Valencia <http://www.valencia.es/ayuntamiento/webs/estadistica>.

China tienen alguna influencia en el PL de Valencia¹²⁶. Por lo tanto, se ha elegido una de las rutas urbanas más populares entre los turistas en el Centro Histórico, en el distrito de Ciutat Vella, para la recopilación de las fotografías, que empieza por las Torres de Serranos y termina en la Estación del Norte, cruzando las principales plazas: la plaza de la Virgen, la plaza de la Reina y la plaza del Ayuntamiento.



Figura 4.7. Mapa de la zona turística

Fuente: Elaboración propia sobre el mapa ofrecido por www.valencia-cityguide.com

¹²⁶ Según la Generalitat Valenciana en su publicación *Turisme Comunitat Valenciana Magazine* dice: “La Comunitat Valenciana fue capaz de atraer a 15.357 turistas chinos en 2017”, un 0,2 % del total de visitantes extranjeros pero que representó un aumento del 26 % del año anterior. La Generalitat trabaja para atraer al turismo chino con el programa Welcome Chinese (<<http://www.turismecv.com/turismo-chino-claves-atraer/>>).

La tercera zona corresponde al barrio Ruzafa (en valenciano *Russafa*), que pertenece al distrito de L' Eixample (con el número 2 en la Figura 4.1). Por lo tanto, geográficamente este barrio se ubica al lado de la zona china y se sitúa en el otro lado de la estación del Norte de Valencia, que es el límite de la zona turística. Como se puede comprobar, se recorre prácticamente todo el núcleo central de la ciudad de Valencia y las zonas donde hay mayor concentración de población china o en sus alrededores, como es el caso de Quatre Carreres.

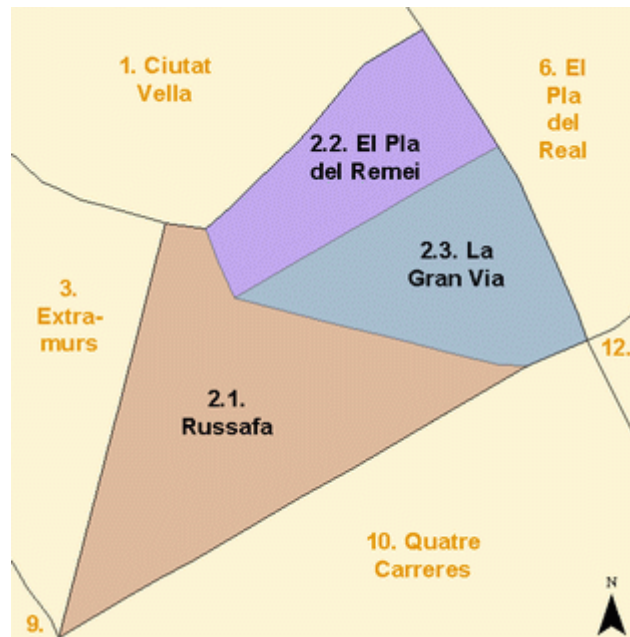


Figura 4.8. Distrito 2 L'Eixample y el barrio de Ruzafa

Fuente: Ayuntamiento de Valencia. Oficina de Estadística.

Ruzafa es actualmente uno de los barrios de moda de la ciudad y uno de los más populares y conocidos como zona de moda y de ocio. En el barrio se reunieron a finales del siglo XX y en los primeros del siglo XXI una gran cantidad de inmigrantes de origen árabe, chino, hispanoamericano y pasó más tarde por un período de abandono. Al ser un barrio muy conocido debido a su tradición comercial, en Ruzafa se juntan actualmente los comercios de diferentes países desde el oriental hasta el occidental, así que también goza de características multiculturales, aunque ahora está

en un proceso de gentrificación¹²⁷ y de aumento del turismo que ha expulsado a los comercios tradicionales y esta multiculturalidad se ha reducido. En cuanto a la selección de esta zona, se han considerado dos aspectos principales. Por un lado, se quiere averiguar si los negocios de los inmigrantes chinos se han extendido desde la zona china hasta la zona Ruzafa, teniendo en cuenta que las dos zonas están muy próximas. Por el otro lado, el barrio Ruzafa tuvo una gran cantidad de comercios chinos, en especial bazares y otros productos al por mayor, muchos de los cuales hacia el año 2010 empezaron su traslado a las afueras de la ciudad, al polígono industrial La Cova en el municipio Manises, debido a los problemas de aparcamiento en dicha zona por las obras de mejora del barrio, al aumento de los alquileres y, sobre todo, a la influencia de la crisis económica¹²⁸.

Por último, aparte de las tres zonas urbanas elegidas en Valencia, el cuarto espacio elegido que no se encuentra en la ciudad es importante y representativo para el corpus. Es precisamente la zona del polígono¹²⁹ La Cova donde se trasladaron los comercios chinos mencionados y que todavía se encuentran allí. Se denomina como *zona industrial* en este trabajo. Aunque esta zona pertenece al municipio Manises que se ubica en el noroeste de la ciudad, junto al Aeropuerto de Valencia, está comunicada con el metro y se puede llegar desde el centro de Valencia con facilidad. Manises no pertenece a la ciudad de Valencia según las divisiones administrativas, pero existe una zona de concentración de comercios chinos al por mayor, lo cual hace que dicha zona disponga de una característica bilingüe muy relevante para ayudar a conocer el PL creado por el grupo étnico chino. Además, según los datos del Ayuntamiento de Valencia, entre todos los municipios alrededor de Valencia, Manises cuenta con una mayor cantidad de la población china (véase la tabla 4.7).

¹²⁷ Como dice Fundeu, “*Gentrificación* es una adaptación adecuada al español del término inglés *gentrification*, con el que se alude al proceso mediante el cual la población original de un sector o barrio, generalmente céntrico y popular, es progresivamente desplazada por otra de un nivel adquisitivo mayor” (<http://www.fundeu.es/recomendacion/gentrificacion/>).

¹²⁸ Según un artículo publicado en el periódico Levante (20/8/2011), en 2004 había 191 establecimientos étnicos en Ruzafa y destacaba la comunidad china con 66 comercios, seguida de la marroquí con 47, la latinoamericana con 23 y la senegalesa con 16. Enlace del artículo: <https://www.levante-emv.com/valencia/2011/08/20/comercio-chino-abandona-russafa/833038.html>.

¹²⁹ Existen otros estudios recientes de las zonas de polígonos industriales en España como el de Prego y Zas (2018) sobre el polígono industrial de Sabón, en La Coruña.

Debido a todo ello, se ha considerado necesario incorporar esta zona en el corpus y el análisis.

A pesar de que la zona industrial también cuente con muchos comercios de los inmigrantes chinos, los clientes destinatarios no son consumidores individuales, sino mayoristas. En esta zona, casi todos los almacenes chinos se distribuyen a lo largo de unos tres kilómetros de ambos lados de la avenida de la Cova, lo cual ha facilitado mucho el proceso de la recopilación fotográfica de los signos.

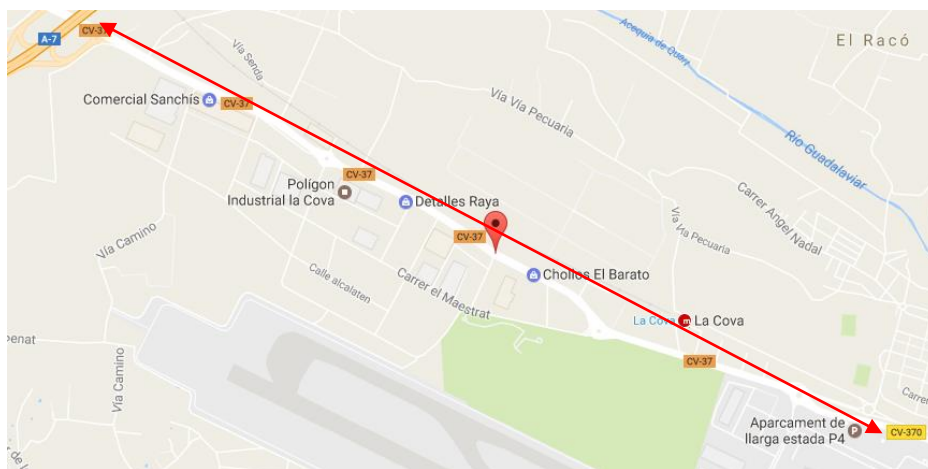


Figura 4.9. Mapa de la zona industrial

Fuente: *Google Map*

Tabla 4.7. Distribución de la población china en los municipios alrededor de Valencia (2018)

Municipios	Población china
Manises	657
Torrent	428
Paterna	330
Mislata	223
Xirivella	131

Aldaia	127
Alboraya	115
Alfajar	115
Alaquàs	114
Burjassot	113

Fuente: Ayuntamiento de Valencia¹³⁰.

Dentro de las cuatro zonas seleccionadas, se ha prestado más atención a la zona china y la zona industrial por la densidad de los negocios relacionados con el grupo chino. Estas dos zonas contribuyen con una base fundamental de datos relevantes al corpus y forman la parte principal del corpus. La investigación en las otras dos zonas también es necesaria porque ayuda a completar el estudio sobre el PL chino-español y realizar un análisis comparativo.

4.3.1.2. Corpus del estudio

El corpus comprende 374 fotografías que cubren unos 170 comercios y entidades¹³¹ privadas distribuidos en las cuatro zonas investigadas en Valencia. La recopilación del corpus se ha realizado con la ayuda de dos aparatos imprescindibles: una cámara réflex y un teléfono móvil con cámara de fotografía. El proceso de la recopilación de los signos principales para el corpus se realizó durante el mes marzo del año 2017, pero también en otros momentos durante ese mismo año¹³².

¹³⁰ Más informaciones sobre los habitantes de los municipios en el Área Metropolitana: <http://www.valencia.es/ayuntamiento/catalogo.nsf/CatalogoUnTitulo?readForm&lang=1&serie=51&titulo=Padr%F3n%20de%20habitantes%202018.%20Municipios%20del%20C1rea%20Metropolitana&bdOrigen=ayuntamiento/estadistica.nsf&idApoyo=58FB3C7A3D56E414C1257DD40057EB6C>.

¹³¹ Aparte de las actividades comerciales, también se encuentran unas entidades privadas del grupo chino, por ejemplo, se ha hallado un establecimiento que pertenece a una asociación de inmigrantes chinos residentes en Valencia.

¹³² También volvimos a las zonas estudiadas durante este mismo año para realizar comprobaciones y revisiones de algunos datos. Por ejemplo, examinamos la zona industrial tanto en el propio terreno de

En cuanto al tipo de los negocios investigados, se ha hallado una gran diversidad (véase la figura 4.10 y la tabla 4.9), lo que es una muestra de la tendencia general a la diversificación sectorial y de negocios que ya no están vinculados solamente al comercio o negocio de los bazares y a la hostelería con restaurantes de comida china que se han considerado los negocios propios o étnicos de esta comunidad en los primeros años de la migración a España, sino que hay nuevos negocios como peluquerías, centros de estética, reparación de electrodomésticos, gestorías, inmobiliarias, etc., lo que responde a la diversificación comercial comentada.



Figura 4.10. Establecimientos chinos en Convento-Jerusalén

clasificados por tipo de negocio. Fuente: Infografía Javier Gracia. *Economía3*¹³³.

La Cova, como por internet al emplear las herramientas informáticas de Google Maps (Street View). Además, nos dedicamos unas semanas para realizar las entrevistas que se explicarán posteriormente en el apartado 4.3.2.4. y el apartado 4.5.4.

¹³³ Enlace: <https://economia3.com/2019/05/05/195284-los-negocios-chinos-en-valencia-se-diversifican/>

Además, se ha descubierto que los tipos de comercios se varían según las distintas zonas investigadas. En las siguientes tablas, se muestra la distribución de las fotografías recogidas por zonas y la diversidad de los negocios.

Tabla 4.8. Datos sobre la distribución de las fotografías por zonas

Zonas investigadas	Cantidad de establecimientos	Fotografías recopiladas
Zona China	64	176
Zona Industrial	96	176
Zona Turística	4	15
Zona Ruzafa	6	7
Total	170	374

Tabla 4.9. Tipos de los negocios en las zonas investigadas

Tipos de comercios	Zona china	Zona industrial	Zona turística	Zona Ruzafa
Restaurante	21	3	1	2
Bazar	2	20	0	3
Tienda de alimentación	7	1	0	0
Peluquería	7	0	0	0
Salón de juego	0	0	1	0
Agencia de viaje	2	0	0	0
Parafarmacia	3	1	0	0
Tienda de informática	7	11	0	0
Pastelería	2	0	0	0
Centro estético	2	1	0	0
Inmobiliaria	1	0	1	0
Asesoría de abogados	1	0	0	0
Locutorio	1	0	0	0

Tienda de ropa	0	20	0	0
Tienda de complementos	0	7	0	0
Tienda de bisutería	0	11	0	0
Zapatería	0	3	0	0
Accesorios de seguridad	1	0	0	0
Estudio de diseño gráfico	1	0	0	0
Asociación privada	2	1	0	1
Fisioterapia	1	0	1	0
Tienda de manualidad	0	3	0	0
Transportista	3	0	0	0
Lencería	0	6	0	0
Tienda de accesorios deportivos	0	1	0	0
Empresa de plásticos	0	1	0	0
Tienda de iluminación	0	1	0	0
Tienda de materiales para construcción	0	1	0	0
Tienda de mascotas	0	1	0	0
Tienda de estanterías	0	3	0	0
Total	64	96	4	6

4.3.2. Metodología

4.3.2.1. Recogida de datos

En el proceso de la recopilación de datos, se ha adoptado la definición del PL propuesta por Landry y Bourhis (1997): “The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government building combine to form the linguistic landscape of a given territory, region or urban agglomeration”.

Debido a las características de las zonas investigadas y el objetivo específico que se ha planteado, nuestro estudio se centra solamente en los signos del tipo *bottom-up* en dichas zonas, y aunque no se hubiera practicado esta selección sobre las unidades de estudio, no se han encontrado tampoco signos oficiales (*top-down*) en los que se usara la lengua china¹³⁴.

Con respecto a la selección de los signos del PL en las zonas investigadas, se ha llevado a cabo según las siguientes tres categorías teniendo en cuenta las posiciones de los signos. En primer lugar, los rótulos principales (los de tamaño grande y que están normalmente en una posición paralela a la dirección de las calles) y los sub-rótulos (suelen ser los rótulos que tienen un tamaño más pequeño que los principales y se colocan de forma perpendicular a la dirección de las calles). Los rótulos principales y los sub-rótulos siempre se utilizan para señalar el nombre de cada establecimiento e indican de qué trata el negocio.

En segundo lugar, la rotulación informativa. Se refiere a los carteles de precios, ofertas, promociones, o de horarios. También se incluye los carteles de menús ofrecidos en los restaurantes o cafeterías. La rotulación informativa se encuentra habitualmente en las paredes a los lados de la puerta del establecimiento o encima del cristal de las ventanas y los escaparates, y su soporte suelen ser en unas tablas o pizarritas que se colocan delante de la puerta.

¹³⁴ No es fácil encontrar signos chinos monolingües o bilingües chino-español en los signos oficiales, como señalan Castillo y Sáez para Madrid, donde solo encuentran uno (2011: 79).

En tercer lugar, los carteles de publicidad privada pegados encima de las fachadas en las zonas investigadas, o algunas vallas publicitarias que se encuentran en la zona industrial y que no aparecen junto con los establecimientos correspondientes. En algunos establecimientos, se pueden encontrar varios carteles publicitarios que no están relacionados con el negocio. Por ejemplo, en un establecimiento que pertenece a una tienda de alimentación, se ha visto una publicidad del alquiler de piso. En la zona industrial se han encontrado unos rótulos publicitarios gigantes que no se corresponden a ningún establecimiento o negocio de dicha zona, así que en esta situación se categorizan como publicidad privada en lugar de rótulos principales o sub-rótulos.

En cuanto a las lenguas que podían aparecer en los signos, ya que el estudio tiene en cuenta la perspectiva contrastiva, se han tomado muestras de todos los signos que tenían la lengua china. Esto incluye los signos monolingües chinos, los signos bilingües del chino con el español, y los signos plurilingües en los que aparecía la lengua china.

Con la intención de organizar los datos fotográficos de forma ordenada y también de facilitar el análisis posterior, se ha realizado la recopilación según el orden de las tres categorías planeadas para la selección de los signos. De esta forma, se buscan primero los rótulos y luego la rotulación informativa relacionada al establecimiento, y después se consideran los carteles de publicidad privada.

En cuanto a la ordenación de los datos fotográficos, todos los signos del corpus completo que se encuentra al final de la tesis como parte de los Anexos, se enumeran las fotografías con una combinación de números para su identificación. Por ejemplo, en el primer establecimiento de una zona determinada se han recogido tres fotografías, se numeran como “1.1, 1.2, 1.3”, en el siguiente, “2.1, 2.2”. De esta manera se puede distinguir si un grupo de carteles pertenecen al mismo establecimiento o no. Además, debe señalar que los carteles o vallas publicitarios privados se numeran separadamente dentro de cada zona investigada como “publicidad1”, “publicidad 2”, etc.

Debido a las características de cada zona investigada y las distribuciones de los negocios o entidades, la metodología de la recopilación fotográfica ha sido variada.

En la zona china y la zona industrial, los comercios chinos se agrupan dentro de un espacio limitado, de modo que el trabajo de recopilación se puede realizar con más facilidad. En la zona turística, se ha elegido una ruta más popular entre los turistas para observar si se pueden encontrar signos del PL relevantes para el estudio. En comparación con las zonas anteriores, la zona Ruzafa resulta compleja para la preparación del corpus debido a su superficie que es bastante amplia y a las numerosas calles que se entrecruzan como una cuadrícula y, además, al haberse trasladado, los negocios chinos se distribuyen de forma esporádica en esta zona¹³⁵. Para comprobar si existe un PL que corresponde al objetivo del análisis y encontrar signos relacionados con el chino eficientemente, se ha aplicado el uso del Google Maps en el proceso de la recopilación de datos. Como se ha mencionado en los capítulos anteriores, el Google Maps desempeña un papel significativo y puede ofrecer una orientación útil para facilitar los trabajos del PL. Al tener en cuenta la función de las nuevas tecnologías, antes de empezar las investigaciones en la zona Ruzafa se ha realizado una búsqueda por Google Maps con algunas palabras claves relacionadas al estudio, tales como “chino” “restaurante chino”, “bazar chino”, etc., y se han marcado los resultados relevantes que aparecen en el mapa. Después de localizar los objetivos en dicha zona, se ha diseñado una ruta que cubre todos los negocios chinos encontrados por Google Maps para empezar la recopilación fotográfica siguiendo el trayecto planificado que se muestra en la figura 4.11. Considerando que los negocios chinos se suelen agrupar, se presta atención no solo a los objetos elegidos, sino también a los que se pueden encontrar dentro de la ruta a la periferia de los objetos. Además, en el recorrido se ha añadido el Mercado de Ruzafa a la ruta con la hipótesis de que se puede encontrar algunos fenómenos relevantes debido a la numerosa cantidad de puestos que hay en él.

¹³⁵ Castillo y Sáez (2011:83) hablan de un paisaje lingüístico “moteado” que quiere decir que existe dispersión de PL inmigrado por toda la ciudad, “como es el caso de los negocios y restaurantes chinos [...] que aparecen con menos densidad, pero casi ineludiblemente, en las calas que hemos hecho por diferentes barrios de Madrid”. Los negocios chinos aparecen “moteados” en Ruzafa. Lo mismo ocurre con otros negocios fuera de las zonas investigadas en la ciudad de Valencia, como los restaurantes y los bazares o las tiendas de Todo a 100, que no se han investigado.



Figura 4.11. Ruta diseñada para la investigación en la zona Ruzafa

4.3.2.2. Análisis de datos

Antes de empezar el análisis de los datos recogidos en el corpus, cabe aclarar la metodología que se emplea durante el proceso. En primer lugar, en cuanto a decidir la unidad del análisis, se ha descartado el método de tomar el conjunto del establecimiento de cada negocio como una unidad para que no se descuiden los otros aspectos importantes en el PL. Como ha declarado Comajoan Colomé:

Tomar el establecimiento como unidad, por un lado, evita sesgos en los datos según el tamaño de los carteles, pero, por otro lado, también puede crear distorsiones al otorgar el carácter de multilingüe a establecimientos en que predomina una lengua pero está presente también otra, aunque sea en una cantidad menor (Comajoan Colomé (2013: 75).

Con la intención de realizar un análisis más completo, se ha adoptado la definición de Backhaus (2007) que se ha expuesto en el capítulo 1, quien propone que cualquier pieza del texto escrito en el espacio público puede ser una unidad para el análisis del PL. Así que en el proceso de la recopilación cada fotografía abarca un signo del PL y cada signo forma una unidad para el análisis. Así pues, En este trabajo consideramos que la unidad con la que estamos trabajando es el signo del Paisaje Lingüístico que se muestra de forma pública en las cuatro zonas seleccionadas, en un marco espacial determinado, y que está fijo, que tiene un soporte y que puede verse con facilidad desde la vía pública.

En segundo lugar, para evitar que el análisis sea aislado, también se ha empleado el análisis del *Gestalt*, en el que se presta atención a la configuración del PL. Como se puede observar en los sitios públicos, cada establecimiento que contiene fenómenos del PL está constituido por varias categorías de signos y es posible que en cada parte la distribución de idiomas sea distinta. Por ejemplo, el rótulo principal de un establecimiento investigado aparece solamente en chino mientras que en la rotulación informativa coexisten el castellano y el chino. Bajo este contexto, se estudian los signos según las distintas categorías: los rótulos (incluyen los sub-rótulos), la rotulación informativa relacionada con cada negocio y los carteles publicitarios privados. Mediante el análisis de la configuración del PL, se puede realizar un trabajo tanto cuantitativo como cualitativo, porque por un lado se investiga cada signo como una unidad individual y separada, y por el otro lado, se analizan los signos que pertenecen al mismo establecimiento desde una perspectiva sintética. Todo ello ayuda a observar la orientación de las informaciones y la intención de los dueños detrás de los signos.

En tercer lugar, con el fin de realizar un análisis cualitativo, se han analizado los signos a través de varios aspectos, para que los resultados puedan revelar las características del PL de forma más completa. Así pues, no se limita el análisis al contar el idioma aparecido, sino también se consideran el tamaño y la posición de los distintos idiomas, y las informaciones que transmiten.

Por último, también es necesario aclarar la categorización de los nombres propios que aparecen en los signos. En cuanto a la denominación de los

establecimientos en las zonas investigadas se ha descubierto un fenómeno interesante. En algunos rótulos bilingües chino-españoles y monolingües españoles, se han detectado nombres inventados, los cuales disponen de una forma alfabética mientras que no transmiten un sentido semántico, ni se puede deducir el origen de los nombres. Con respecto a este fenómeno, los investigadores han adoptado distintos criterios para la clasificación de los signos con nombres propios. En el artículo de Ben Rafael y Ben Rafael (2015: 24), se ha introducido el concepto *BCNs* (*Big Commercial Names*), cuya definición es “names of firms, shops or boutiques that stand mostly without any other specification”. Según ellos, “those names may be of various origins but are semantically unrelated to what they stand for”. Mientras que en su análisis, los signos del PL que pertenecen a la categoría de los *BCNs* no cuentan con otros idiomas. En la investigación de Comajoan Colomé (2013: 76), tanto los nombres propios que indican lugares o nombres de personas del extranjero como los nombres inventados están adscritos a la categoría de *ambivalentes*.

En comparación con otras cuestiones surgidas durante el proceso del análisis del PL, hay pocos estudios en los que se ha mencionado la categorización de los nombres propios, así que es difícil adoptar una metodología planteada por otros investigadores que sea adecuada. En nuestro corpus, la situación relacionada con este tema es muy distinta, así como los nombres propios o inventados han aparecido junto con los idiomas. Teniendo en cuenta las características especiales de los signos del corpus, se han planteado una serie de nuevos criterios en cuanto a la categorización de los nombres comerciales para que, por un lado, no se desvíe el objetivo de la investigación, y por el otro lado, que se puedan considerar todos los idiomas aparecidos en el corpus y realizar un análisis desde varios aspectos:

(1) Los nombres propios se categorizan según el idioma de origen. Por ejemplo, *Bisutería Lilly* se categoriza como bilingüe español-inglés.

(2) Los nombres inventados, por ejemplo, *Dudlin*, *Monclear*, etc., no se analizan dentro del estudio al considerar que no transmiten significados semánticos y no sirven mucho para cumplir el objetivo del análisis.

(3) El pinyin como la transcripción fonética oficial del idioma chino, se considera igual que el carácter chino. Por ejemplo, *Peluquería A Qiang* se clasifica como bilingüe chino-español.

(4) El logotipo de marcas comerciales no está considerado para el análisis. Aunque algunos logotipos también contienen textos escritos, los textos forman parte del conjunto del logotipo que aparece en cualquier signo con la misma forma. Por ejemplo, en la figura 4.12 la aparición del inglés y el español dentro del logotipo no se considera.

(5) Las direcciones de correos y páginas webs, al compartir unos criterios internacionales en cuanto a su forma, no cuentan como un tipo de idioma en el análisis. Por ejemplo, el rótulo que aparece en la figura 4.13 se categoriza como un signo monolingüe chino.



Figura 4.12. Restaurante chino Casa Ru. Zona Ruzafa.



Figura 4.13. Huaxin Fangchan¹³⁶. Zona china.

¹³⁶ Para las tiendas que no dispongan de un nombre español, se utiliza la forma de pinyin de su nombre chino.

4.3.2.3. Objetivos del análisis de datos

Para que se entiendan mejor los aspectos que tenemos en cuenta para realizar los análisis posteriores, a continuación se va a mostrar de forma sintética lo que se pretende estudiar en los signos del PL chino-español en Valencia:

(1) Las regularidades en la distribución de estos signos en las distintas zonas urbanas.

(2) Las lenguas que están presentes en el signo, con especial atención al chino y al español producido por la migración china.

(3) Las combinaciones de lenguas en los signos bilingües y multilingües con el chino.

(4) La prominencia visual y la visibilidad del formato de un signo multilingüe.

(5) La traducción y la transliteración, ya que son signos en el caso de los bilingües y multilingües que tienen lenguas tan distintas y que el chino es una lengua indescifrable para la comunidad española, se va a ver la disponibilidad de traducción o transliteración.

(6) Idiosincrasias lingüísticas en el análisis del español escrito por los inmigrantes chinos, las cuales se vinculan estrechamente con el fenómeno de la interlengua, y ayudan significativamente para conocer las dificultades lingüísticas del grupo sinohablante.

4.3.2.4. Diseño de las entrevistas

Con la intención de conocer mejor al grupo de inmigrantes chinos y también de entender con más profundidad la formación del PL creado por este grupo en las zonas investigadas, se han diseñado entrevistas con una serie de preguntas dirigidas a los dueños o empleados chinos que trabajan en las tiendas. Las entrevistas se han realizado en chino mandarín como lengua común de comunicación compartida por la entrevistadora y las personas entrevistadas, por si acaso algunos de ellos no manejan

bien el español, aunque la anotación de las respuestas se presente en castellano (véase el anexo 2). Las entrevistas se han realizado a través de siete preguntas para conseguir los siguientes objetivos:

(1) Saber de qué parte de China vienen los entrevistados. En el estudio de Pons (2012) sobre el PL en Sevilla, se ha señalado que la mayoría de los inmigrantes chinos resididos en España provienen de Qingtian, una ciudad pequeña que se ubica en el sureste de China. Aprovechando esta información, es relevante saber si los inmigrantes chinos en Valencia también vienen del mismo sitio, o la procedencia de ellos ha variado debido al desarrollo social y económico de China, como se ha apuntado más arriba.

(2) Las razones por las que se han elegido determinados idiomas para los rótulos o carteles de los negocios. Teniendo en cuenta que los signos del PL tienen funciones informativas y también simbólicas, se pueden deducir las funciones de cada signo al conocer la preferencia de las lenguas. Por un lado, desde el punto de vista de los intereses económicos, los comerciantes tienden a prestar mucha atención a los textos escritos que aparecen en los rótulos o carteles para atraer a los clientes potenciales. Por eso, es necesario elegir un idioma que se utiliza más por los clientes. Por el otro lado, el idioma representa la identidad del grupo que lo utiliza, así que muestra la vitalidad o la existencia del grupo correspondiente. Desde esta perspectiva, se puede deducir que la aparición de la lengua china en los signos del PL también puede ser simbólica en lugar de informativa.

(3) La situación lingüística del colectivo chino. Al conocer el nivel de español de los chinos y cómo lo han aprendido, se pueden entender mejor los errores lingüísticos que aparecen en el corpus fotográfico.

(4) El conocimiento sobre la legislación que se aplica a la rotulación comercial. El diseño de esta pregunta ayuda a informarnos si hay una ley o normativa que obliga a los comerciantes a utilizar el castellano o valenciano en cuanto al diseño de la rotulación de los negocios y si es conocida por los autores de los signos.

Las entrevistas se han llevado a cabo en las cuatro zonas investigadas entre unas 80 tiendas privadas con las siguientes preguntas concretas:

- (1) ¿De qué parte de China vienes?
- (2) ¿Por qué has elegido el rótulo monolingüe/bilingüe/multilingüe?
- (3) La mayoría de tus clientes son ¿españoles o chinos?
- (4) ¿Puedes comunicarse con los clientes españoles en español sin problema?
- (5) ¿Dónde has aprendido el español?
- (6) ¿Quién se dedica a la traducción de los rótulos y carteles al español?
- (7) ¿Sabes si hay una legislación que obliga a poner el valenciano o castellano en los rótulos?

No solo los signos contribuyen al PL urbano, sus emisores también juegan un papel imprescindible en la creación del PL. Muchos investigadores han propuesto que los dueños de los signos tienen que ser un elemento considerado en el análisis del PL. Como expresan Barni y Bagna (2015: 7): “the role of people in the linguistic landscape, and their awareness of being part of it, as authors and as actors, constitutes new layers of LL research”. Por eso, las respuestas de los entrevistados también forman una parte significativa de nuestro corpus y completan el estudio al aportar informaciones relacionadas con el PL desde otra perspectiva.

Tabla 4.10. Distribución de los negocios entrevistados

	Zona china	Zona industrial	Zona turística	Zona Ruzafa
Cantidad de establecimientos investigados	35	41	2	3

Tabla 4.11. Esquema de la entrevista

Nº DE CUESTIONARIO	1
ZONA	Zona china
DIRECCIÓN	Calle Pelayo N.3
ESTABLECIMIENTO	Restaurante
SIGNOS VINCULADOS EN EL CORPUS	1.1-1.4
ENTREVISTADO/A	Empleado/a Propietario/a
PREGUNTA 1 ¿De qué parte de China vienes?	
PREGUNTA 2 ¿Por qué has elegido el rótulo monolingüe/bilingüe/multilingüe?	
PREGUNTA 3 La mayoría de tus clientes son ¿españoles o chinos?	
PREGUNTA 4 ¿Puedes comunicarse con los clientes españoles en español sin problema?	
PREGUNTA 5 ¿Dónde has aprendido el español?	
PREGUNTA 6 ¿Quién se dedica a la traducción de los rótulos y carteles al español?	
PREGUNTA 7 ¿Sabes si hay una legislación que obliga a poner el castellano o valenciano en los rótulos?	

4.4. RESULTADOS CUANTITATIVOS POR LAS ZONAS INVESTIGADAS

4.4.1. La zona china (*Chinatown en la ciudad de Valencia*)

En la zona china se han recopilado 176 fotografías entre 64 establecimientos, las cuales se distribuyen principalmente en la Calle Pelayo (84 fotografías), Calle Bailén (33 fotografías), Calle Convent de Jerusalem (29 fotografías) y también la Calle Matemático Marzal (21 fotografías). La mayoría de los establecimientos investigados son restaurantes, tiendas de alimentación y peluquerías. Según los idiomas aparecidos, se han encontrado una mayor cantidad de signos bilingües chino-españoles que ocupan un 46,02 % de todos los signos recogidos en esta zona, y un número considerable de signos monolingües españoles, el cual ocupa un 27,27 % del total. También han aparecido algunos signos escritos en inglés y muy pocos signos multilingües con el uso de otros idiomas. Según los resultados presentados, es interesante descubrir que, en una zona de concentración de comercios chinos como esta, solo se han hallado un 10,80 % de signos monolingües chinos. Teniendo en cuenta que la cultura asiática y las características del grupo étnico chino son más cerradas en comparación con el mundo occidental, el alto porcentaje de la aparición del español puede revelar que los residentes chinos en Valencia se han integrado bien a la sociedad local y tienen la intención de negociar con los clientes españoles.

Después de obtener los datos cuantitativos de los signos lingüísticos según los idiomas aparecidos, se ha realizado el análisis sobre la configuración del PL al dividir los signos en tres categorías como se ha mencionado anteriormente: rótulos principales (incluyen los sub-rótulos), rotulación exterior y publicidad privada. Los resultados han mostrado que un 20,45 % de los rótulos principales en esta zona están colocados con la forma bilingüe chino-español, mientras que los rótulos monolingües chinos y españoles ocupan igualmente solo un 5,68 %. Además, es destacable que exista un 7,95 % de rótulos que contienen el inglés debido a los fenómenos de la globalización de esta lengua y la modernidad que se le supone como lengua de prestigio.

Si bien la mayoría de los rótulos principales son bilingües chino-españoles, la situación de la rotulación exterior es un poco diferente. Entre todos los signos relacionados con la rotulación exterior que abarca los carteles de ofertas o de horario y listas de precio, se ha encontrado que los signos monolingües españoles disponen de un porcentaje igual que el de los signos bilingües chino-españoles, al ocupar un 21,59 % del total. En cuanto a los carteles o vallas de publicidad privada (como se ha explicado en el punto 4.3.2.1) en esta zona, aunque solo se han encontrado nueve, siete de ellos son bilingües chino-españoles y el chino ha aparecido en todos los carteles, pero solo dos están escritos solamente en chino.

Tabla 4.12. Clasificación de los signos del PL en la zona china

Tipo de los signos	Rótulos principales	Rotulación exterior	Publicidad privada	Total
Monolingüe chino	10	7	2	19
Monolingüe español	10	38		48
Monolingüe inglés	2			2
Monolingüe valenciano	1			1
Bilingüe chino-español	36	38	7	81
Bilingüe chino-inglés	6			6
Bilingüe español-inglés	2	2		4
Multilingüe chino-inglés-español	4	9		13
Multilingüe chino-español-inglés-japonés-alemán		2		2

4.4.2. La zona industrial

Aparte de la zona china, la zona industrial es la otra que cuenta con una densidad considerable de comercios chinos. En comparación con la zona china, los establecimientos de negocios en esta zona están distribuidos concentradamente a lo largo de una sola avenida, lo cual ha facilitado mucho a la recogida de datos. En la zona industrial, se han recopilado 176 fotografías en 96 establecimientos. Debido a que la mayoría de los establecimientos de esta zona son almacenes y se dedican a ventas al por mayor, el PL ha mostrado aspectos distintos al de la zona china.

En primer lugar, en cuanto a los tipos de negocios, la zona industrial está repleta de tiendas de ropa, bolsos, accesorio, o tiendas de lencería, bisutería, etc. Estas tiendas disponen de una superficie grande y no suelen tener carteles exteriores que ofrecen informaciones sobre ofertas o precios. En segundo lugar, aparte de los rótulos principales, se ha encontrado otro tipo de rótulos que no ha aparecido en otras zonas. Estos rótulos están separados de los establecimientos y se han colocado delante de la fachada con una distancia no muy lejana. Estos rótulos también son de tamaño grande y transmitan informaciones breves igual que los rótulos en los que se encuentran el nombre de la tienda, el ámbito del negocio o número de contacto, así que se consideran dentro de la categoría de los rótulos principales.

Según los datos conseguidos en la zona industrial, los signos bilingües chino-españoles destacan mucho y ocupan un 60,80 % del total. Sin embargo, los signos monolingües españoles solo ocupan un 9,66 %, y los signos monolingües chinos un 7,39 %. El uso del inglés es más notable en esta zona y dispone de un 22,16 % entre todos los signos, pero la aparición del inglés suele ser de nombres propios o palabras sueltas muy conocidas por el público, tales como *fashion*, *mobile*, *sport*, etc.

En cuanto a las distintas categorías de signos, los rótulos principales bilingües chino-españoles son mayoritarios y ocupan un 48,30 % del total, seguidos por los rótulos multilingües chino-español-inglés (13,64 %), los monolingües chinos (6,25 %) y los monolingües españoles (3,41 %). En cuanto a la rotulación exterior, el porcentaje de los carteles bilingües chino-españoles y el de los carteles monolingües españoles están muy cercanos, aunque el porcentaje anterior sigue siendo

predominante. Entre los pocos carteles de publicidad, la mayoría de ellos contienen informaciones escritas en chino y en español.

Al comparar con los resultados de la zona china, existe más disparidad entre la cantidad de los signos bilingües chino-españoles y los monolingües españoles en la zona industrial. Además, se puede observar que el chino tiene más visibilidad en la zona industrial que en la zona china teniendo en cuenta que se han recogido la misma cantidad de fotografías en las dos zonas.

Tabla 4.13. Clasificación de los signos del PL en la zona industrial

Tipo de los signos	Rótulos principales	Rotulación exterior	Publicidad privada	Total
Monolingüe chino	11	1	1	13
Monolingüe español	6	11		17
Bilingüe chino-español	85	15	7	107
Bilingüe chino-inglés	1			1
Bilingüe español-inglés/alemán	5	2		7
Multilingüe chino-español-inglés/italiano ¹³⁷	24	7		31

4.4.3. La zona de Ruzafa y la zona turística

En cuanto a la zona de Ruzafa y la turística, no se han encontrado tantos signos relevantes para el estudio en la zona de Ruzafa y la turística como en las otras dos zonas. Dentro de los pocos signos recopilados en la zona de Ruzafa, ocho de ellos son bilingües chino-españoles y tres son de multilingües chino-inglés-españoles. La

¹³⁷ En cuanto al patrón bilingüe sobre el español con otro idioma que no sea el chino, la combinación más popular de idiomas es el modelo español-inglés, pero también se ha hallado un caso del alemán en lugar del inglés, y en el modelo multilingüe, se ha encontrado un caso de chino-español-italiano.

aparición del chino en esta zona dispone de una función más simbólica que informativa, y sirve principalmente para indicar el nombre del negocio e identificar la procedencia del dueño. Aunque no se han encontrado muchos signos monolingües de español, la mayor parte de las informaciones puestas en los signos bilingües están escritas en español, el cual tiene un predominio en los signos de esta zona y ha superado a la presencia del chino.

Tabla 4.14. Clasificación de los signos en la zona de Ruzafa

Tipo de los signos	Rótulos principales y sub-rótulos	Rotulación exterior	Total
Monolingüe chino	2		2
Monolingüe español		1	1
Bilingüe chino-español	6	2	8
Bilingüe español-inglés	1		1
Multilingüe inglés-chino-español		3	3

En la zona turística se han conseguido solamente siete signos de cuatro establecimientos, entre los cuales tres han utilizado rótulos en inglés, acompañados por el español y el chino. Es interesante comentar por el contraste que se produce que el único restaurante chino que se investiga en dicha zona ofrece los carteles exteriores de menús en inglés, mientras que los restaurantes de la zona china solo ofrecen carteles de menús en español o en chino. Teniendo en cuenta que la zona turística dispone de turistas que vienen de todo el mundo, se puede inferir que, como un idioma internacional, el inglés sirve como una herramienta de comunicación y tiene una función informativa.

También hay que señalar que, aunque no se han encontrado muchos negocios de los inmigrantes chinos en la zona turística y la zona de Ruzafa, no significa que no existan. Es muy probable que los dueños hayan elegido solamente rótulos en inglés o en español, lo cual hace que sea difícil localizar los negocios relevantes. No obstante, aunque algunos establecimientos en la zona china y en la industrial parecen negocios

españoles, se han obtenido informaciones fácilmente desde las tiendas vecinas de que son de dueños chinos. Al contrario, en la zona Ruzafa y la zona turística la situación es muy diferente. Por un lado, las tiendas de los inmigrantes chinos se distribuyen esporádicamente en diferentes partes no cercanas y los dueños tampoco se conocen entre ellos, y por el otro lado, es imposible acceder a todas las tiendas en estas dos zonas para averiguar la procedencia de los dueños.

Tabla 4.15. Clasificación de los signos en la zona turística

Categoría de signos del PL según los idiomas presentados	Rótulos principales y sub-rótulos	Rotulación exterior	Total
Monolingüe chino	1		1
Monolingüe español		1	1
Bilingüe chino-español	1		1
Multilingüe inglés-chino-español		4	4

Desde una perspectiva sintética, se puede resumir que, el patrón lingüístico más popular de las cuatro zonas investigadas es el bilingüismo del chino y el español, el cual ocupa más de la mitad de todos los signos del PL. Además, es interesante descubrir que, dentro del PL producido por la migración china, existe más signos monolingües españoles que monolingües chinos. El patrón multilingüe en el que aparecen el chino y el español junto con otros idiomas extranjeros (principalmente el inglés) también dispone de un porcentaje considerable dentro del PL, y supera al porcentaje de los signos monolingües chinos, mientras que en comparación con las combinaciones mencionadas, el patrón bilingüe del chino o el español con otro idioma no cuenta con muchos casos. En cuanto al modelo monolingüe, aparte de la aparición del chino, español y el inglés, también se ha detectado un signo escrito en valenciano.

Tabla 4.16. Comparación de los signos del PL en las cuatro zonas

Categorización de los signos por idiomas	Zona China	Zona Industrial	Zona Ruzafa	Zona Turística	Total
Monolingüe Chino	19	13	2	1	35 (9,36 %)
Monolingüe Español	48	17	1	1	67 (17,91 %)
Monolingüe Inglés	2				2 (0,53%)
Monolingüe Valenciano	1				1 (0,27%)
Bilingüe Chino-Español	81	107	8	1	197 (52,67%)
Bilingüe Chino-Inglés	6	1			7 (1,87 %)
Bilingüe Español-Inglés/alemán	4	7	1		12 (3,21 %)
Multilingüe Chino-Español-Inglés (u otros idiomas)	15	31	3	4	53 (14,17 %)

4.5. EL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Aprovechando la metodología cuantitativa con la que se elaboran los inventarios de todos los idiomas aparecidos en los signos del PL, los números han descubierto que los signos bilingües chino-españoles tienen el predominio sobre los demás, al ocupar el primer puesto entre todos los tipos de signos recogidos en las cuatro zonas, y el chino ha mostrado su mayor vitalidad en comparación con otros idiomas. Sin embargo, si se aplica la metodología cualitativa y se analizan no solo los idiomas

aparecidos sino también más factores en los signos, tales como el contenido, la posición o el tamaño de cada idioma, se pueden notar una serie de fenómenos peculiares del PL creado por el grupo chino en Valencia: en primer lugar, la numerosa cantidad de los signos bilingües o multilingües no significa que todos los idiomas aparecidos ofrezcan informaciones totalmente iguales. En segundo lugar, el pinyin, la transcripción fonética del chino, ha aparecido con mucha frecuencia en los rótulos no solo como nombres propios sino también como nombres comunes. En tercer lugar, se han encontrado una cantidad relevante de errores lingüísticos sobre el uso del español en los signos con la presencia del español.

4.5.1. El análisis del bilingüismo y multilingüismo: información hacia la comunidad externa, interna y a ambas

En cuanto a la combinación de idiomas que aparece en los signos bilingües o multilingües, Reh (2004: 8) ha resumido cuatro tipos principales según las informaciones ofrecidas:

(1) *Duplicating multilingual writing*. Con este tipo de escritura, la misma información está duplicada y presentada en varios idiomas. Aunque aparecen diferentes idiomas dentro de un signo, el contenido que transmiten es lo mismo.

(2) *Fragmentary multilingualism*. Según este tipo, la información se ofrece completamente en un idioma y solo algunas partes del contenido están traducidas a otros idiomas.

(3) *Overlapping multilingual writing*. Las informaciones ofrecidas por diferentes idiomas coinciden solo en algunas partes, y cada idioma dispone de algunas informaciones únicas.

(4) *Complementary multilingual writing*. Las informaciones que ofrece cada idioma son totalmente diferentes dentro de un signo.

A través de las observaciones de Reh (2004), se puede detectar que los distintos idiomas que aparecen dentro de un signo del PL no disfrutan de un puesto equivalente. En el estudio de Comajoan Colomé (2013: 70), se han mencionado dos

conceptos que ayudan a entender la situación no equilibrada de los distintos idiomas en los signos plurilingües: el predominio y la prominencia. Cuando un idioma tiene el predominio en un signo, aparece con más frecuencia y la mayor parte de las informaciones se escriben con este idioma. En comparación con el predominio del idioma que se centra en la cantidad de informaciones, la prominencia del idioma se vincula con el tamaño, lo cual significa que el idioma que se ha escrito con una letra de tamaño más grande que el resto de idiomas es el que tiene más prominencia en un signo del PL.

En consonancia de las dos propuestas mencionadas, en esta tesis se han dividido los signos del PL en tres grupos según la orientación del contenido que se muestra en cada signo: información hacia la comunidad externa, información hacia la comunidad interna e información hacia ambas comunidades.

4.5.1.1. Signos del paisaje lingüístico que transmiten una información hacia la comunidad externa

Los signos que transmiten una información hacia la comunidad externa en esta tesis tratan de los signos que se dirigen a la comunidad española en las zonas investigadas, y se deciden por dos criterios: por un lado, el español predomina entre todos los idiomas presentados dentro de un signo, lo cual significa que la mayoría de las informaciones están ofrecidas en español. Por el otro lado, el español ha aparecido en una posición más llamativa y con una letra más grande que otros idiomas, esto es, con más prominencia.

Según los dos criterios mencionados, se han encontrado varias situaciones en las que se ha hallado el predominio del español:

(1) La información que ofrece el español es mucho más detallada que la información dada en chino u otros idiomas, y la que transmite por otros idiomas solo es una parte de la información completa que ofrece el español. Esta situación se puede observar a través de las figuras 4.14 y 4.15. En la figura 4.14, se han encontrado “火锅”, “hot pot” y “fondue china”, y los tres idiomas se han utilizado

para expresar el mismo concepto, una comida china muy típica que se prepara dentro de una olla caliente. Si se echa un vistazo al resto de informaciones puestas en este cartel, se puede descubrir que el chino y el inglés solo han aparecido para presentar el nombre de la comida, mientras que el español se encarga de ofrecer más informaciones sobre el menú de dicha comida, el precio, otros platos típicos y también la dirección del restaurante. El mismo fenómeno se encuentra en la figura 4.15, donde aparece “鹿城小吃” (Restaurante Lucheng) y “本店有订餐” (Hay reservas en esta tienda) en chino, pero en la parte central de este cartel se ha escrito “Auténtica Comida China” y “No cerramos a medio día” solamente en español.



Figura 4.14. Rotulación exterior del Restaurante Wenzhou. Zona china.



Figura 4.15. Rotulación exterior del Restaurante Lucheng. Zona china.

(2) Hay una cantidad considerable de signos bilingües o multilingües en los que solo se muestra el nombre de la tienda en chino, tanto con caracteres chinos como con el pinyin, y el resto del contenido está escrito en español (figura 4.16 y figura 4.17). Este tipo de signos ocupa aproximadamente un 18,18 % y se encuentra con más frecuencia en la zona industrial, un 10,96 % del total. Además, algunas tiendas han utilizado nombres propios para la denominación del negocio que no tienen un sentido semántico y no se pueden traducir al español, tal como el nombre propio “Heng Li” en la figura 4.16. En tales signos la presencia del español suele servir para indicar el ámbito del negocio y, en el mismo tiempo, el chino existe como un símbolo de la identidad. Al otorgar un nombre chino al negocio, los dueños pueden mostrar su procedencia y atraer a los clientes que vienen del mismo origen.



Figura 4.16. Heng Li Complementos. Zona industrial.



Figura 4.17. Lucheng Dianzi. Zona industrial.

(3) El caso en el que el chino y el español emplean dos papeles distintos respectivamente no solo ocurre en los signos con nombres propios en chino, sino también en los que tratan de nombres comunes, así como los nombres relacionados al campo de alimentación que aparecen con mucha frecuencia en los carteles de menús de los restaurantes. Por ejemplo, la figura 4.18 es un cartel de menú que se encuentra delante de un restaurante chino en la zona turística. En este menú, casi todas las informaciones relacionadas con los platos ofrecidos están escritas en español, pero se han encontrado algunas palabras, tales como “Guo Tie”, “Jian Pao¹³⁸”, “Xia Jiao”, etc. en chino, y la palabra “Dumplings” en inglés. Aunque dichas palabras chinas pertenecen al grupo de nombres comunes, son de alimentos especiales en China y

¹³⁸ Es curioso que en este cartel se encuentre un error sobre el uso de pinyin. La palabra “煎包” (Jiān Bāo) es un tipo de panecillo con relleno de carne o verduras que se hace en la plancha. El pinyin que corresponde a esta palabra china es “Jian Bao” no “Jian Pao”. La equivocación ortográfica de por <p> puede ser una errata o también puede ser una confusión con la pronunciación del fonema /p/ en español como se ha explicado en el capítulo 3.

todavía no existe una traducción específica en el español. Por eso, se ha empleado el uso del pinyin para referirse a estos productos. En este caso, aunque aparecen el chino y el inglés, las informaciones que se ofrecen en los dos idiomas tratan de unas palabras sueltas debido a la falta de una traducción correspondiente, lo cual hace que este signo multilingüe se centre en transmitir informaciones hacia la comunidad española.



Figura 4.18. Menú exterior del Restaurante Hangzhou. Zona turística.

Aparte de las situaciones mencionadas, dentro de los signos lingüísticos que se dirigen hacia la comunidad española también existen algunos en los que el español dispone de una prominencia y se ha escrito en una posición central y llamativa. Por ejemplo, la figura 4.19 corresponde a una publicidad privada bilingüe chino-española en la que la información está ofrecida igualmente en los dos idiomas, pero se puede observar a través de la fotografía que el español está en un puesto prominente al ocupar casi todo el folio y, en comparación, el chino aparece al borde abajo con una letra mucho más pequeña.



Figura 4.19. Publicidad privada. Zona china.

4.5.1.2. Signos del paisaje lingüístico que transmiten una información hacia la comunidad interna

Los signos que transmiten informaciones hacia la comunidad interna se refieren a los que se diseñan principalmente para la comunidad china. Aunque tales signos cuentan con una característica bilingüe o multilingüe, el enfoque está solamente en la parte escrita con el chino. Aun así, la existencia de estos signos no significa que los dueños solo quieran hacer negocios con los compatriotas chinos, sino muestra que estos signos tienden a facilitar al grupo chino con más informaciones. En cuanto a los signos dirigidos a la comunidad china, también se han encontrado varias situaciones:

(1) En algunos signos bilingües o multilingües, la mayor parte de la información está escrita en chino y solo han aparecido algunas palabras sueltas en español o en otros idiomas, tal como se muestra en la figura 4.20. En este rótulo han colocado las

palabras “友谊通信”¹³⁹ y “海外华人的通信专家”¹⁴⁰ en caracteres chinos, y en el centro del rótulo se ve un símbolo grande, “YOU”, el cual viene de la transcripción fonética del carácter chino “友”, cuyo significado es ‘amigo’. Debajo de este símbolo, se puede ver la única palabra “MOBILE” en inglés. No solo la figura 4.20, en el otro ejemplo 4.21 se puede encontrar el mismo fenómeno. En esta figura, se observa que dentro de un contexto chino han aparecido algunas palabras españolas, tales como “CAJA” y “Alarma”, mientras que el resto de informaciones importantes están escritas solo en chino.



Figura 4.20. Youyi Tongxin. Zona china.



Figura 4.21. XH Informática. Zona china.

¹³⁹ Se trata de un nombre de una empresa telefónica fundada por los inmigrantes chinos en España, cuya traducción literal es “Youyi Comunicación”.

¹⁴⁰ Esta frase ha aparecido en el rótulo como un eslogan que significa “especialista en el campo de la comunicación telefónica para los chinos de ultramar”.

(2) Existen otros signos en los que se han encontrado informaciones en chino y en otros idiomas, mientras que, por un lado, las informaciones presentadas en cada idioma no coinciden mucho y, por el otro, todas las informaciones importantes y principales están puestas solo en chino. Dicha situación se puede observar en la figura 4.22 sobre un cartel de publicidad privada encontrado en la zona china. Este cartel publicitario es de una escuela especializada para la enseñanza del chino en el que se han ofrecido informaciones tanto en chino como en español. Sin embargo, en español solo se ha dado la bienvenida al público y se ha mencionado el horario del colegio. Al contrario, en la parte escrita con el chino se han ofrecido la presentación detallada del colegio, las características de la enseñanza, los manuales que se utilizan, la organización de las clases, etc.

(3) También se ha detectado un caso muy parecido al anterior. En los dos casos el español aparece con una menor cantidad de información, pero las dos situaciones se diferencian un poco debido al contenido que ofrece el español. En un grupo de signos plurilingües, el español solo se encarga de ofrecer la dirección de la tienda, el número de teléfono o del fax, mientras que el chino ofrece las informaciones sobre el ámbito del negocio. Por ejemplo, en la figura 4.23 se ven “MATERIAL DE CONSTRUCCION”, “VALENCIA”, la dirección y la forma de contacto en español, y el resto de las informaciones han puesto con el chino. En cuanto a la presencia del español en este rótulo, se puede descubrir que las informaciones no disponen de mucha importancia para la comunidad española. La dirección se ha escrito en español porque en esta situación no puede traducirla, y aunque han aparecido algunas palabras en español para indicar el teléfono y el fax, se pueden entender por los clientes chinos sin problema. La única información útil que ofrece el español en este signo bilingüe es señalar el tipo del negocio.



Figura 4.22. Cartel de publicidad privada. Zona china.



Figura 4.23. Rótulo de Material de Construcción. Zona industrial.

(4) Se han hallado dos rótulos bilingües en el que el chino tiene una función informativa y el otro idioma solo se utiliza como un nombre propio. En esta situación, aunque el cartel sea bilingüe o multilingüe, las personas que no

concen la lengua china son incapaces de percibir ninguna información útil. En el cartel de la izquierda de la figura 4.24 se encuentra “GREEN GRASS” en inglés y “青青草 药妆” (‘Parafarmacia Green Grass’) en chino. Si los transeúntes españoles ven los productos a través del escaparate, pueden enterarse de que es una tienda de parafarmacia, pero si se fijan solamente en el rótulo principal, es imposible que deduzcan de qué se ocupa este negocio sin tener conocimientos del chino. En el cartel de la derecha se ve el nombre propio “GRAN ASIA” de la tienda en español, mientras que en chino pone “亚洲服装贸易公司” (‘Empresa asiática de comercio de ropa’).



Figura 4.24. Parafarmacia Qingqingcao. Zona china. / Gran Asia. Zona industrial.

(5) Aparte de las informaciones no equilibradas que se encuentran en los casos anteriores, también se han localizado algunos signos en los que el chino dispone de la prominencia entre todos los idiomas aparecidos, tal como se puede ver en la figura 4.25 y la figura 4.26. En estas dos figuras, se observa claramente que el tamaño de la escritura china ocupa mucho más espacio que la española, desde lo cual se puede deducir que estos dos rótulos pueden llamar más atención a los clientes chinos que a los españoles. Aunque estas tiendas también tienen clientes españoles, es obvio que los dueños han prestado más atención a su propia cultura e identidad étnica.



Figura 4.25. Restaurante Wenzhou. Zona china.



Figura 4.26. XH Informática. Zona china.

4.5.1.3. Signos del PL que transmiten informaciones hacia ambas comunidades

Además de los signos que se orientan principalmente hacia una sola comunidad, también existen algunos signos que están diseñados tanto para la comunidad china como para la española. Según los datos del corpus, la mayoría de los rótulos bilingües chino-españoles han mostrado el nombre del negocio en los dos idiomas, y en cuanto a la rotulación exterior, las informaciones principales también se ofrecen de forma bilingüe. En los signos que transmiten informaciones hacia las dos comunidades, tanto el español como el chino adquieren un papel informativo, y las informaciones mostradas en los dos idiomas son equivalentes. Aunque a veces en algunos signos de este tipo las palabras que indican el horario o las informaciones sobre el contacto están puestas solo en un idioma, no influyen en la comprensión de las informaciones fundamentales. Por ejemplo, las figuras 4.27 y 4.28 son signos bilingües dirigidos a ambas comunidades, pero en la figura 4.27 “主机号码” (‘Teléfono principal’), “机票预订” (‘Reserva de billetes de avión’) y “旅游预定” (‘Reserva de viajes’) están

escritos en chino, y en la figura 4.28 “Gestión Inmobiliaria” no se ha traducido al chino.

Sanhe viajes | 三和旅游

- * 国际机票 (46kg行李)
- * 西班牙定期出团路线
- * 欧洲多国中文团
- * 全球酒店预定
- * 豪华游轮预定
- * 私人定制团
- * 周末休闲游
- * 签证和翻译
- * 旅游保险
- * 全球租车
- * Circuitos Por China
- * Vuelos Internacionales
- * Paquetes Vacacionales
- * Hoteles
- * Cruceros
- * Visados
- * Viajes de Grupos
- * Imsero
- * Seguros de Viajes
- * Alquiler coches

Horarios de Atención

周一 至 周五	周六
Lunes a Viernes:	Sábados:
de 10:00 a 14:00 h	de 10:00 a 14:00 h
de 16:00 a 20:00 h	

星期日及节假日休息 Domingos y días festivos cerrado

主机号码 : 963 282 555
机票预定 : 688 322 080 (微信)
旅游预定 : 688 537 562 (微信)

www.sanhe.es

Figura 4.27. Rotulación exterior de Sanhe viajes. Zona china.



Figura 4.28. Huaxin Fangchan. Zona china.

Tras una presentación sobre las tres categorías de signos bilingües y multilingües, se ha descubierto que en las cuatro zonas investigadas la mayoría de los signos transmiten informaciones hacia la comunidad externa, ocupando un 42,75 %, seguidos por los signos dirigidos tanto a la comunidad española como a la china (40,89 %) y los signos diseñados principalmente para la comunidad china (16,36 %). Si se suman los datos, es obvio deducir que casi un 83,64 % de los signos plurilingües, mayoritariamente bilingües chino-españoles, se orientan a la sociedad española, lo cual demuestra una integración social alta de la migración china en la ciudad de Valencia.

Tabla 4.17. Categorización de los signos plurilingües

Signos bilingües y multilingües			
	Hacia la comunidad externa	Hacia la comunidad interna	Hacia ambas comunidades
Zona china	27	28	51
Zona industrial	75	16	55
Zona Ruzafa	11	0	1
Zona turística	2	0	3
Total	115	44	110

4.5.2. La abundancia en el uso de pinyin dentro del corpus

El *hànyǔ pīnyīn* (汉语拼音) se traduce en inglés como *Chinese pinyin* o *pinyin*, y en español pinyin, es la transcripción fonética del chino mandarín estándar moderno, el cual sirve para ayudar a pronunciar los caracteres chinos. La aparición del pinyin es el resultado del proceso de la latinización sobre la transcripción fonética del idioma chino. El término pinyin significa ‘combinación de sonidos’ en chino literalmente, en el que “pin” significa ‘combinar, combinación’ y el “yin” es ‘sonido’ (Miranda Márquez 2014: 53). Esto es, se usa una escritura latina para transcribir fonéticamente las sílabas del idioma chino.

Los alfabetos con valor fonético dentro de este sistema latinizado contienen cuatro tonos. La misma combinación de alfabetos con diferentes tonos puede referirse a diferentes conceptos, y con los mismos tonos a veces también se escriben en

diferentes caracteres chinos. Como señala Cortés Moreno (2014: 179): “Los tonemas tienen un auténtico valor fonológico, puesto que sirven para distinguir entre sí palabras formadas por los mismos sonidos.” Por ejemplo, el pinyin “Jī” con el primer tono puede ser de “鸡” (pollo), “饥” (hambre), etc., y el “Jì” con el cuarto tono quizás hace referencia a los caracteres “记” (apuntar), “计” (calcular), etc. A través de los ejemplos, se puede observar que el pinyin sirve más para facilitar la pronunciación de los caracteres chinos que para utilizarse en la comunicación debido a la ambigüedad que puede causar.

En comparación con la escritura china, el pinyin dispone de una historia mucho más corta, sin embargo su aprendizaje es muy importante y obligatorio dentro del sistema educativo oficial en la República Popular China desde las primeras etapas de la educación primaria. Antes de la aparición del pinyin, han existido varios sistemas para la transcripción fonética del chin. El primer intento se trata de un diccionario aparecido en el año 601, compilado por Lu Fayan cuyo nombre es *Qiēyùn* (切韵). En esta obra se introdujo el concepto *Fǎnqiè* (反切), el cual significa de forma literal ‘inversión y recorte’ (Miranda Márquez 2014: 54), y es un sistema en el que se usan los propios caracteres chinos como una herramienta para transcribir el sonido.

Tras este complejo sistema surgieron otros modos propuestos por algunos misioneros europeos en cuanto a la transcripción de los caracteres chinos con el alfabeto latino. Entre ellos se debe mencionar el propuesto por el misionero jesuita italiano Matteo Ricci que llega a China en el año 1583 y es el primer extranjero que intenta realizar una romanización sistemática de los sonidos del idioma chino y surge de la necesidad de transcribir los nombres y los términos propios de la lengua china y su aprendizaje por parte de los europeos. Después de los primeros intentos hasta la fijación del uso de pinyin, aparecieron diferentes planteamientos y muchas discusiones sobre este tema, en especial para la transcripción de los nombres y de los topónimos chinos. Finalmente en el año 1953, con el apoyo del nuevo gobierno chino, se puso en marcha el sistema de romanización oficial del idioma chino, el pinyin con el fin de simplificar los caracteres y convertir el mandarín en la lengua nacional de China (Martínez Robles 2007).

Según las normativas sobre el uso de pinyin en un contexto anglohablante, los nombres propios chinos no se traducen y pueden aparecer con su forma de pinyin en la mayoría de las situaciones, y también se pueden escribir sin marcar los cuatros tonos, mientras que los nombres generales se deben traducir al inglés, tales como “Tongren Hospital” y “Hualian Supermarket”¹⁴¹. Así que, en cuanto a la traducción de los nombres propios no hay que traducirlos literalmente, sino mantener su forma en pinyin. Como ha mencionado Martínez Robles (2007: 115):

El Pinyin se ha convertido en una herramienta imprescindible en el mundo de la educación y la cultura. Ha recibido todo el apoyo gubernamental necesario para convertirse en el único sistema de fonetización de la lengua china reconocido internacionalmente. Ha sido adoptado unánimemente para la transliteración de los nombres y las palabras chinas, y se utiliza en periódicos y medios de comunicación, libros especializados y en las universidades del mundo entero.

Teniendo en cuenta la importancia del pinyin y su amplio uso en las traducciones de los textos escritos en chino se puede entender mejor la abundancia del uso de pinyin aparecido en los rótulos que aparecen en la denominación de los comercios y negocios chinos, especialmente cuando se utilizan como nombres propios de los establecimientos. Por ejemplo, esto es lo que ocurre con la aparición del nombre “Peluquería A Qiang” de nuestro corpus en el rótulo de la figura 4.29.

¹⁴¹ Ejemplos de “*Guidelines for the use of English in public service areas—Part 1: General Rules*”, extraído de la página web oficial del Ministerio de Educación de la República China.



Figura 4.29. Peluquería A Qiang. Zona china.

Teniendo en cuenta las normativas acerca del pinyin, es entendible que se mantenga su uso en un texto escrito con alfabetos romanos para los nombres propios, o en algunas ocasiones en las que no se puede encontrar una traducción adecuada en el español como se ha mencionado anteriormente. Mientras que, en el corpus se ha detectado un fenómeno muy llamativo, el cual trata del uso de pinyin para sustituir a los sustantivos comunes en el chino. Se han encontrado dos casos que aparecen en la figura 4.30 y 4.31. La figura 4.30 es un signo monolingüe chino en el que se ha colocado el nombre chino del restaurante “天天大肉包” (Tian Tian Da Rou Bao) en la parte central del rótulo. En cuanto a este nombre, “天天” se puede considerar como un nombre propio o un sustantivo común que significa ‘diariamente’, y “大肉包” se refiere a una comida típica de China¹⁴². En la parte derecha de este rótulo se encuentra una frase corta “中国式早餐”, cuyo significado es ‘desayuno del estilo chino’, y en la izquierda han puesto letras en mayúscula “TTBAOZI”, en las que “TT” son las iniciales de “Tian Tian” y “BAOZI” es otra forma para llamar la comida mencionada. En este caso, este signo monolingüe chino está constituido tanto por caracteres chinos como por el pinyin, mientras que hay partes que se pueden traducir al español pero se han mantenido su forma en pinyin.

¹⁴² “肉包” (Rou Bao) es un tipo de pan redondo con relleno de carne o de verduras que se prepara al vapor. En este caso, “大肉包” (Da Rou Bao) se puede traducir como “pan grande relleno de carne”.



Figura 4.30. Tiantian Daroubao. Zona china.

La misma situación se puede observar en la figura 4.31, donde ha aparecido “华美美发中心” y su forma de pinyin “HUAMEI MEIFA ZHONGXIN” debajo del nombre chino. Según esta denominación, “HUAMEI” es un nombre propio pero “MEIFA ZHONGXIN” en esta ocasión es un sintagma nominal cuyo significado es ‘centro de peluquería’ en chino.



Figura 4.31. Peluquería China Lorena Ye. Zona china.

A través de los casos ejemplados, se puede descubrir que el uso del pinyin ha sido excusado porque algunos textos aparecidos, especialmente los nombres comunes tales como “centro de peluquería” y “desayuno del estilo chino”, disponen de traducciones en el español. En esta situación, la utilización del pinyin no es correcta ni adecuada debido a dos razones principales. Por un lado, para los inmigrantes chinos que pueden entender bien los caracteres chinos, no es necesario leer lo que ha puesto en pinyin, y por el otro lado, para los analfabetos la presencia del pinyin sin tonos tampoco sirve mucho tanto en el campo fonológico como en el semántico.

4.5.3. Traducciones desiguales para las denominaciones de las tiendas investigadas

A través de la observación los rótulos bilingües chino-españoles de los establecimientos investigados, se ha descubierto un fenómeno interesante en cuanto a las informaciones sobre los nombres de los negocios mostradas en los dos idiomas. Basándonos en las traducciones que se realizan del chino al español, la situación se ha resumido tres procedimientos distintos: la traducción literal, la traducción parcial y la traducción creativa (transliteración).

Antes de presentar los ejemplos en los signos sobre las tres formas de traducción, se debe señalar que existe un modo tradicional que afecta a las maneras de denominación de los negocios bajo el trasfondo cultural de China y que se debe explicar desde el punto de vista cultural para entender este proceso en los ejemplos del corpus. La mayoría de los comerciantes chinos tienden a adoptar una estructura fija para la denominación de sus negocios. La estructura más popular es utilizar un sintagma nominal en el cual la parte nuclear indica el tipo de negocio, y los modificadores ayudan a distinguir el nombre del negocio de otros negocios parecidos; por ejemplo, “Shanghái Hotel”. En cuanto a la selección de los modificadores, se usan con mucha frecuencia los apellidos o nombres de los dueños, nombres topónimos, palabras auspiciosas, favorables o protectoras, etc. Según los estudios de Wu y Techasan (2016: 43), se han descubierto seis tipos de denominación en la zona china de Bangkok: (1) Apellidos o nombres de los dueños; (2) nombres de los productos vendidos; (3) nombres que ofrecen informaciones sobre el origen del sitio; por ejemplo, una tienda que vende varios tipos de mercancías contiene el modificador “黑猫” (‘gato negro’) porque hay una numerosa cantidad de gatos negros en aquella zona; (4) nombres que contienen palabras de buena suerte o de prosperidad; (5) nombres que ayudan a evocar los sitios auspiciosos o significativos y (6) nombres fáciles para memorizar. Teniendo en cuenta que la traducción de los nombres comerciales es muy complicada debido a la distancia cultural, los inmigrantes chinos han utilizado diferentes maneras para traducir el nombre original chino a un nombre

español¹⁴³, con la intención de obtener una traducción adecuada mientras disponen de efectos económicos positivos para atraer a clientes de ambas comunidades.

En cuanto a los tres tipos de traducciones que se encuentran en el corpus, la traducción literal trata de traducir literalmente los nombres de las tiendas de chino a español al mantener todas las informaciones semánticas, aunque a veces la traducción al español resulta muy extraña en otra cultura. Además, la traducción literal se emplea con mucha frecuencia para traducir las denominaciones que contienen nombres comunes como modificadores, los cuales se pueden encontrar una traducción adecuada y equivalente en el español.

Por ejemplo, el nombre chino del restaurante que aparece en la figura 4.32 es “友谊酒家”, en el que los últimos caracteres chinos “酒家” indican que este establecimiento es un restaurante, y la palabra “友谊” es el modificador dentro del modelo de denominación que se ha mencionado cuyo significado es “amistad”. Al traducir el nombre chino a “Restaurante Amistad”, se puede señalar el tipo del negocio y, al mismo tiempo, traducir las informaciones equivalentemente al español, aunque para los clientes españoles esta manera de denominación no es muy común en la cultura española.



Figura 4.32. Restaurante Amistad. Zona china.

Con respecto a las traducciones de los topónimos de China, se puede descubrir que la mayoría de tales nombres propios no disponen de una traducción correspondiente en el español, aparte de algunos sitios muy famosos tales como

¹⁴³ Entre los migrantes chinos, existe una costumbre muy general de adoptar nombres occidentales para sus nombres propios y de prescindir de los nombres chinos fuera de su entorno familiar o social chino.

Pekín, Shanghái, Hong-Kong¹⁴⁴, etc. Teniendo en cuenta esta situación, algunos dueños intentan utilizar una traducción parcial para expresar la denominación de sus negocios en español. La traducción parcial se refiere a mantener la forma de pinyin de los nombres propios que aparecen en una denominación, mientras se traducen el resto de informaciones. Por ejemplo, la figura 4.33 muestra un rótulo bilingüe. En este rótulo han colocado el nombre del negocio en caracteres chinos, 鹿城肉店, y su traducción en español “Carnicería Lucheng”. Según la denominación original en chino, “肉店” significa ‘carnicería’ y “鹿城” se refiere a una ciudad ubicada en el sur de China, cuya forma de pinyin se puede escribir como “Lucheng”.



Figura 4.33. Carnicería Lucheng. Zona China.

La misma manera de traducción se puede observar en la figura 4.34. En este rótulo, “三和” es un nombre propio cuyo significado literal es ‘tres armonías’, y “旅游” significa ‘viajes’. La concepción del “和” (armonía o paz) es un elemento fundamental en la cultura tradicional china, y si se traduce la denominación totalmente de forma literal a “tres armonías viajes”, se queda ininteligible para los

¹⁴⁴ Oficialmente, las formas de pinyin que disponen dichas ciudades son: Běi Jīng, Shàng Hǎi y Xiāng Gǎng. Para un uso correcto de este sistema pinyin y los problemas de escritura de los topónimos tradicionales en español del tipo (Pekín/Beijing) puede consultarse el artículo correspondiente en Wikilengua <http://www.wikilengua.org/index.php/Pinyin>.

clientes españoles. Por dicha razón, se ha mantenido el uso de pinyin al traducir el nombre de la tienda como “Sanhe Viajes”.



Figura 4.34. Sanhe viajes. Zona china.

La última situación trata de las traducciones creativas, o transliteraciones, en la que la traducción no coincide completamente con la versión original del chino, pero sí que se indica igualmente el tipo del negocio. Este tipo de traducción es muy creativo porque en español se ha denominado el negocio de nuevo desde otra perspectiva, para que el nombre sea más aceptable por el público local. Entre los signos recogidos, se han encontrado dos ejemplos representativos. La figura 4.35 es de un restaurante muy popular entre los clientes españoles en la zona china, cuyo nombre es “鹿城小吃”. Igual que el ejemplo “Carnicería Lucheng”, en la denominación original de este restaurante también se ha elegido el nombre topónimo “Lucheng”, mientras que el nombre español es “Restaurante Don Pepe”¹⁴⁵.



Figura 4.35. Restaurante Don Pepe. Zona china.

¹⁴⁵ En la entrevista, el dueño de este restaurante ha señalado que se ha elegido el nombre “Don Pepe” porque el dueño anterior se llama Pepe.

La traducción creativa también se encuentra en la figura 4.36 donde se ven cuatro caracteres chinos “温州面馆”. En esta denominación, “温州” (Wenzhou) es una ciudad muy famosa de la que vienen la mayoría de los inmigrantes chinos, y “面馆” significa “restaurante de tallarines”. En lugar de traducir el nombre como “Restaurante Wenzhuo”, el dueño ha elegido “Bar frenazo” porque el restaurante se ubica en un sitio donde se han producido muchos accidentes de coche.



Figura 4.36. Bar Frenazo. Zona china.

A pesar de que las tres maneras de traducción estén diseñadas para las dos comunidades, desde la perspectiva cultural y los efectos económicos potenciales que tienen los rótulos, la traducción creativa se adapta mejor al entorno local. Además, aunque es innegable que existan unos conceptos incomprensibles en las traducciones realizadas por la manera literal o parcial, la clave de la información se mantiene en la versión del español, así que tampoco se causan problemas en cuanto a atraer a los clientes españoles.

4.5.4. *El análisis de las encuestas*

El estudio del PL chino en Valencia se ha completado con una serie de encuestas dirigidas a los propietarios o gestores de los negocios investigados cuyos resultados

se analizan a continuación. Las fotografías del corpus se recopilaron entre 170 establecimientos en las cuatro zonas, y dentro de estos establecimientos se han realizado entrevistas a los empleados o dueños de 81 establecimientos con el modelo de encuesta mencionado. La mayoría de los entrevistados han cooperado positivamente, mientras que ocho de ellos no han podido participar manifestando su negativa por estar ocupados y cuatro han rechazado rotundamente responder a la entrevista. Además, algunos hechos circunstanciales han afectado a las encuestas, como que casi todas las peluquerías encontradas en la zona china estuvieran llenas de clientes tanto chinos como españoles en el momento de la encuesta, así que no fue posible obtener respuestas en este tipo de negocios.

Para que el análisis se corresponda al diseño de las encuestas, se analizan los fenómenos encontrados siguiendo el orden de las preguntas planteadas. En primer lugar, en cuanto a la procedencia de los inmigrantes chinos en la ciudad de Valencia, se destacan los que vienen de la ciudad Wenzhou, los cuales ocupan un 59,42 % del total de los encuestados. Dicha ciudad se ubica en el sureste de China y pertenece a la provincia Zhejiang, muy famosa por la gran cantidad de emigrantes en China. Seguidos de los inmigrantes procedentes de Wenzhou, los que vienen de Qingtian ocupan un 14,50 %. Qingtian es un distrito pequeño dentro de la ciudad Lishui y se sitúa en el noroeste de la ciudad Wenzhou. Según el estudio de Pons (2012: 178), alrededor de un 70 % de los inmigrantes establecidos en España provienen de Qingtian, como ya hemos apuntado. Aparte de la cantidad considerable de chinos que provienen de Wenzhou y Qingtian, los de Lishui y Fuzhou disponen igualmente de un 5,80 %. Fuzhou es la capital de la provincia Fujian que se encuentra al sur de la provincia Zhejiang. En general, los inmigrantes chinos que se han encuestado en Valencia y su entorno vienen principalmente del sureste de China, ocupando un 91,30 % del total (véase la figura 4,37 y la figura 4.38 para consultar el mapa de China).

Tabla 4.18. Procedencia de los inmigrantes chinos encuestados

Ciudad de origen	Provincia correspondiente	Cantidad
Wenzhou	Zhejiang (Parte sur ¹⁴⁶)	41
Qingtian	Zhejiang (Parte sur)	10
Lishui	Zhejiang (Parte sur)	4
Fuzhou	Fujian (Parte sur)	4
Changle	Fujian (Parte sur)	1
Hangzhou	Zhejiang (Parte sur)	1
Ningbo	Zhejiang (Parte sur)	1
Nanjing	Jiangsu (Parte sur)	1
Shenyang	Liaoning (Parte norte)	1
Shijiazhuang	Hebei (Parte norte)	1
Haerbin	Heilongjiang (Parte norte)	1
Lanzhou	Gansu (Parte norte)	1
Tieling	Liaoning (Parte norte)	1
Hefei	Anhui (Parte norte)	1
Total		69

¹⁴⁶ La división de la parte sur y norte se basa en la línea *Qinling-Huaihe*, la cual divide China en dos partes geográficamente.



Figura 4.37. Mapa de China



Figura 4.38. Mapa de China (Provincia Zhejiang)

En segundo lugar, en cuanto a la preferencia de los idiomas para la rotulación, los dueños que han elegido signos monolingües españoles manifiestan que quieren negociar principalmente con los clientes locales y, por el contrario, los que han puesto rótulos bilingües chino-españoles declaran que prefieren negociar con ambos grupos. La mayoría de los encuestados que utilizan los caracteres chinos tradicionales lo hacen por llamar la atención a los clientes chinos, mientras que algunos propietarios han explicado que el uso del chino es simplemente para mostrar su identidad étnica china y que les parece un hecho razonable poner su idioma materno en los rótulos. Los que han usado el pinyin en los rótulos señalan que quieren denominar sus negocios con un nombre chino pero no saben traducir los nombres propios, así que mantienen las formas de pinyin de los nombres propios chinos. Aunque el pinyin se presenta con alfabeto latino, tiene sus propias características en cuanto a la combinación de las sílabas, lo cual hace que los clientes de la cultura china también se puedan enterar del origen del negocio. Como señala Rodríguez Salgado (2012: 87):

Las lenguas maternas cobran una gran significación debido a que se ve reforzada la idea de que esta es la única vía de comunicación con las personas del mismo origen, las que se han dejado atrás y, al menos en un primer momento, también con las que se ha viajado.

Los pocos casos que se han encontrado sobre la inserción de algunas palabras inglesas en los rótulos, tales como “móvil world” han surgido por la influencia mundial del inglés, aunque los propietarios que emplean rótulos multilingües muestran el mismo interés de negociar con los chinos y españoles como los que utilizan rótulos bilingües.

En tercer lugar, de los sesenta y nueve establecimientos encuestados, treinta y ocho han declarado que tienen más clientes españoles que chinos, veintiún establecimientos, que tienen clientes de ambos grupos y solo diez han señalado que tienen más clientes chinos que españoles. Este descubrimiento indica que los negocios chinos se han adaptado muy bien a la sociedad española al haberse abierto a la comunidad y conseguir tener más clientes locales que chinos.

Con respecto a las preguntas sobre si los encuestados pueden comunicarse bien con los clientes españoles, dónde han aprendido el idioma y cómo han traducido los rótulos de chino a español (véase el Anexo 2 para obtener informaciones detalladas), un 73,91 % de los encuestados han señalado que pueden comunicarse sin problemas con las personas de la sociedad española, pero, no obstante, pueden manejar bien el español solamente en los campos relacionados con sus negocios. Un 5,80 % de ellos pueden mantener más o menos una comunicación con los clientes españoles aunque no tienen mucha fluidez. Por último, también existen un 20,29 % de los encuestados que tienen dificultades y problemas en el proceso de la comunicación, y utilizan palabras sueltas para expresarse. De forma particular y anecdótica, uno de los encuestados de la zona industrial ha declarado que no usa el español porque su manera principal de comunicación es la calculadora que suele usar en su negocio.

La mayoría de los encuestados han aprendido el español de forma autónoma, por sí mismos, mediante escuchar e imitar lo que hablan sus compañeros chinos que han venido antes de ellos o que saben hablar en la vida diaria. Hay muy pocos encuestados que hayan aprendido en una escuela de idiomas o en la universidad local.

Sobre los asuntos de la traducción, se ha descubierto que existe una gran diversidad en cuanto a las maneras que se utilizan durante el proceso de elaboración de los rótulos comerciales de sus negocios. La mayoría de los propietarios tienden a traducir solo los contenidos principales de los signos, o poner informaciones en español por sí mismos entre los propietarios y sus empleados. Algunos han señalado que piden ayuda a amigos chinos que conocen mejor el español o a los abogados con los que tratan los asuntos administrativos del negocio; algunos de los migrantes de primera generación han formado familias con hijos, de manera la siguiente generación nacida en España, los hijos escolarizados y con conocimiento del español a un nivel de nativos, se encargan de las traducciones. Finalmente, otros manifiestan que han utilizado aplicaciones de traducción en los móviles, tales como los diccionarios online. Muy pocos encuestados, solo tres, han acudido a empresas profesionales de traducción o de rotulación para poner las informaciones en español.

Debe destacar que, el cambio de las maneras adoptadas por los migrantes chinos para la traducción o la perfección sobre el dominio del español afecta directamente la

presencia del español escrito en los carteles, así que los signos del PL pueden ofrecer una visión diacrónica para observar el desarrollo del proceso de traducción en los comercios del grupo migratorio. Como se puede observar en las siguientes figuras 4.39 y 4.40. En este caso, se presentan en la misma fachada dos carteles con la misma información en ambos, pero el primero es el más antiguo y es el original, con las traducciones y los errores por el desconocimiento de la lengua, y el segundo, colocado más tarde, ya ha corregido los errores (*“fruta seco” y *“carameros” en la figura 4.39).



Figura 4.39. Bazar chino Fu Li Tu (rótulo antiguo).



Figura 4.40. Bazar chino Fu Li Tu (rótulo nuevo).

Por último, al preguntar sobre si conocen la existencia de una legislación¹⁴⁷ que obliga a los propietarios chinos a poner el español en los rótulos, un aspecto que afecta a la regulación y a la libertad en el PL, solo un 7,25 % de ellos han mencionado que sí que hay normativas sobre la rotulación pero no las conocen con muchos detalles, y un 5,80 % de ellos no conocen ningún tipo de reglas pero han manifestado que es obligatorio incluir el castellano en la rotulación por tener negocios en un ambiente hispanohablante. Mientras que, la mayoría de los encuestados, un 86,96 % de ellos han mostrado un desconocimiento de las normativas relevantes. Además, muchos de ellos han expresado que han puesto el español en los rótulos o en los carteles informativos debido a que, por un lado, quieren negociar con los residentes locales, y por el otro lado, quieren imitar a otras tiendas en las que se utiliza el español para los rótulos.

4.6. EL ESPAÑOL ESCRITO POR LOS SINOHABLANTES EN VALENCIA: UN ANÁLISIS DE SU INTERLENGUA

4.6.1. *El análisis de errores y la interlengua*

Aprender un idioma extranjero o cualquier idioma que no sea el materno es una práctica complicada, difícil y llena de obstáculos para los aprendices y en este proceso del aprendizaje de un idioma, los errores son ineludibles. Hay que tener en cuenta que este proceso se desarrolla paso a paso no solo con la adquisición de los conocimientos nuevos, de las normas sobre el uso del idioma, sino también con la compañía de los errores continuados como un elemento natural en el proceso de aprendizaje y que estos errores pueden ser transitorios o llegar a quedar fosilizados por distintos factores y causas. En lugar de tomar los errores de los aprendices de una segunda lengua como algo inadecuado, la aparición de la nueva corriente de

¹⁴⁷ Según la ponencia de Amorós Negre y Grzech (2019) sobre el PL urbano valenciano, “La Comunidad Valenciana no obliga a emplear la lengua autóctona en rotulación publicitaria y comercial- la decisión de política lingüística es municipal; depende de cada consistorio-, por lo que cada cual podrá seguir utilizando aquella que considere más conveniente para sus intereses comerciales. Si se emplea solo el valenciano o, bilingüismo en la rotulación: subvenciones o exenciones fiscales [...]”.

investigación, el Análisis de Errores (AE), vuelve a posicionar las funciones de los errores cometidos por los aprendices y tomarlos como un fenómeno razonable dentro del proceso de aprendizaje y como resultado de la interlengua de sus producciones orales y escrita en la segunda lengua. Desde la perspectiva del AE, “el error deja de estar estigmatizado y comienza a considerarse como algo natural, fruto del proceso de apropiación de otra lengua.” (Coto Ordás 2015: 286).

El enfoque en el análisis sobre los errores surge a los finales de los años sesenta como consecuencias críticas del Análisis Contrastivo (AC). En 1967, con la publicación del libro de Corder, *The significance of learners' errors*, se ha abierto un camino hacia el estudio sistemático de los errores en el aprendizaje de la segunda lengua (Maldonado 2013: 8). En comparación con el AC que se focaliza principalmente en describir las diferencias y semejanzas de los idiomas comparados y predecir los posibles errores, el AE se dedica a encontrar los errores reales cometidos por los aprendices. El AE no pronostica, sino que señala los fenómenos idiosincrásicos dentro la situación lingüística actual de los aprendices. Según Corder (1981: 21-25), hay tres etapas para realizar el AE: (1) *Recognition of idiosyncrasy*. En esta fase, se identifican los errores en los contextos al compararlos con la lengua objetiva. Esta etapa ofrece una base de datos para los análisis posteriores. (2) *Accounting for a learner's idiosyncratic dialect*. Se señalan y se describen los errores en durante este periodo. (3) *Explanation*. Si las primeras etapas tienen más características lingüísticas, esta última etapa es psicolingüística. Se trata de intentar a explicar cómo y por qué los aprendices cometen los errores. Además, Corder (1981: 24) ha señalado que hay dos objetivos principales que se deben realizar en la última etapa del AE. El primer objetivo es teórico, en el que se investiga qué aprenden y cómo aprenden los aprendices de una segunda lengua. El segundo objetivo reside en explorar y analizar los errores para un propósito pedagógico, puesto que se puede mejorar la enseñanza sin saber el porqué de los errores.

A través de las teorías mencionadas, se puede descubrir que, los errores no retrasan el proceso del aprendizaje sino ayudan a realizar la aproximación a la lengua meta, y el proceso de reconocer y corregir los errores puede profundizar el conocimiento de las lenguas. Como expresa Fernández (1995: 209):

Si profesores y alumnos estuviéramos convencidos de que los errores no son solo ineludibles, sino también necesarios, se evitarían muchas inhibiciones, facilitando así la superación del error y se ganaría tiempo para crear las condiciones favorables, donde pudiera desarrollarse la lengua.

Después de la aparición de la teoría del AE que otorga un valor positivo y significativo a los errores, Selinker (1972) planteó el término *interlengua*. Según Fernández (1995: 207), la interlengua es un sistema aproximado de la lengua meta en el que existen estructuras erróneas y también correctas según las normativas de la lengua meta. En el proceso del aprendizaje de una lengua extranjera es inevitable que los aprendices reciban influencias de sus lenguas maternas y combinen rasgos lingüísticos de las dos lenguas, pero también hay que tener en cuenta que este fenómeno “no es un sistema estático, sino que va ampliándose y modificándose a medida que el hablante va incorporando nuevos conocimientos y mejorando sus capacidades comunicativas” (Paz Afonso 2014: 123).

Uno de los objetivos de nuestro estudio es el de presentar las idiosincrasias lingüísticas en el análisis del español escrito por los inmigrantes chinos para lo que el concepto de interlengua que se ha expuesto es de mucha utilidad. En nuestro corpus fotográfico, se han encontrado en el PL de la ciudad de Valencia varios tipos de errores gramaticales y también se ha detectado con mucha facilidad una gran parte de errores y fenómenos peculiares surgidos por la influencia del idioma chino. Como se ha explicado anteriormente en el apartado del análisis de las encuestas, la mayoría de los inmigrantes chinos establecidos en Valencia y su entorno no han recibido una educación formal y completa del español, ni han acudido a asesorías lingüísticas para el diseño de los rótulos y carteles en español, lo cual causa que la aparición de los errores escritos en el PL sea inevitable y, en muchos casos, ostensible.

El análisis de los errores y de la interlengua en este estudio no solo se focalizan en mostrar y señalar los errores, sino también en deducir y explicar las causas posibles y razonables de dichos errores al considerar tanto las distancias lingüísticas

como las culturales entre China y España, parte de las cuales ya se han mostrado en el capítulo 3 en el que se examinaban las dificultades lingüísticas en el aprendizaje del español por los sinohablantes. Teniendo en cuenta el objetivo del AE, la mostración y el análisis de los errores no se dirige a criticar la situación lingüística del español del colectivo chino en Valencia, sino que consiste en ayudar a los profesores de E/LE y los aprendices sinohablantes a conocer los posibles obstáculos y problemas que pueden encontrar en el proceso del aprendizaje con el fin de realizar el objetivo pedagógico a través del análisis dentro del PL como se expondrá en el capítulo siguiente de esta tesis.

4.6.2. Análisis de los errores de la interlengua de los migrantes chinos en el paisaje lingüístico de Valencia

A través de las entrevistas presentadas en la parte anterior, se ha revelado que la mayoría de los comerciantes chinos investigados no han recibido una educación formal del español, y la manera más popular en cuanto a la adquisición del español se realiza a través de un aprendizaje no sistematizado por ellos mismos y que en muchas ocasiones no tienen un nivel muy alto y su español es solo suficiente para la comunicación con sus clientes. La situación es más notable porque ambas lenguas son tipológicamente muy distintas. Debido a dicha situación, se puede ver que es normal hallar errores sobre el uso del español en el PL creado por los sinohablantes

Según el análisis realizado y basándonos en las estadísticas, se ha descubierto que entre las 374 fotografías recogidas un 68,45 % contienen errores de distintos tipos, y dentro de algunos signos se ha detectado más de un error. Para que se conozcan los errores y fenómenos de interlengua de un modo más ordenado, se han dividido los errores en distintos apartados que corresponden los errores más comunes clasificados en diferentes estudios sobre la interlengua de los sinohablantes¹⁴⁸. Junto con el análisis sobre los errores del español escrito, también se explican las posibles causas,

¹⁴⁸ El fenómeno de la interlengua de los sinohablantes ha sido estudiado por varios investigadores, entre los que se señalan Rafel y Suñer (2010), Liu (2012), Coto Ordás (2015), Cortés Moreno (2014) y Paz Alonso (2014).

considerando tanto las características del idioma chino como las diferencias y similitudes que existen entre los dos idiomas.

A continuación, se muestran los errores encontrados en los signos del PL que se producen por los sinohablantes en las cuatro zonas investigadas:

(1) La omisión y aparición indebida de las tildes. Entre todos los signos relacionados con el español, se ha detectado una gran cantidad con respecto a la omisión de tildes en las palabras, tanto con la forma de mayúscula (figura 4.41) como con la de minúscula (figura 4.42). Este fenómeno ha aparecido no solo en los signos de carteles manuscritos sino también en los carteles impresos. Aparte de la omisión, se ha encontrado una hipercorrección en el uso de tildes, tales como “sólo” (figura 4.43) y “cómidas” (figura 4.44). Es curioso hallar dichos errores ortográficos en una era informática considerando que los textos impresos pasan primero por los ordenadores que tienen el sistema de corrección automática. En comparación con la ortografía española, la escritura del chino dispone de otro sistema ortográfico y los caracteres chinos por sí mismos no llevan ningún tipo de tilde. En cuanto al uso de pinyin, es obligatorio marcar los cuatro tonos (como las tildes en el español), mientras que cuando aparecen como nombres propios no es necesario poner las tildes.



Figura 4.41. Restaurante Tu cocina. Zona china.



Figura 4.42. Electronica Lina. Zona industrial.



Figura 4.43. Bar Mayka II. Zona china.

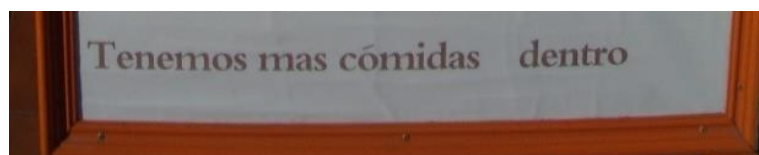


Figura 4.44. Bar Mayka II. Zona china.

(2) El uso erróneo de la puntuación. Cabe mencionar que han aparecido diez signos que contienen errores sobre el uso de “etc.”. Según la *Ortografía de la lengua española* (RAE y ASELE 2010), “etc.” es la abreviatura de “etcétera” y se utiliza para sustituir los otros ejemplos en la enumeración, y los puntos suspensivos “...” siempre y solamente aparecen con tres puntos consecutivos. Cuando los puntos suspensivos se aplican al final de las enumeraciones abiertas o incompletas, tienen el mismo valor que la palabra “etcétera” y su forma de

abreviatura. Así que la aparición de las dos maneras, el uso de “etc.” junto con los puntos suspensivos ha sido una repetición errónea pero muy frecuente en el corpus, como se ve en las figuras 4.45y 4.46.



Figura 4.45. Bazar Litong. Zona Ruzafa.



Figura 4.46. Zhongxin Dianxun. Zona industrial.

(3) Discordancia de género y número. Los errores relacionados con el género y número han sido muy frecuentes entre otros tipos de errores debido a las desigualdades del campo morfológico en los dos idiomas. En el corpus, tales

errores ocupan un 8,82 % de todos los errores encontrados, y se pueden observar a través de la figura 4.47 (“cámara deportivo” y “parque electronica”) y la figura 4.48 (“todo los días abierto”). Como se ha analizado en el capítulo 3, este fenómeno ha surgido frecuentemente, puesto que en comparación con el español el chino es un idioma aislante y no existe la concordancia de género y número en los sintagmas nominales.

El género es un rasgo gramatical inherente mientras que el sexo es un rasgo biológico propio de algunos seres vivos. El género y sexo no siempre coinciden en el español: existen objetos que tienen género gramatical pero no tienen sexo en la realidad, por ejemplo, cama, coche, pared, etc., y también existen seres vivos que en la realidad presentan dos sexos, pero se expresan con el mismo género gramatical sin variación. Al contrario, en el chino solo se emplea el sexo biológico y no existe el género gramatical. Como se ha señalado en el capítulo anterior, el chino carece del cambio morfológico y no tiene el concepto de género gramatical, puesto que los nombres con propiedad genérica sirven para marcar el sexo biológico de los seres vivos. En situaciones generales, los nombres genéricos “男 *nán*” (‘hombre’) y “女 *nǚ*” (‘mujer’) se utilizan para distinguir el sexo de los seres humanos, y también se colocan delante de los nombres de profesiones. Los nombres genéricos “公 *gōng*” (‘macho’) y “母 *mǔ*” (‘hembra’) se usan para dar referencia al sexo de los animales, mientras que las palabras “雌 *cī*” y “雄 *xióng*”, por un lado, indican el sexo de los animales, y por el otro lado, también se señalan respectivamente el órgano femenino y masculino en la flor de las plantas fanerógamas. Se ofrecen los siguientes ejemplos para facilitar la comprensión de este fenómeno en el idioma chino:

<i>Nánhái</i>	男孩	chico	<i>Nǚhái</i>	女孩	chica
<i>Nán Yīshēng</i>	男医生	doctor	<i>Nǚ Yīshēng</i>	女医生	doctora
<i>Gōngjī</i>	公鸡	pollo	<i>Mǔjī</i>	母鸡	gallina
<i>Xióngniǎo</i>	雄鸟	pájaro	<i>Cíniǎo</i>	雌鸟	pájara



Figura 4.47. Parque electrónico. Zona industrial



Figura 4.48. Xinzhonghua Supermercado. Zona china.

Igual que ocurre con el género gramatical, en el chino tampoco existe el número como categoría gramatical. Como explica Cortés Moreno (2014: 187): “El número gramatical, de ordinario, tampoco se marca. En aquellos casos en que se estima oportuno, se recurre al morfema (sufijo) *mén* 们”. El uso de dicho morfema es limitado y se coloca después de los nombres referidos a los seres humanos o después de los pronombres, por ejemplo, “他 *tā*” significa “él” y “他们 *tāmen*”, es “ellos”. Aparte de eso, los números cardinales junto con los clasificadores también se pueden utilizar para indicar la pluralidad, por ejemplo, “tres hombres” se expresa en chino como “三个男人 *Sāngè Nánrén*”, donde el “*sān*” es un numeral cardinal, el “*gè*” es un clasificador, y la palabra “*nánrén*” significa “hombre”, mientras que, para expresar “un hombre”, solo hace falta cambiar el número cardinal de “三 *sān*” (‘tres’) a “一 *yī*” (‘uno’).

(4) La ausencia y aparición indebida de “-s” como marca de pluralidad. Aparte de la discordancia de género y número, en el corpus también han aparecido pocos casos sobre el uso incorrecto de la pluralidad, tales como “*ventas de accesorios”, “*ventas de tarjetas móviles” (figura 4.49) y “máquina de premio” (figura 4.50). Debido a que no existe el número gramatical y la expresión de la pluralidad es muy distinta en el idioma chino, los sinohablantes no suelen manejar bien el uso adecuado de la pluralidad en español.



Figura 4.49. Tienda de informática. Zona china.



Figura 4.50. Salón de juegos. Zona industrial.

(5) Ausencia del artículo. La falta de artículo suele ocurrir simultáneamente con la ausencia de la preposición, así como se pueden observar en los dos ejemplos “*menú día” (figura 4.51) y “*sepia plancha” (figura 4.52). Aunque no se han encontrado muchos casos relacionados a este tipo de error en el corpus, a través de los ejemplados se puede enterar de la existencia de dicho fenómeno, lo cual ayuda significativamente a mejorar este tipo de errores. Debe mencionar que en el chino no existen artículos, así que ha aparecido error como “reparar ceja” (figura 4.53), teniendo en cuenta que se expresa “*Xiūméi* 修 (‘arreglar’) 眉 (‘ceja’)” en chino.



Figura 4.51. Restaurante Changfu.



Figura 4.52. Restaurante Tu cocina.



Figura 4.53. Peluquería Carolina.

(6) Uso incorrecto de “ser” y “estar”. Se ha encontrado una frase aparecida en un cartel de promoción, en la que se ha utilizado incorrectamente la palabra “ser”: “Es limitado hasta agotar existencias” (figura 4.54). En esta frase, se debe usar “está limitado” en lugar de “*es limitado”, considerando que está describiendo un estado temporal de los productos bajo la promoción.



Figura 4.54. Supermercado asiático. Zona china.

(7) Uso incorrecto de los pronombres. En la zona industrial se ha notado un error sobre el uso de pronombres posesivos, como se puede observar en la figura 4.55 “*equipa **tú** tienda”. En lugar de utilizar el pronombre posesivo de la segunda persona “tu”, se ha elegido el pronombre personal “tú” equivocadamente. Para los sinohablantes es fácil que se mezcle el uso de estos dos tipos de pronombres, teniendo en cuenta que la única diferencia está en la tilde. Al diferenciarse del español, aunque en chino los pronombres personales y los posesivos también se parecen entre ellos, constan de diferentes caracteres chinos. Por ejemplo, el pronombre personal de la segunda persona es “nǐ 你” (‘tú’), mientras que la forma del pronombre posesivo correspondiente es “nǐde 你的” (‘tuyo’).



Figura 4.55. Fangyuan Huojia. Zona industrial.

(8) Ausencia y aparición indebida de las preposiciones. De todos los signos investigados en el corpus, un 6,15 % han mostrado usos preposicionales incorrectos y, en muchas ocasiones, se han detectado más de un error dentro de un signo especialmente en los carteles exteriores de los restaurantes. Entre este tipo de errores, la mayor parte aparecen con una escasez de preposición, tales como “*berenjena salsa soja” (figura 4.56), “*venta tarjeta sim”, “*bono internet” (figura 4.57), etc. También existen ejemplos en los que el uso de la preposición es indebido, por ejemplo, “*rollito **de** vietnamita” (figura 4.58) y “*varios **de** arroces” (figura 4.59). Aparte de la falta y la sobra de preposición, la selección de las preposiciones adecuadas también constituye un problema considerable para los sinohablantes, como se puede ver en la figura 4.60, en este signo bilingüe ha puesto “*rollo **de** vapor” en lugar de “rollo al vapor”.



Figura 4.56. Restaurante Xiaogezi. Zona china.

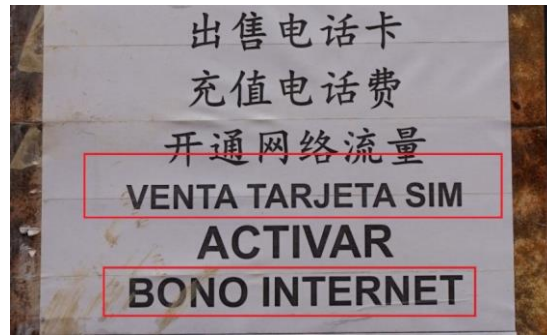


Figura 4.57. Tienda de Informática. Zona china.



Figura 4.58. Restaurante Xiaogezi. Zona china.

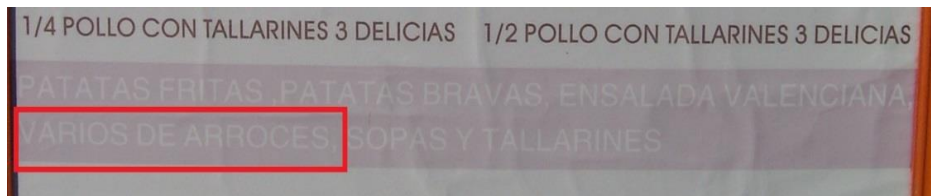


Figura 4.59. Restaurante Mayka II. Zona china.



Figura 4.60. Tiantian Daroubao. Zona china.

Después del análisis sobre el uso de las preposiciones, se ha descubierto en el corpus que la cantidad de los errores es numerosa, mientras que el tipo de

dichos errores preposicionales es monótono, debido a que entre todos los casos encontrados la ausencia y la hipercorrección de las preposiciones suelen estar relacionadas con la preposición “de”. Se puede observar en la siguiente tabla¹⁴⁹:

Tabla 7.19. Ausencia y aparición indebida de las preposiciones

	Ausencia de preposición	Aparición indebida
Zona china	ZC 1.8 (menu del día, pollo de almendras)	ZC 5.2 (varios de arroces)
	ZC 2.2 (sepia a la plancha, tortilla de patatas, fideua de marisco)	ZC 23.3 (rollito de vietnamita)
	ZC 3.1 (accesorios de teléfonos)	
	ZC 4.3 (usos exclusivos de para los clientes)	
	ZC 7.2 (protectores de pantalla, liberación de móvil)	
	ZC 22.2 (10 % de descuento)	
	ZC 23.3 (berenjena con salsa de soja)	
	ZC 26.2 (micropigmentación de línea de ojos)	
	ZC 27.2 (puesta de gel para pies, masaje de pies)	
	ZC 28.2 (puesta de uñas de gel)	
	ZC 30.3 (rollo de al vapor, huevo de cinco gustos)	
	ZC 31.3 (plancha coliflor coliflor a la plancha / plato de la bola)	
	ZC 32.2 (tarjeta de móviles)	

¹⁴⁹ Véase los signos correspondientes con dichas enumeraciones en el Anexo Fotográfico. La mayoría de los errores sobre el uso de las preposiciones se centran en la ausencia de las preposiciones, aunque dentro de este tipo de error también se hallan unos casos sobre la selección inadecuada de preposiciones. En esta tabla, se señalan las preposiciones que faltan con una letra negra dentro de un contorno, y se tachan las preposiciones incorrectas o indebidas.

	ZC 32.3 (venta de tarjeta, bono de internet)	
	ZC 32.4 (protector de movil / funda de movil)	
	ZC 39.3 (alquiler de coches)	
	ZC 48.1 (venta de accesorios)	
	ZC 54.3 (tortilla de jamón, tortilla de ajos tiernos, tortilla de habas)	
	ZC 59.3 (tendon de vacuno)	
Zona industrial	ZI 36.2 (funda para moviles y Tablet de cualquier marca, tarjetas de prepago)	
	ZI 72.1 (Venta de calzados)	

(9) Creación léxica. Se trata de combinaciones creativas de palabras. Un fenómeno muy llamativo que se ha descubierto en el corpus se refiere al campo léxico: es la invención de palabras. Hay dos ejemplos representativos en el corpus: “Felisano” (figura 4.61) y “Artidiario” (figura 4.62). El primer se ha encontrado en el rótulo principal de un restaurante chino, cuyo nombre español es “Felisano Alimentación”. Para entender mejor este nombre, cabe mencionar su nombre original “康乐食品 kānglè shípǐn”, en el cual “康 kāng” viene de “健康 jiànkāng” (‘sano / saludable’) y “乐” de “快乐 kuàilè” (‘feliz’). Así que la palabra inventada “felisano” ha sido la combinación de “feliz” y “sano”, que es absolutamente familiar por su estructura para los hablantes de español e que pueden interpretarla en sus componentes.

Igualmente, la otra palabra “artidiario” (figura 4.62) se ha inventado por la combinación de “artículo” y “diario”, debido a que en chino existe la palabra “日用品 rì yòng pǐn”, en la que “日 rì” tiene el significado de ‘diario’ y “用品 yòng pǐn” se puede traducir como ‘artículo’. El orden de la combinación se ha modificado en los dos casos para que la palabra inventada se parezca más a la costumbre de pronunciación de las palabras españolas.



Figura 4.61. Felisano alimentación. Zona china



Figura 4.62. Liujia Maoyi. Zona industrial.

(10) Uso incorrecto de la locución adverbial. En la zona industrial se ha encontrado un caso específico que se presenta con frecuencia sobre el uso de la locución “al por mayor”, lo que es notable teniendo en cuenta que al diferenciarse de los negocios en otras zonas investigadas, el estilo de comercio en la zona industrial suele ser de mayorista, lo cual explica que esta locución haya aparecido con mucha frecuencia.

En todos los signos recopilados en la zona industrial, se han detectado trece signos con el uso incorrecto de dicha locución, cuya forma recogida en el *Diccionario de la lengua española* de la RAE es “al por mayor. 1. loc. adv. En cantidad grande. *Vender al por mayor*. U. t. c. loc. adj.”, s. v. *mayor*. Más detalladamente, se ha descubierto que los comerciantes chinos suelen utilizarla equivocadamente de dos formas principales, en siete signos ha puesto “al mayor”

y en seis signos ha aparecido “por mayor”. Se pueden observar en las figuras 4.63 y 4.64 como ejemplos.



Figura 4.63. Jinpenghao Lencería. Zona industrial Figura 4.64. Paris City. Zona industrial.

(11) Construcciones sintácticas anómalas. En comparación con otros tipos de errores, los de esta categoría solo han ocupado un 1.60 % del total, teniendo en cuenta que la mayoría de los textos escritos encontrados en el corpus del PL son cortos y suelen contener frases no muy largas. En comparación con los errores ortográficos y morfológicos, no se dispone de muchos ejemplos de errores sintácticos.

En el corpus suelen aparecer signos con problemas del orden sintáctico, por ejemplo, la perífrasis “*costilla cerdo de agridulce” encontrada en la figura 4.65 tiene que ser “costilla agridulce de cerdo”, y la perífrasis “plancha coliflor” en la figura 4.66 no solo está mal construida, sino también contiene una ausencia de preposición y artículo.



Figura 4.65. Restaurante Wenzhou. Zona china.



Figura 4.66. Restaurante Wenzhou. Zona china.

Además del problema sobre el orden de los elementos de la oración, también se encuentran selecciones incorrectas de palabras desde la perspectiva sintáctica en las que se producen equivocaciones en el uso de palabras que comparten un significado parecido, pero se encargan de distintas funciones sintácticas, así como la aparición de “*permanente rizar” (figura 4.67) en lugar de “rizado permanente”. En este caso está afectado el contenido semántico de “rizar” que aparece en su forma de infinitivo y no del sustantivo. Además es otro de los ejemplos de orden invertido.

Entre las pocas frases largas que se han hallado en el corpus por su propia forma de carteles y rótulos, hay dos ejemplos significativos en los que se encuentran errores sintácticos que producen también ambigüedades. En la figura 4.68, se puede ver la frase “*Se prohíbe entrar los menores de 16 años

hay que acompañar un adulto”. En este caso, se pueden considerar las dos partes del enunciado: en primer lugar se ha omitido la preposición *a* del complemento indirecto “los menores de 16 años”. En segundo lugar, la segunda parte de la oración “*hay que acompañar un adulto” aparece con errores de conjugación verbal que se producen porque los verbos chinos no tienen flexión verbal, por lo tanto, no se conjuga el verbo y se emplea el impersonal *haber*, en lugar de una perífrasis “tener que + infinitivo” para que fuera una oración o en lugar del mismo verbo *haber* seguido de relativo y el verbo *estar* + participio si es otra oración (*hay que estar acompañado por*). Por último, tampoco se reconoce el antecedente y la necesidad de utilizar un relativo (*los cuales, quienes, que*): “Se prohíbe entrar a los menores de 16 años, los cuales tienen que estar acompañados por/de un adulto”.

Otro ejemplo sobre errores sintácticos se puede observar en la figura 4.54, la cual se ha analizado anteriormente sobre el uso incorrecto de “ser”. En este signo pone “*ahora comprado cualquiera con una regalo”. Aparte de la discordancia de género, esta frase está mal construida por la falta del verbo principal *recibir*. Además, la preposición *con* debería acompañar a *cualquier compra* no a *un regalo*, y se ha equivocado de utilizar el participio pasivo del verbo *comprar* en lugar de su forma sustantiva *compra*. Así que la forma correcta sería “ahora con cualquier compra recibirás un regalo”.

LAVAR + CORTAR + PEINAR + PLANCHAR=	10,00€
TINTE + LAVAR + CORTAR + PEINAR + PLANCHAR=	30,00€/35,00€
TINTE + MECHA + CORTAR + PEINAR + PLANCHAR=	40,00€/45,00€
PERMANENTE RIZAR + CORTAR + PEINAR =	30,00€/35,00€

Figura 4.67. Peluquería A Qiang. Zona china.



Figura 4.68. Restaurante Mayka II. Zona china.

(12) Errores ortográficos por equivocación de fonemas vocálicos y consonánticos. En el corpus se han encontrado una cantidad considerable de palabras erróneas en los que algunos errores se vinculan estrechamente al campo fonético-fonológico. De todos los signos recogidos, catorce signos contienen errores de este tipo y existen en total dieciocho palabras mal escritas.

En primer lugar, en cuanto a los errores relacionados con las vocales, se han encontrado ocho casos, tales como “*mayanesa” (figura 4.69), “*vanilla” (figura 4.70), “*cebollina” (figura 4.71), “*collos de vaca”, “*peto” (figura 4.72), “*pepel” (figura 4.53), “*scanear” (figura 4.73) y “*espaquete” (figura 4.74). Aunque la pronunciación del chino y el español es muy distinta, el chino dispone de un sistema vocálico muy parecido al español como hemos descrito en el capítulo 3, este tipo de error no se puede atribuir claramente a la interlengua, como ya ha sido señalado (Pons 2012: 191).

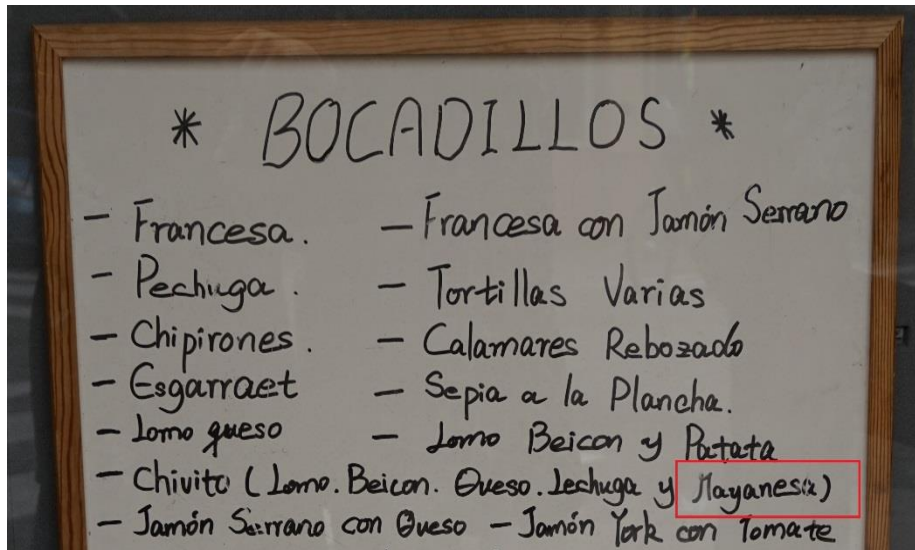


Figura 4.69. Bar Lengol. Zona china.

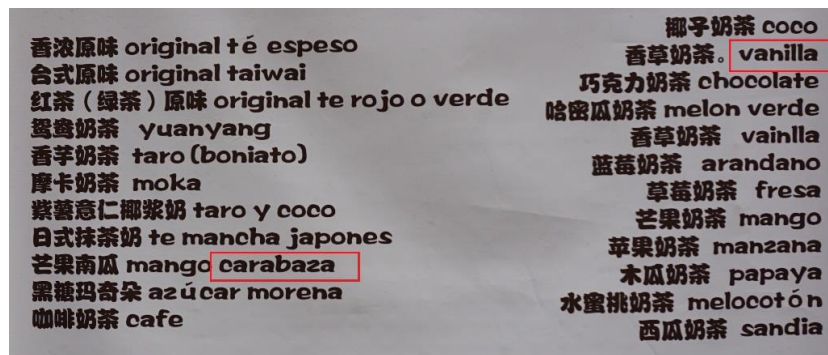


Figura 4.70. Pastelería Tilamisu. Zona china.



Figura 4.71. Restaurante Tian Tian. Zona china.

冷盘 Herido con especias chinas

4041	牛百叶	Collos de vaca	5.50€
4042	五香牛肉	Carne vacuno hervida con especia	5.50€
4043	凤爪	Garras de pollo deshuesado (picante)	4.50€
4044	海蜇	Medusa	7.50€
4045	牛肚	Fiambre de callos de vaca	5.50€
4047	卤味拼盘	Plato combinado de carnes	13.50€
4048	猪耳朵	Oreja de cerdo	4.50€
4048 A	猪舌头	Lengua de cerdo	4.80€
4048 C	卤猪脚	peeuna de cerdo hervido	1.20€
4039	猪蹄	Codillo de cerdo	5.50€
4039 A	牛筋	Tendon vacuno	5.50€
4040 A	皮蛋豆腐	Tofu con huevo especial	4.80€
4040 B	鸭舌	Lengua de peto	8.80€
4040 C	盐水毛豆荚	Sudias cocidas	5.50€

烤类 Asado

4040	烤鸭	Pato Peikin con piel de harina	半只 8.00€ 一只 16.00€
439	北京烤鸭带皮	piel de harina (con piel)	12.80€
458	烤排骨	Costillas asadas	6.00€
494	烧叉烧	cha shao	6.50€

Figura 4.72. Restaurante Pato Beikin. Zona china.

及出售各大公司电话卡/拨打国内电话卡/电话费充值

- * REPARACION DE ORDENADORES
- * VENTAS DE ACCESORIOS
- * VENTAS DE TARJETAS MOVILES
- * RECARGAS DE TELEFONO
- * LIBERACION DE MOVIL
- * FOTOCOPIA/SCANEAR

CONTACTO (WHATSAPP)
688128877 - 653533338



Figura 4.73. Tienda de informática. Zona china.



Figura 4.74. Restaurante Tu cocina. Zona china.

En segundo lugar, con respecto a las palabras erróneas relacionadas a las consonantes, se han destacado varios ejemplos relevantes, los cuales también reflejan la distancia fonética entre la lengua china y la española. Como se ha señalado en el capítulo tres sobre las dificultades lingüísticas de los aprendices chinos, la pronunciación de los fonemas vibrantes /r/ y /r/ es uno de los obstáculos principales de los sinohablantes, quienes recurren al fonema /l/ para ayudar a pronunciar los fonemas vibrantes, debido a lo cual se producen errores como “*carabaza” por *calabaza* (figura 4.70), incluso llegan a su supresión completa como en el caso de “*reseva” (figura 4.75) por *reserva*, o, por último, al cambio del fonema vibrante simple por el vibrante múltiple como puede comprobarse en “*aroz” por *arroz* (figura 4.76).



Figura 4.75. Peluquería A Qiang, Zona china.

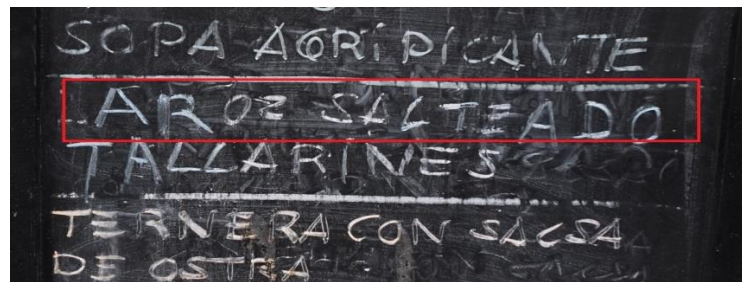


Figura 4.76. Bar Los Caracoles. Zona china.

Aparte de los fonemas vibrantes, la confusión de las oposiciones de oclusivas sonoras y sordas, /b/ y /p/ y /d/ y /t/ también se han presentado a través del PL investigado, así como la aparición de “*descuendo”, por *descuento* (figura 4.77) y “*beikin” por *Pekín* (figura 4.78). Además, se ha detectado un una palabra inglesa errónea debido a la influencia ortográfica del español. En el rótulo de la figura 4.79 aparece “*movile service” en lugar de

“*mobile service*”, puesto que las consonantes <v> y comparten el mismo fonema /b/, y en español *mobile* se escribe como *móvil*.



Figura 4.77. Supermercado asiático. Zona china.



Figura 4.78. Restaurante Pato Beikin. Zona china.



Figura 4.79. Yong Feng Telecom. Zona china.

A modo de resumen podemos decir que girando en torno al PL creado por los inmigrantes chinos en Valencia y sus alrededores, se han detectado y analizado una cantidad considerable de errores lingüísticos. Al dividir los errores según distintas categorías lingüísticas se ha descubierto que la mayoría de los signos del PL en las zonas investigadas, un 41,18 % del total, contienen errores ortográficos que centran principalmente en la ausencia de la tilde gráfica. Además, algunos errores, aunque también pertenecen al ámbito ortográfico, se relacionan más con el campo fonético debido al uso incorrecto de las vocales, lo que resulta menos explicable por la similitud entre los sistemas de las dos lenguas, y consonantes, que son más generales en la lengua hablada. Los errores morfológicos también disponen de una cantidad relevante al ocupar un 18,18 % del total, y se han encontrado una gran diversidad de

errores dentro de esta categoría lingüística. En comparación con los errores ortográficos y morfológicos, los errores sintácticos no ocupan un puesto llamativo teniendo en cuenta las características de los signos del PL que no suelen contener informaciones complejas con frases largas. Todos estos datos se ofrecen en la tabla de la página siguiente donde se pueden encontrar con su cantidad total y sus porcentajes sobre el total del corpus del PL en Valencia.

Tabla 4.20. Distribución de los errores detectados en el corpus

	Tipo de Error	Cantidad	Porcentaje
Ortografía	Falta tilde	143 (38,24%)	41,18 %
	Sobra tilde	1 (0,53%)	
	Uso incorrecto de la puntuación ("etc.+...")	10 (2,67%)	
Morfología	Discordancia de género	15 (4,01%)	18,18 %
	Discordancia de número	18 (4,81%)	
	Aparición indebida de –s como marca de pluralidad	2 (0,53%)	
	Ausencia de –s como marca de pluralidad	1 (0,27%)	
	Ausencia de artículos	5 (1,34%)	
	Uso incorrecto de “ser” y “estar”	1 (0,27%)	
	Uso incorrecto de pronombres	1 (0,27%)	
	Ausencia de preposiciones	21 (5,61%)	
	Aparición indebida de preposiciones	2 (0,53%)	
	Palabras inventadas	2 (0,53%)	
Sintaxis	Frases mal construidas	6 (1,60%)	5,08 %
	Uso incorrecto de la locución adverbial “al por mayor”	13 (3,48%)	
Fonética	Errores de las vocales y consonantes	15 (4,01%)	4,01%

CAPÍTULO 5.

APLICACIÓN DEL PAISAJE LINGÜÍSTICO

A LA ENSEÑANZA DE E/LE A

SINOHABLANTES

CAPÍTULO 5.

APLICACIÓN DEL PAISAJE LINGÜÍSTICO A LA ENSEÑANZA DE E/LE A SINOHABLANTES

5.1. INTRODUCCIÓN

A pesar de que anteriormente se ha mencionado la importancia que tiene el PL dentro del campo pedagógico, en este capítulo se vuelve a dar énfasis a los puntos positivos que dispone, y se analizan específicamente las funciones didácticas que tiene para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE) a través de una serie de ejemplos detallados. Además, al aprovechar del corpus fotográfico que se ha analizado en el capítulo cuatro, se diseñan unas actividades orientadas hacia los aprendices sinohablantes de distintos niveles con la intención de contribuir a la enseñanza de español con ideas y consejos novedosos dirigidos a un grupo específico de aprendices, tanto en el ambiente hispanohablante como en el contexto sinohablante dentro de la corriente de estudios sobre el PL en contextos educativos (*Linguistic Schoolscape*).

5.1.1. La vinculación entre el paisaje lingüístico y el DELE

Según los estudios realizados, tanto teóricos como prácticos, se puede deducir que, por un lado, el PL puede convertirse en una fuente nueva que ofrece materiales lingüísticos, los cuales sirven para completar los recursos tradicionales dedicados a la enseñanza de lenguas con el fin de ampliar la vista de los aprendices. Por el otro, la utilización del PL aporta textos auténticos de la vida real, de modo que ayuda a fortalecer el control del uso práctico de idiomas y una forma incidental de aprendizaje.

El PL no solo puede tener relevancia en el campo de la enseñanza de idiomas en general, como se verá en este capítulo sino que es necesario señalar que se puede

encontrar además que ya existe una aplicación de forma no explícita pero evidente en sus aplicaciones entre el PL y los exámenes del español para la obtención del DELE, (Diploma de Español como Lengua Extranjera), “títulos oficiales acreditativos del grado de competencia y dominio del idioma español, que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España”, que siguen las directrices del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) y del *Manual para relacionar exámenes al MCER*, como informa el Instituto Cervantes¹⁵⁰.

Este examen está enteramente gestionado por el Instituto Cervantes que es el responsable de organizar anualmente en varios meses durante un año por todo el mundo esta prueba de acreditación. El examen prepara con el acceso a seis niveles del MCER, según el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)¹⁵¹, en el que se abarcan los niveles iniciales A1 y A2, niveles intermedios B1 y B2, y los últimos dos niveles, C1 y C2, como avanzados.

Este examen es muy conocido y tiene mucho prestigio entre los aprendices del español por su reconocimiento internacional y porque además el certificado que consiguen los candidatos al aprobar los exámenes es aceptado y solicitado por muchas instituciones y universidades, públicas y privadas, y empresas de distintos ámbitos para demostrar el dominio del español en la selección de empleados y porque sirve también para “facilitar la promoción laboral y el acceso a la educación” como señala el Instituto Cervantes en su web. Durante las pruebas de DELE, se examinan las distintas capacidades lingüísticas de los candidatos y se evalúan sus niveles en general, lo cual es una ventaja tanto para la solicitud de estudios en las universidades hispánicas como para la búsqueda de trabajo relacionado con el español o en el que se necesite esta lengua de comunicación.

¹⁵⁰ Toda la información sobre los exámenes del DELE se encuentra en la página del Instituto Cervantes (<https://exámenes.cervantes.es/es/dele/que-es>). El diploma DELE se reconoce en España oficialmente en los organismos nacionales, autonómicos y locales, y el DELE A2 o superior, es el requisito para solicitar la nacionalidad española de personas de países no hispanohablantes.

¹⁵¹ El Plan Curricular del Instituto Cervantes desarrolla y fija los niveles de referencia para el español según las recomendaciones del Consejo de Europa. Como señala en su página web “Este PLAN CURRICULAR presenta un tratamiento sistemático de los materiales necesarios para preparar los objetivos y los contenidos de los programas de enseñanza del Instituto Cervantes. Pero asimismo se ha desarrollado con la idea de proporcionar una herramienta útil a los profesores de español de todo el mundo”. El acceso a los materiales se puede realizar a través de la página web del Instituto Cervantes (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm).

Los contenidos del examen se alteran escalonadamente según las dificultades de cada nivel, y se encuentran textos de diferentes géneros y formas, especialmente en la prueba de la comprensión de lectura, tales como cuentos, reseñas de artículos o libros, contratos comerciales, instrucciones de un producto, etc. Entre todos, se destacan los que se derivan de textos que se ven frecuentemente en nuestra vida cotidiana en los sitios públicos, lo cual hace una referencia fuerte al campo del PL, por ejemplo, carteles de publicidad privada, avisos públicos, promociones comerciales, carteles de horario, etc. Al revisar los distintos modelos del examen DELE, que pueden encontrarse en la página del Instituto Cervantes, “Preparar la prueba DELE. Guías de Candidatos DELE”¹⁵², se descubre que los textos relacionados con PL se concentran principalmente en los niveles iniciales y casi no se encuentran en los niveles intermedios y avanzados.

Según el diseño de los modelos de DELE, en el nivel A1 se encuentran en total cuatro tareas en la prueba de comprensión de lectura, entre las que tres de ellas utilizan materiales breves extraídos de anuncios, avisos, carteles o señales, como puede verse la *Guía del examen A1 (2014)*¹⁵³. En dichas tareas, hay algunas que disponen no solo de un contenido similar, sino también de un apoyo gráfico parecido a los signos del PL. Por ejemplo, en el examen A1 administrado en 2011, se encuentran en la segunda tarea diez mensajes, con formato de carteles sobre publicidad de comercio, horario, aviso o advertencia como se muestra en la figura 5.1, y basando en las informaciones breves transmitidas por los carteles, los candidatos tienen que relacionarlos correctamente con seis enunciados.

¹⁵² Se encuentra en <<https://exámenes.cervantes.es/es/dele/preparar-prueba>>.

¹⁵³ Se encuentra en <https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/guia_examen_dele_a1_0.pdf>.

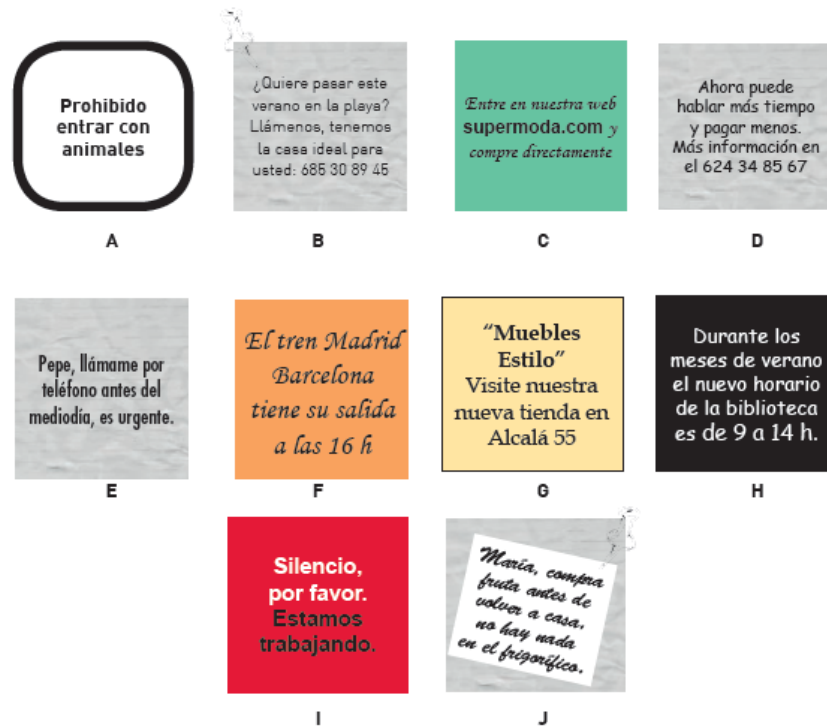


Figura 5.1. Tarea 2 del examen DELE A1, 2011.

Igual que el modelo de A1, entre las cinco tareas de lectura del nivel A2, se destacan dos tareas que relacionan relevantemente al PL. La primera tarea se parece a la del nivel A1 por ofrecer también diez carteles pero con informaciones más detalladas para que los candidatos los relacionen con siete enunciados puestos (véase la figura 5.2). Como se indica en el guía del examen A2 (2014), en esta tarea se emplean

[...] textos breves y sencillos que contienen normas, instrucciones, avisos o indicaciones y que aparecen en etiquetas o prospectos, carteles o tabones, catálogos o folletos, señales o avisos, etc., presentados en el formato del género al que pertenecen y con el apoyo gráfico que los caracteriza.



Figura 5.2. Extraída de la primera tarea del examen DELE A2, 2010.

Al cambiar ligeramente el diseño de ejercicio, la tercera tarea, cuyo contenido se parece también a los signos del PL, está construida por seis textos adaptados de material informativo o promocional, y detrás de cada texto sigue una pregunta con tres opciones para elegir, como se puede observar en la figura 5.3. En comparación con la primera tarea, los textos son más complejos en esta tarea.

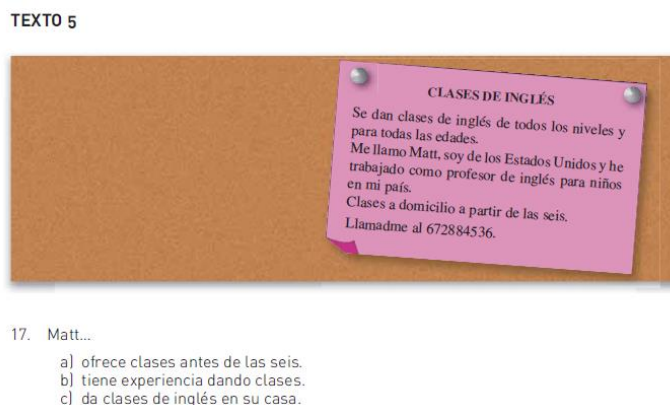


Figura 5.3. Extraída de la tercera tarea del examen DELE A2, 2010.

Tanto los textos en la primera tarea como los de la tercera se asimilan a los textos auténticos aparecidos en el PL dentro del ámbito urbano. Si se analizan los ejemplos desde la perspectiva del PL, se ve que existe una amplia diversidad de contenidos, como ejemplo los que aparecen en cartel de aviso (texto A), los de advertencia (texto

B y D), y los de publicidad (texto C y texto 5) que se encuentran posiblemente en distintos lugares en la ciudad, tales como en el ayuntamiento, en una zapatería, o en una agencia de viajes. Además, según la categorización de los signos del PL, los textos aparecidos en las figuras 5.2 y 5.3 no solo se identifican con los del tipo *bottom-up* (texto B, C, D y texto 5), sino también provienen del tipo *top-down* (texto A).

Aunque todos estos textos extraídos de las pruebas del nivel A1 y A2 no son completamente originales de la vida real, ya que según el guía del examen, los textos son auténticos o adaptados cuando es necesario, para que los candidatos de este nivel puedan entenderlos bien, el diseño y la incorporación de tales tareas han reflejado que los diseñadores del examen se proponen imitar las situaciones auténticas que observan y experimentan los aprendices del español en su propia vida. Si se comparan los textos en los exámenes que aparecen en los manuales de preparación de DELE con los del PL en la vida real, se descubre que comparten una similitud indudable, como la que se presenta en las figuras 5.4 y 5.5:

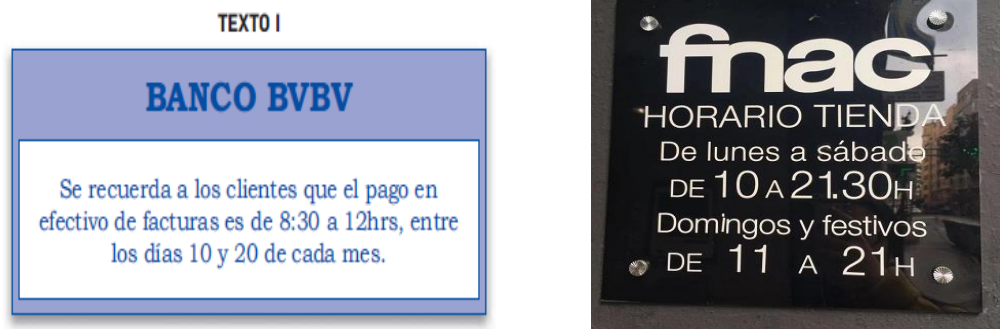


Figura 5.4. Texto extraído de DELE A2 administrado en 2010 / Signo del PL. CC.¹⁵⁴

¹⁵⁴ Para la identificación de los signos del PL empleados en este capítulo se han utilizado las siguientes abreviaturas: *CP* se refiere al Corpus Principal que se ha analizado en el capítulo 4 y se encuentra en el Anexo Fotográfico; *CC* trata del Corpus Complementario en el que se han recopilado signos adecuados para la enseñanza de E/LE, los cuales están emitidos principalmente por los comercios españoles. Tanto los signos del *CP* como los del *CC* se han encontrado en Valencia.



Figura 5.5. Texto extraído del manual *Dale al DELE A2* / Signo del PL. CC.

Así pues, los signos que se hallan en el PL, al poder ofrecer materiales muy parecidos a los del examen de DELE, se pueden utilizar como ejercicios con el fin de consolidar la capacidad comprensiva de los aprendices y ayudan a los candidatos de niveles iniciales a acostumbrarse a los textos y familiarizarse con el modelo de DELE. Además, el uso de PL también cubre el objetivo de los niveles A1 y A2 en los que se evalúan la capacidad de la comprensión y la utilización de las expresiones cotidianas de uso muy frecuente. Aparte del beneficio que puede realizar a través del PL para la preparación del examen DELE, desde la perspectiva del aprendizaje incidental, el uso de los signos del PL ayuda a los aprendices a formar la costumbre de estudiar inconscientemente y aprovechar de cualquier signo del PL en la vida diaria. Aunque tanto en el nivel A1 como en el nivel A2 las tareas relacionadas al PL no aportan mensajes muy complejos, la inserción de dichas tareas ayuda significativamente a verificar si los aprendices del español pueden comprender los mensajes cotidianos y obtener informaciones necesarias dentro de un ambiente hispanohablante.

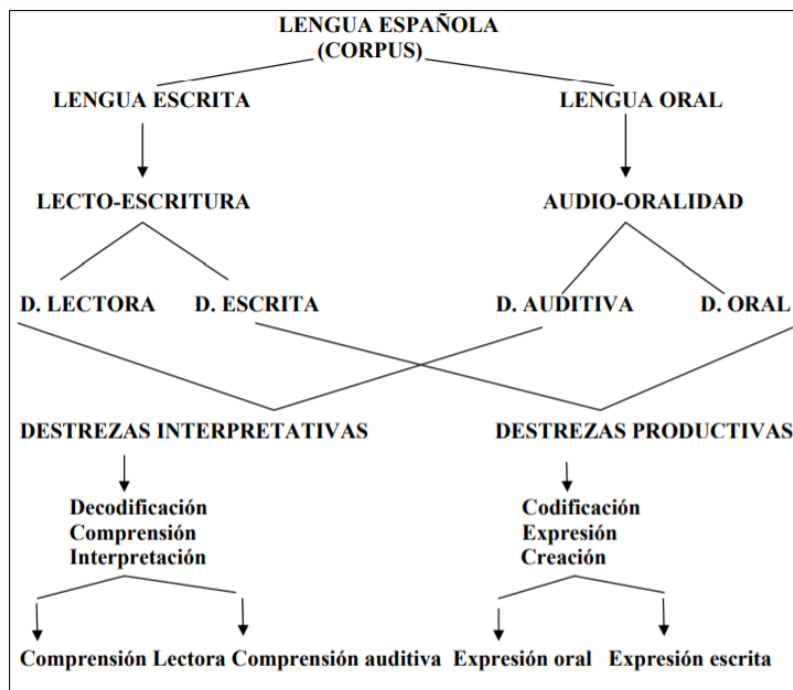
5.2. EL PAISAJE LINGÜÍSTICO Y EL DESARROLLO DE LAS DESTREZAS LINGÜÍSTICAS

En el uso de la lengua se suele encontrar cuatro formas a través de las cuales se realizan la comprensión y expresión: leer, escuchar, hablar y escribir. Según los modelos didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras, las cuatro formas que se

dedican a activar el uso de la lengua se dividen en cuatro destrezas lingüísticas distintas, según se hace constar en el *Diccionario de términos clave de ELE (DTCELE)*¹⁵⁵: comprensión lectora o escrita (CL), comprensión auditiva u oral (CA), expresión oral (EO) y expresión escrita (EE). Considerando el modo de transmisión, las cuatro destrezas pertenecen respectivamente al lenguaje oral (CA y EO) y al lenguaje escrito (CL y EE). También, según el papel que desempeñan en la transmisión, las destrezas CA y CL son actividades lingüísticas receptoras mientras que las destrezas EO y EE son actividades lingüísticas productivas (*DTCELE*, s. v. *Expresión oral*), según el MCER, que añade además al planteamiento tradicional sobre estas cuatro destrezas las actividades lingüísticas de interacción y de mediación¹⁵⁶. Puede servir como esquema de lo expuesto el siguiente (Diez de la Cortina s.f.):

¹⁵⁵ Ver en el artículo de “Destrezas lingüísticas”: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm, donde se señala que se puede considerar una destreza nueva la “interacción oral” referida a la conversación, porque se ponen en marcha al mismo tiempo la comprensión oral y la comprensión auditiva.

¹⁵⁶ Según el MCER, dentro de las actividades de la lengua “la competencia lingüística comunicativa que tiene el usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas. Como procesos, la comprensión y la expresión (oral y, en su caso, escrita) son obviamente primarios, ya que ambos son necesarios para la interacción”. Sin embargo, el uso de estos términos está limitado al papel que desempeñan de forma aislada ya que “Las actividades de comprensión incluyen la lectura en silencio y la atención a los medios de comunicación. También tienen importancia en muchas formas de aprendizaje (la comprensión del contenido de un curso y la consulta de manuales, obras de referencia y documentos). Las actividades de expresión tienen una función importante en muchos campos académicos y profesionales (presentaciones orales, estudios e informes escritos) y se les otorga un valor social determinado (las valoraciones realizadas de lo que se ha presentado por escrito o de la fluidez en la articulación de presentaciones orales)”. En la interacción, estas actividades se producen como un intercambio en el que estas destrezas se alternan y son fundamentales en la comunicación y en la mediación, “tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de mediación, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente”, MCER, capítulo 2 “Enfoque adaptado”, en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_02.htm#p21



Dichas destrezas se practican durante el aprendizaje de una lengua y se mejoran mediante diferentes metodologías didácticas con el fin de adquirir una competencia comunicativa en la lengua meta¹⁵⁷. En el sistema enseñanza-aprendizaje del español, el desarrollo de las cuatro destrezas forma una parte importante en la que el PL relacionado con la lengua española, al ofrecer una nueva vía con accesibilidad fácil a la enseñanza y abundantes materiales sobre el uso del español en la vida auténtica, puede ocupar un puesto relevante para perfeccionar las cuatro destrezas lingüísticas y combinarlas para que los aprendices sean capaces de desenvolverse bien como emisores y receptores. A continuación, se mostrará la relación entre el PL y las diferentes destrezas lingüísticas, para comprobar que los signos del PL pueden ser muy útiles especialmente para algunas destrezas dentro de las cuatro.

¹⁵⁷ Es la capacidad para comportarse de forma eficaz y adecuada en una comunidad de habla, por lo que incluye la gramática y otros niveles lingüísticos, como el fonético, el léxico y el semántico y las reglas de uso de la lengua en el contexto (social, cultural e histórico). Según el MCER, “se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el **lingüístico**, el **sociolingüístico** y el **pragmático**. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades”. El desarrollo completo se encuentra en el cap. 5 del MERC, <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm>.

5.2.1. El paisaje lingüístico y las destrezas receptivas

Las destrezas receptivas hacen referencia a la comprensión lectora y la comprensión auditiva, dado que en las dos situaciones los usuarios de la lengua reciben informaciones externas y su principal misión se consiste en entenderlas, esto es, o bien se interpreta un discurso escrito o bien se interpreta un discurso oral. En los dos casos, además de los componentes lingüísticos que están relacionados con los contenidos propiamente gramaticales, intervienen otros factores como los cognitivos, perceptivos, de actitud, culturales y sociológicos. También en los dos casos se trata de una actividad que va más allá del texto o del mensaje oral, ya que hay que reconocer, descodificar e interpretar los mensajes, ya sea como unidades del texto escrito reconocibles por su escritura separada ya como elementos de la cadena fónica como un continuo. Por eso, aunque en los dos casos se habla de actividades “receptivas” necesitan una participación activa de los aprendices. Por consiguiente, tanto en la comprensión lectora como en la comprensión auditiva hay que conseguir la percepción del contenido, da igual que sea sonido del habla o carácter del escrito. Esto no solo abarca la identificación del texto y la comprensión semántica y cognitiva del mismo, sino también incluye la interpretación del mensaje que se quiere transmitir a través del contexto en el que se presenta (*DTCELE*). El MECR dentro de *las actividades comunicativas* incluye la comprensión lectora y explica las actividades y las estrategias y cuáles son los objetivos y la evaluación de esta destreza¹⁵⁸.

Bajo esta descripción sobre las destrezas receptivas, si se vuelve a observar el PL no es difícil descubrir que, en primer lugar, los signos del PL pueden ofrecer una variedad de textos escritos que cubren distintos ámbitos de la sociedad (esferas de acción o esferas de interés) y que tratan de temas muy variados y desiguales con diferentes propósitos comunicativos, los cuales pueden servir como materiales para practicar la comprensión lectora, así como la percepción de la estructura gramatical y la inferencia del mensaje. Según las distintas aproximaciones al PL, existen tres partes elementales en su estudio: los signos del PL por sí mismos, los receptores, y

¹⁵⁸ Apartado 4.4.2.2., “Actividades de comprensión de lectura”, dentro del capítulo dedicado a las “Actividades comunicativas de la lengua y estrategias”, en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_04.htm#p44>.

los emisores o dueños de los signos. Entre ellos, es muy importante utilizar las habilidades perceptivas y la capacidad de predicción para percibir las intenciones auténticas de los dueños detrás de cada signo. Como ejemplo para explicar cómo los signos del PL pueden beneficiar la consolidación de la comprensión lectora tomamos la figura 5.6. Como se puede observar, este signo corresponde a un cartel publicitario de una campaña emitido por la empresa Booking que se encuentra en un entorno público; si se utiliza como uno de los materiales de forma escrita en la clase de español, se puede trabajar la actividad de comprensión del propio texto en dos sentidos: el literal y el de las inferencias. Por un lado, los alumnos entienden que se necesitan muchos años para dormir en todos los apartamentos ofrecidos por la empresa a través de las informaciones literales dadas en este contexto. Por el otro, se puede inferir, bajo la indicación del profesor, que la intención real de esta publicidad es informar al público que la empresa Booking dispone de muchos apartamentos y puede ofrecerle suficientes opciones.



Figura 5.6. Signo del PL. CC.

Con este ejemplo se aplicarían algunos de los principios sobre el desarrollo de la comprensión lectora como tomar el texto en su conjunto como unidad de trabajo, usar textos auténticos en la medida de lo posible, utilizar textos interesantes para los

aprendices con el fin de aumentar la motivación, utilizar el texto como “reflejo de la naturaleza de la lectura real: con un propósito determinado e interactiva, esto decir, reconstruyendo el mensaje del autor”, trabajar con unos textos determinados, y partir de la comprensión global hacia otros aspectos lo que ayuda a la capacidad de inferir, entre otros. También entraría en los modelos de ejercicios típicos para el desarrollo de la comprensión lectora concentrándose en este caso en “captar el sentido figurado, el doble sentido, los juegos de palabras, la ironía, etc.”¹⁵⁹.

En cuanto a la utilización del PL para la comprensión auditiva, se debe señalar que, si se limita el PL a los textos escritos en los espacios públicos como corresponde a los modelos tradicionales, resulta difícil preparar materiales adecuados para desarrollar esta destreza tales como audios o vídeos para comprender un contenido de sonido¹⁶⁰. No obstante, considerando que siempre se puede cambiar lo escrito a forma oral y como consecuencia, auditiva para los oyentes, siempre es posible que los profesores pueden seleccionar y leer las frases interesantes y adecuadas encontradas en los signos del PL, para que los alumnos descodifiquen el contenido de sonido, interpreten el mensaje y lo comenten por su parte en clase, y de este modo, se examine tanto su capacidad auditiva como la oral. Pero más allá de esta actividad, así pues, si se quiere aplicar el PL al aula, es necesario y recomendable combinar la comprensión auditiva con las otras destrezas (especialmente la comprensión lectora y la expresión oral), y crear situaciones auténticas que se encuentran en la vida real al utilizar signos del PL como una introducción. En este caso, se estarían favoreciendo las actividades y estrategias de interacción oral, en las que se trabaje de forma alterna el papel de los estudiantes como hablantes y como oyentes con uno o más interlocutores¹⁶¹.

¹⁵⁹ Estos son algunos de los principios para el desarrollo de la comprensión lectora, y algunos de los ejercicios y desarrollo y evaluación de las microdestrezas que pueden encontrarse en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compreensionlectora.htm.

¹⁶⁰ No obstante, recordamos aquí el proyecto para captar el paisaje lingüístico oral como el desarrollado por Language Landscape que comentamos en el capítulo 1.

¹⁶¹ Según el MCER, en la interacción oral este intercambio se produce “para construir conjuntamente una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación. Las estrategias de comprensión y de expresión se emplean constantemente durante la interacción. Hay también tipos de estrategias cognitivas y de colaboración (también llamadas estrategias del discurso y estrategias de cooperación) que suponen controlar la colaboración y la interacción en acciones tales como tomar el turno de palabra y cederlo, formular el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones, recapitular y resumir lo dicho y mediar en un conflicto”. (<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_04.htm#p44>).

Por ejemplo, la figura 5.7 muestra un signo que se ha tomado en un restaurante chino y se puede emplear para establecer un diálogo entre los aprendices sinohablantes con el profesor y/o otros compañeros en una clase de E/LE. En primer lugar, los aprendices necesitan utilizar la destreza de comprensión lectora para entender el contenido presente en el cartel de menú. En segundo lugar, se crea una conversación en la que participan el profesor de español y uno o más aprendices sinohablantes (en este caso). El diálogo puede estar dirigido por el profesor en aplicación de las actividades de interacción como la conversación, la comprensión del interlocutor, el intercambio de información, y a través del planteamiento de preguntas sobre los platos chinos ofrecidos en este restaurante, comentarios acerca de la gastronomía china en comparación con la española (como elementos interculturales contrastivos) dentro de una unidad temática sobre la alimentación, etc. Durante la interacción, los aprendices deben intentar comprender el texto hablado y reaccionar para mantener el diálogo. De esta manera, se practican tanto la destreza de comprensión auditiva como la de expresión oral.



Figura 5.7. Signo del PL. CP.

5.2.2. *El paisaje lingüístico y las destrezas productivas*

La expresión escrita y la expresión oral pertenecen a las destrezas productivas y exigen de los aprendices que produzcan informaciones relevantes frente a unos contextos concretos. En comparación con la expresión oral, la producción escrita es más flexible y libre en el sentido de que se puede modificar o incluso abandonar el discurso realizado sin dejar rastros si así lo decide quien lo está produciendo, como producto de la distancia comunicativa, mientras que en la expresión oral no se borra lo que ya está dicho debido a la inmediatez comunicativa. Además, la expresión escrita se tiende al uso estándar de la lengua, en la que se consideran la adecuación, la coherencia, la cohesión, la corrección gramatical, y la variación y el estilo (Sánchez 2009). Todo ello teniendo en cuenta que se trata de una escala en las distintas situaciones de comunicación, y no de términos absolutos en cada extremo, como ya ha es sabido.

Del mismo modo que la relación entre el PL y el desarrollo de la comprensión auditiva, los materiales proporcionados por el PL no pueden ayudar a la perfección de la expresión escrita directamente, pero igual que otros materiales utilizados en la clase de E/LE con el fin de ayudar a los alumnos en la composición escrita de diversos tipos de textos, los signos del PL pueden ofrecer distintos temas como referencia para realizar composiciones e incentivar el pensamiento crítico de los alumnos.

La aplicación del PL a las prácticas sobre la expresión escrita se puede dirigir en dos sentidos generalmente. Por un lado, desde la perspectiva de PL, los profesores pueden orientar a los alumnos a analizar y comparar un grupo de signos del PL, con los cuales los alumnos apuntan sus observaciones sobre la tipología de cada signo (anuncios, publicidad, prohibiciones, recomendaciones, avisos, etc.), sobre los idiomas aparecidos, las características y la organización espacial de los distintos idiomas en signos multilingües, etc. Por el otro lado, si la actividad se concentra solamente en el contenido lingüístico ofrecido por los signos del PL, se puede descubrir que existe una variedad muy amplia de temas que pueden ser útiles para practicar la habilidad de la expresión escrita. Por ejemplo, volviendo a la figura 5.7, al

mostrar signos del PL sobre la comida china y española, el profesor puede solicitar a los alumnos que desarrollen un texto escrito del estilo descriptivo comentando las similitudes y desigualdades de las dos gastronomías distintas. También, se puede emplear un signo en el que se transmiten opiniones, para que los alumnos expresen sus propias ideas a través de escribir un texto argumentativo.

Por último, la expresión oral, como ha señalado González Álvarez (2017:17), “es una de las destrezas que más dificultades plantea a los aprendices de ELE, ya que los enfrenta a dos limitaciones principales que se activan de forma simultánea: el desconocimiento de la lengua usada y la necesidad de reaccionar con rapidez”. Al contrario de la expresión escrita, la expresión oral se realiza en el momento y en muchas ocasiones exige a los aprendices que reaccionen frente a situaciones espontáneas. Así que es crucial que se organicen actividades relacionadas al desarrollo de dicha destreza con frecuencia en la clase de español, para que los alumnos estén acostumbrados a expresar sus opiniones con la lengua meta y que aprendan a vencer el miedo o la vergüenza de hablar en público, que, como se vio en el capítulo 3, es una de las limitaciones más importantes entre los aprendices sinohablantes por su modelo educativo y por sus circunstancias culturales.

Si bien las cuatro destrezas son muy distintas y cada una dispone de un perfil específico, es imprescindible tener en cuenta que ellas no se encuentran aisladas sino que son dependientes las unas de las otras y mantienen una relación estrecha entre sí. De esta manera, la expresión oral está vinculada a la comprensión auditiva, dado que en una conversación si un hablante no percibe el mensaje del otro, se obstaculiza el diálogo. Como se ha mostrado anteriormente en la aplicación de los materiales del PL para la comprensión auditiva, las prácticas con ejemplos como el comentado sirven al mismo tiempo para mejorar las dos destrezas, tanto auditiva como oral. Igualmente, la expresión oral a veces se basa en la comprensión lectora, en cuanto es necesario dar comentarios sobre un texto escrito. Considerando esta situación, es aconsejable seleccionar temas para la práctica oral utilizando los signos del PL, no solo por la accesibilidad que tiene el PL para todos los receptores del mismo en cualquier circunstancia, sino también porque se puede aportar una cantidad considerable de temas para una discusión entre los alumnos. Debido a que los signos del PL varían por sus contenidos al cubrir diferentes ámbitos de la sociedad, quienes diseñan las

actividades pueden elegir una gran cantidad de *topics* o temas para las tareas de conversación, entre las que se encuentran problemas sociales, choques culturales, cuestiones morales, situaciones económicas, etc., ya que suelen ser temas próximos a nuestra vida y hacen que los alumnos reflexionen sobre el mundo donde viven. Además, al estar familiarizados con los temas de la vida cotidiana, los aprendices pueden expresarse con más confianza, lo cual ayuda al desarrollo de la expresión oral.

A continuación, se toman las figuras 5.8 y 5.9 como dos ejemplos para mostrar que los signos del PL, si están bien seleccionados por los profesores al diseñar las actividades, pueden ser muy adecuados para introducir un tema y organizar una discusión en clase. Por ejemplo, la figura 5.8 releva un problema social que se puede encontrar con una relativa frecuencia en la vida diaria: el fenómeno de eludir el pago de billetes en los transportes públicos urbanos (algo común en todos los países tanto por los ciudadanos como por los turistas). En este ejemplo de signo institucional (*top-down*), con el texto “Puedes montarte pagando tu viaje o montarte películas que nos defraudan a todos”, aparte de trabajar con los temas del ámbito personal y público sobre vida cotidiana, viajes y servicios públicos, dentro de las competencias lingüísticas, se puede trabajar la competencia léxica, por ejemplo, con los contenidos léxicos y semánticos sobre el uso polisémico de la palabra “montarse” y de sus usos fraseológicos como en la expresión coloquial “montarse películas” con el valor de ‘imaginar o inventar una historia exagerada o falsa’¹⁶², también dentro de la competencia sociolingüística, con registro del discurso y su reflejo en la referencia a la segunda persona, por ejemplo, se puede utilizar el mismo cartel para que los alumnos opinen sobre el comportamiento de viajar sin billete. Al extenderse el tema, se puede guiar a los alumnos a contar las situaciones parecidas y las normas de multa en su país de origen.

¹⁶² Este significado está fuera de las variantes de *montar (se)* como “montar (se) / hacer (se) una / la película”, y no se encuentra en la 23.ª edición del *Diccionario de la lengua española* de la RAE y ASELE ni en el *Diccionario fraseológico documentado del español actual*, así que puede ser difícil para los aprendices.

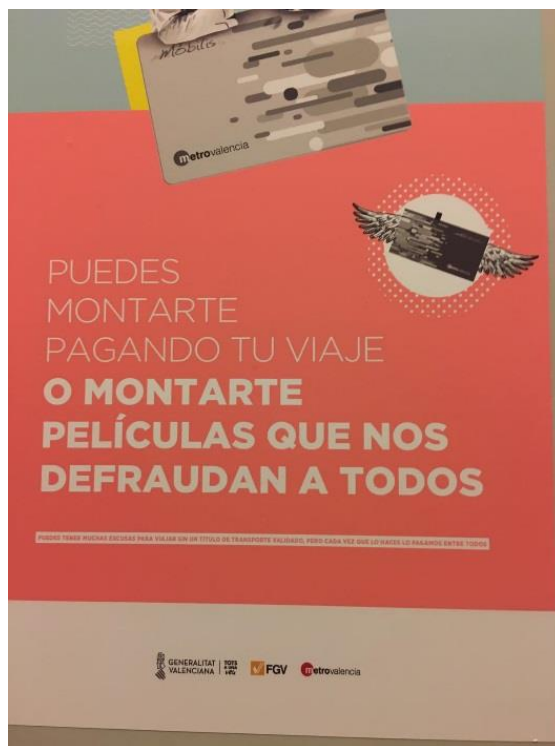


Figura 5.8. Signos del PL. CC.

Mientras que en la figura 5.9, en otro signo que ha sido elaborado por una conocida ong internacional, la combinación de las dos imágenes con el contenido lingüístico (y podemos recordar la importancia de los elementos iconográficos en los signos del PL) aporta otro material a través del cual se puede proponer un tema más general acerca de una cuestión internacional como es la guerra y la paz. Además, con lo que se encuentra en la esquina derecha del cartel, el logotipo del propio emisor del signo del PL, la organización médico-humanitaria Médicos sin fronteras, también se puede desarrollar un discurso alrededor de las acciones y las ayudas humanitarias, la protección a las víctimas de los conflictos, la migración o los derechos humanos. Al comparar los dos ejemplos, el primer cartel con el tema de transporte público muestra una relación más cercana a nuestra vida diaria que el segundo, así que sería recomendable su utilización para los niveles iniciales o intermedios. Por el contrario, el segundo tema, pese a la escasez de contenido lingüístico frente al primero, es más abstracto y profundo, y exige un conocimiento lingüístico más avanzado para desplegar un discurso más complejo, lo cual se ajustaría mejor a los alumnos de niveles superiores.



Figura 5.9. Signos del PL. CC.

Además, como se ha planteado durante el proceso de la utilización de una lengua se encuentran situaciones muy complejas en las que no aparece una mera sucesión de comprensión + expresión, sino que existen procesos de interacción y mediación. En la interacción se produce una negociación de forma escrita u oral, y en la mediación hay una adaptación de mensaje para que el receptor lo entienda mejor. Según Cortés Moreno (2010), aparte de las cuatro destrezas básicas, la interacción y la mediación también son dos destrezas que merecen la atención de los profesores de E/LE. Si se vuelven a observar los ejemplos anteriores, se puede descubrir que en la tarea en la que se utiliza un signo del PL para discutir sobre un tema, aparte de utilizar la comprensión lectora y la expresión oral, se practica al mismo tiempo la interacción, porque es un proceso de intercambio de opiniones con los demás. Y si el profesor dirige una conversación con un alumno sinohablante, aprovechando un signo bilingüe chino-español o monolingüe chino en el que aparecen palabras específicas en chino que no están traducidas adecuadamente al español, es natural que el alumno se desempeñe el papel de mediador para adaptar los mensajes en chino al español y hacer que el oyente los entienda para mantener la conversación.

Así pues, con todos los ejemplos presentados se puede apreciar que los signos del PL, por un lado, pueden servir de forma relevante para fortalecer el desarrollo de

las cuatro destrezas, y lo más importante es que a través de los ejercicios diseñados basados en el PL, con un corpus seleccionado por el profesor o elaborado por los propios estudiantes, se realiza la práctica de las destrezas desde una perspectiva conjunta y no se consolida cada destreza aisladamente como los materiales que se diseñan principalmente para una destreza concreta. Y por otro lado, en el uso de estos signos como materiales auténticos también se incorporan las destrezas de interacción y mediación simultáneamente de forma natural aparte de las básicas, lo cual va a ayudar y facilitar el uso de la lengua en situaciones reales.

5.3. EL PAISAJE LINGÜÍSTICO EN LA CLASE DE E/LE

Como se ha mencionado ya en los capítulos anteriores, el PL presenta un importante potencial para el campo pedagógico y didáctico. Aunque la aplicación didáctica del PL no se ha explorado tan abundantemente como otros temas relacionados con él, varios investigadores han puesto de manifiesto su valor en este campo, lo cual beneficia a la didáctica y especialmente la enseñanza de lenguas desde varios aspectos y han señalado el camino a seguir. Entre ellos se pueden destacar los trabajos de Cenoz y Gorter (2008), Shohamy y Wakesman (2009) y Malinowski (2015) quienes han demostrado, desde una perspectiva teórica, que el PL dispone de una función instructiva, y es significativo que se aproveche de los signos del PL para la enseñanza. Rowland (2003), Sayer (2009) y Hancock (2012), como algunos de los pioneros en la exploración de la aplicación del PL al aula, han demostrado con sus propias prácticas didácticas que el PL puede ser una herramienta muy útil para despertar tanto la conciencia lingüística como la tolerancia cultural de los estudiantes de una lengua extranjera. Más recientemente han aparecido otros investigadores también en el ámbito hispánico, tales como Esteba Ramos (2013), Acevedo Aguilar (2015), Soto Rubio (2017) o Ma (2018), quienes han planteado propuestas didácticas para aplicar el PL al aula de español y han realizado un avance significativo en el campo de E/LE, muy poco cultivado hasta el momento.

El estudio de Acevedo Aguilar (2015: 32), concretamente, ha aportado a este campo una estructura muy bien desarrollada para presentar la potencialidad del PL

como material de E/LE que abarca distintos aspectos lingüísticos y sociolingüísticos. A partir de este estudio y los anteriormente citados nuestro trabajo se concentra igualmente en presentar el potencial las funciones didácticas del PL en cuanto a la enseñanza de español con ejemplos auténticos, pero no solo con el fin de relevar las posibles ventajas que ofrece el PL como material auxiliar, real, auténtico y accesible, sino también intentar buscar un camino para enseñar especialmente al grupo de aprendices de E/LE sinohablantes. Además, durante el proceso de análisis sobre las distintas funciones didácticas del PL en la clase de E/LE, se abordan los aspectos positivos y negativos de los manuales comentados en el capítulo dos, para encontrar un equilibrio entre el uso del PL y los manuales habituales.

5.3.1. Aspectos ortográficos

Aunque normalmente la enseñanza de la ortografía española no ocupa un puesto tan importante como otros aspectos lingüísticos una vez superadas las fases iniciales del aprendizaje, es indudable que forme una parte necesaria tanto para la escritura como para la comprensión de la lengua. Esto es, es necesario que los aprendices dispongan, dentro de sus competencias lingüísticas, de la competencia ortográfica que trata “el conocimiento y la destreza en la percepción y producción de los símbolos de que se componen los textos escritos”¹⁶³.

Especialmente, hoy en día con el desarrollo de la tecnología, existe una parte importante de comunicación que se realiza mediante la forma escrita con la ayuda de los productos tecnológicos tales como el correo electrónico, los distintos programas de charla (*chat*) y las redes sociales en general. La aparición de dicho fenómeno pide que la ortografía sea adecuada y correcta, para que los receptores puedan comprender bien los mensajes, ya que en algunas situaciones con un simple cambio de la puntuación podría causar un cambio de tono, un malentendido, o provocar obstáculos

¹⁶³ Ver MCER, 5.2.1.5. “La competencia ortográfica”, donde se indica que los estudiantes deben saber y ser capaces de percibir las formas de las letras en sus variaciones tipográficas, la correcta ortografía de las palabras, los signos de puntuación y sus normas de uso, las convenciones tipográficas y las variedades de los tipos de letras y los signos no alfabetizables de uso común, como los símbolos, etc. <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm#p521>.

para la comunicación¹⁶⁴. La utilización de una ortografía correcta del español facilita el proceso de expresión y comprensión de dicha lengua, y aumenta la eficiencia de comunicación, de modo que merece la atención de los docentes y de los aprendices. Además, para los alumnos sinohablantes, es muy significativo conocer el uso correcto de la ortografía española considerando la distancia ortográfica entre los dos idiomas y los problemas derivados de ella, como se comentó en capítulos anteriores.

En cuanto al PL, es obvia la relación estrecha de los signos con la ortografía, dado que aparecen de forma escrita. En los signos del PL relacionados con el español, como ocurre con los de otros idiomas y como ocurre con otros textos, se pueden observar muchos aspectos del uso y conocimiento de las normas de ortografía, tanto en la representación gráfica en el uso de las letras, como en el de las tildes, como en los signo de puntuación, de mayúsculas y minúsculas, de abreviaturas, de acrónimos, de nombres y palabras extranjeras, o de nombres propios, de signos no alfabetizables, etc., de acuerdo con la *Ortografía de la lengua española (OLE)* de la RAE y la ASELE (2010). Así que, el PL puede facilitar a los profesores con materiales adecuados desde varias orientaciones. En primer lugar, los profesores pueden elegir signos del PL con aparición de una ortografía española de acuerdo a la normativa para mostrar a los alumnos sinohablantes su uso adecuado. Dos ejemplos pueden servir como modelo: la figura 5.10 puede servir como un material auténtico y adecuado sobre una ortografía correcta, no solo porque se ha mostrado en el signo del PL el uso de los signos interrogativos en el español de apertura y de cierre (*OLE* 2010: 387) , sino también porque enseña que el acento gráfico es necesario, aunque aparece en una escritura con letras mayúsculas (*OLE* 2010: 448), considerando que el los usuarios en general está más acostumbrados a utilizar la tilde en la escritura en minúsculas y que existe una cantidad muy considerable de signos con una error en el uso de la tilde en estos casos.

¹⁶⁴ Podemos recordar que ya en 2012 la RAE publicó su primer manual para el uso del español en los medios sociales y redes sociales y también trata de este tema en el último *Libro de estilo* (2018) publicado por la RAE y ASELE. Por su parte, Fundeu. Fundación del español urgente (<<http://www.fundeu.es>>), con frecuencia se ocupa de consultas y recomendaciones sobre estos aspectos ortográficos en las redes. La fidelidad a las normas ortográficas de los usuarios del español los hace muy conservadores en cuanto a las normativas de la RAE y la ASELE, por eso no se aceptan con facilidad los cambios en la normativa, como ha demostrado González García (2011).



Figura 5.10. Signo del PL. CC.

En segundo lugar, para estudiantes más avanzados y con un mayor nivel de ortografía, también es muy útil preparar unos signos auténticos con alguna falta de ortografía como ejemplos del uso incorrecto y dejar a los alumnos a señalar los errores por ellos mismos como actividades de corrección. Por ejemplo, la figura 5.11 es un cartel emitido por un extranjero, probablemente italiano, en el que no se han utilizado bien la puntuación de los signos interrogativos ni exclamativos ni de tilde, y también se observa que alguien ha realizado unas correcciones sobre el texto original (paisaje lingüístico corregido). Igual que el ejemplo anterior, la figura 5.12 de un signo que se encuentra en la puerta de un comercio chino también ha mostrado un uso incorrecto de la puntuación exclamativa al colocarla solamente al final de la frase y con una reduplicación innecesaria e incorrecta, lo cual se encuentra con más frecuencia en la escritura informal por en red. De este modo, a través de los signos del PL tales como los que se han comentado, se puede interesar a los sinohablantes mientras se les enseña la ortografía española.

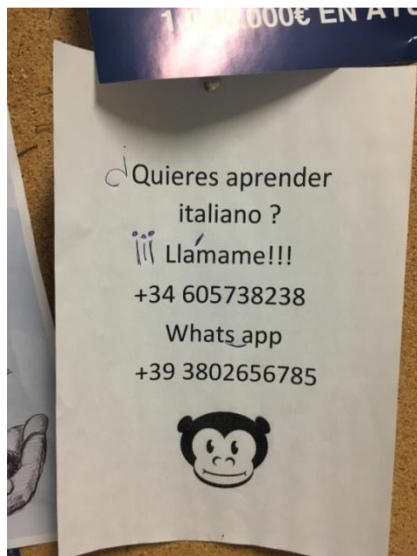


Figura 5.11. Signo del PL. CC.

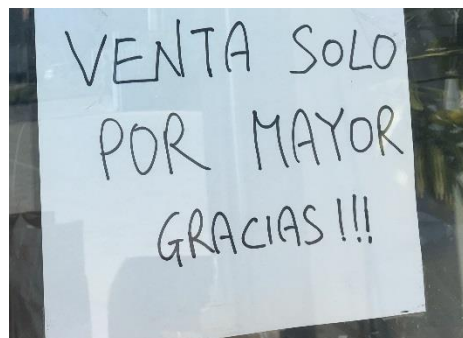


Figura 5.12. Signo del PL. CP.

Por último, desde una perspectiva contrastiva, siempre se puede realizar una comparación de la ortografía entre la lengua china y la española, para que los aprendices sinohablantes presten más atención a las desigualdades. Los signos de puntuación chinos tienen funciones similares a las de otras lenguas, como el español, y sirven para delimitar frases y párrafos y estructurar jerárquicamente el texto. Sin embargo, presentan también diferencias con el español. Por ejemplo, la figura 5.13 es un signo bilingüe chino-español en el que la parte derecha es un texto monolingüe china sin traducción, mientras que hay la parte izquierda del signo en la que se muestra una enumeración de servicios ofrecidos en dos idiomas¹⁶⁵ que sirve para la comparación de la puntuación. Se ve que tanto en el chino como en el español se han empleado la puntuación de suspensión con tres puntos suspensivos (...) y la que se utiliza para separar los elementos en una enumeración, la coma (.). Al compararlos, se observa que los signos de suspensión son iguales en los dos idiomas. Sin embargo, oficialmente según la ortografía china en los puntos suspensivos (省略号 Shěnglüèhào) es obligatorio usar seis puntos para implicar la eclipsis (.....) y se usa ocupando un espacio de dos caracteres para indicar la parte omitida de la oración, en la ortografía española se emplea después de enumerar, como mínimo, tres

¹⁶⁵ Aunque la parte izquierda de este signos tiene una característica bilingüe, hay más informaciones ofrecidas en chino que en el español, por ejemplo, en chino pone “todos los tipos de folletos publicitarios, tarjetas, menús de restaurantes...”.

componentes y no solo dos, como en el cartel. En una enumeración de elementos sintácticamente equivalentes se utiliza coma en español, pero en chino se utiliza un símbolo distinto (、), un signo de pausa (顿号 Dúnháo) de tipo distinto a la coma que aparece en la enumeración en chino de este signo. Por el otro lado, también se muestran unos aspectos específicos de la ortografía española, tanto correctos como incorrectos. Por ejemplo, se puede hacer observar a los estudiantes que es correcta la escritura con mayúscula de un topónimo (Valencia) o de la calle, pero que el topónimo de Alacuás, se ha escrito en su forma oficial valenciana pero sin tilde (Alaquàs). En cuanto al uso de abreviaturas, la forma correcta de indicar la calle mediante una abreviatura es “C/ + nombre de la calle” con un espacio entre la barra y el nombre específico como se ve en el cartel, pero no lo es la de *teléfono*, que según la RAE sería *tel.*, *teléf.* o *fnno.*, y además falta el punto abreviativo obligatorio. Según la *OLE* (2010: 364), los paréntesis “se escriben pegados al primer y al último carácter del periodo que enmarcan, y separados por un espacio del elemento que los precede o los sigue”, de modo que el uso de paréntesis en este cartel también es un ejemplo incorrecto.

Aparte de los contenidos comentados, en la parte derecha solo ha puesto información en chino con forma de sintagmas cortos sin necesidad de emplear puntuación: “impresión a partir de una copia / se recoge en el momento/ calidad de ófset / impresión según necesidad”.



Figura 5.13. Signo del PL. CP.

5.3.2. Aspectos léxicos

La otra ventaja que tiene el PL debido a su forma escrita es que se pueden ofrecer abundantes materiales que abarcan contenidos lingüísticos entre los que se destaca el componente léxico-semántico, imprescindible para la comunicación y la comprensión de la lengua. Como se comentó en el capítulo 3, tradicionalmente el alumnado sinohablante adquiere el vocabulario a través de los manuales o diccionarios en los que se encuentra un vocabulario bilingüe en listados para facilitarles la comprensión de las palabras. En algunas situaciones, la traducción del español al chino y viceversa no es muy precisa considerando las características de las dos lenguas. Por ejemplo, a veces se encuentran unos sinónimos que disponen de una misma traducción en chino, pero su uso en el español se distingue según la situación, por lo que el sistema de listados parece poco eficaz. Por otra parte, siguiendo la ayuda de los materiales tradicionales, la mayoría de los sinohablantes tienden a controlar el uso de vocabulario, especialmente su uso semántico, mediante una memorización mecánica de listados de léxico. Aunque la memorización es necesaria en el aprendizaje de vocabulario, es difícil que los alumnos relacionen el significado que obtienen en chino con su uso adecuado dentro de un contexto auténtico en el ambiente hispanohablante, o a veces directamente con su significado si se trata de palabras abstractas.

Teniendo en cuenta dichos fenómenos, es significativo señalar que el PL puede ser una herramienta complementaria y muy útil para que los aprendices sinohablantes mejoren la capacidad de la comprensión léxica¹⁶⁶ referida a los términos en un contexto real, desde varios aspectos. En primer lugar, el PL aporta una fuente inagotable y muy abierta de vocabulario, en el que se encuentran, desde la perspectiva lingüística, palabras con significado que puede ser polisémico y que incluyen distintas categorías gramaticales en clases de palabras (tanto con inventarios abiertos como sustantivos, verbos, adjetivos, etc., como con inventarios cerrados como artículos,

¹⁶⁶ El MCER, dentro de las competencias comunicativas de la lengua, y en concreto, dentro de las lingüísticas, trata de la competencia léxica como conocimiento del vocabulario y la capacidad para utilizarlo, y de la competencia semántica sobre la conciencia y control de la organización del significado (<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm#p5212 >).

demostrativos, preposiciones, conjunciones, etc.), aunque también pueden aparecer elementos de más de una palabra como unidades fraseológicas o verbos con régimen preposicional, por ejemplo, y en cuanto a los contenidos, palabras de distintos ámbitos sociales, tales como palabras del campo educativo, económico, social, etc. Se toman las figuras 5.14 y 5.15 como ejemplos para demostrar que los materiales procedentes del PL son ideales para enriquecer el vocabulario de los aprendices. Como se puede observar, la figura 5.14 es un buen ejemplo para enseñar palabras del campo de los cuidados personales y la estética, y especialmente sustantivos sobre partes corporales, mientras que la figura 5.15 presenta una lista de palabras muy útiles relacionadas al campo de alimentación, y también se puede utilizar para ampliar el conocimiento de sustantivos de la alimentación y de los usos de las preposiciones en las expresiones referidas a los modos de preparación de los alimentos (es el ejemplo de la preposición *a* en la construcción *sustantivo + a + artículo + sustantivo*, del tipo *sepia a la plancha, pulpo a la gallega*, etc.).



Figura 5.14. Signo del PL. CP.



Figura 5.15. Signo del PL. CP.

En segundo lugar, una gran parte de los signos del PL muestran una combinación de letras e imágenes, lo cual ayuda eficazmente a los aprendices de niveles iniciales a entender el texto, o deducir el significado de las palabras en español. La figura 5.16, que representa un cartel donde aparece tanto la palabra “extintor” como su dibujo correspondiente, es un buen ejemplo para aclarar que algunos signos del PL pueden facilitar a los alumnos a conseguir la vinculación de la palabra con el significado rápidamente de un objeto determinado y permitirles relacionar el español con su lengua materna al mismo tiempo, ya que la mayoría de los iconos pueden relacionarse de una forma más o menos fácil con los objetos similares de la cultura propia. Igual que el ejemplo anterior, el otro signo de la izquierda en el que se pone la palabra “paella” junto con su fotografía también sirve para vincularla de forma concreta y visual.

El uso de signos del PL, en comparación con la memorización mecánica de una lista bilingüe de vocabulario, como se encuentra en el libro *Español Moderno* y muchos manuales tradicionales, puede despertar el interés de los alumnos y fijar los conocimientos al mismo tiempo. Además, la inserción de vocabulario a través de los signos del PL con imágenes correspondientes también ayuda a crear un ambiente en el que los alumnos tienen la sensación de que están paseando por las calles dentro de los países hispanohablantes mientras observan directamente los carteles con vocabulario desconocido (y no olvidemos que esto es algo que pueden hacer con facilidad desde cualquier lugar mediante herramientas informáticas de mapas en línea como el Google Street View).



Figura 5.16. Signos del PL. CC.

En tercer lugar, al concentrarse concretamente en los aprendices sinohablantes, los signos bilingües chino-español del PL les pueden ofrecer una vía accesible para un estudio autónomo fuera del aula, teniendo en cuenta que las traducciones bilingües les facilitan la comprensión de los textos escritos. Especialmente para los alumnos sinohablantes que tienen un nivel inicial de español, los signos bilingües les orientan y les ayudan a ampliar el vocabulario básico al principio del aprendizaje. Por ejemplo, la figura 5.17 muestra un cartel bilingüe de los platos típicos chinos. Con la

ayuda del chino, los alumnos sinohablantes de nivel bajo pueden obtener palabras básicas del español referidas a la alimentación, tales como las que se muestran en el cartel “pollo”, “ternera”, “ostra”, etc., y también les sirve para enriquecer su vocabulario con palabras sobre la gastronomía cuando necesitan presentar a los compañeros de otros orígenes los platos de China.



Figura 5.17. Signo del PL. CP.

Además, teniendo en cuenta que los signos del PL cubren muchos campos léxicos distintos, es posible que se encuentren carteles con términos de los ámbitos más específicos y de uso menos habitual, los cuales pueden presentar una gran utilidad para alumnos de un nivel más avanzado en cuanto a la adquisición de terminología, para lo que sirve como ejemplo el signo bilingüe representado en la figura 5.18, en la que se muestra una cantidad considerable de términos vinculados al campo de la carpintería con su correspondiente traducción en chino.



Figura 5.18. Signo del PL. CP.

Sin embargo, la inserción de vocabulario que se realiza a través del PL es diferente que la que se presenta con los materiales tradicionales, como los manuales didácticos de E/LE chinos. Por un lado, el PL se genera por emisores con distintos trasfondos culturales y lingüísticos y con distinta formación en su lengua y en las lenguas del signo, y es inevitable que haya errores o erratas en los signos que, logicamente, se evitarían en materiales preparados por especialistas. Esto hace que sea imprescindible que, si se incorporan tales materiales a una clase de ELE, los profesores deben señalar los posibles errores con antelación para alumnos con niveles iniciales y medios, y orientar a los de niveles superiores a realizar un análisis de errores que también puede formar una parte del aprendizaje.

En cuanto a la enseñanza de palabras de distintas funciones gramaticales, los docentes pueden utilizar manuales en los que se abarcan todas ellas con diferente selección para conseguir un equilibrio del contenido enseñado, mientras que, debido a las características del PL, los signos suelen contener informaciones breves con frases cortas y sencillas, lo cual influye parcialmente a la distribución de las palabras que

aparecen en cuanto a sus funciones gramaticales. Según el estudio de Franco Rodríguez (2013:115) sobre el PL en Almería, se descubre que la presencia de las palabras con distintas funciones gramaticales no es en absoluto equivalente. Al agrupar y analizar todas las palabras españolas que se hallan en su corpus, se muestra que la cantidad de los sustantivos es muy llamativa, al ocupar casi la mitad de todas las palabras, seguidos por los adjetivos y verbos, y que existe una distancia considerable de cantidad de la aparición de sustantivos y otros tipos de palabras. Además, en comparación con los tipos anteriores, hay poca presencia del uso de artículos, interjección o adverbios.

En el aspecto léxico, al hablar de la adquisición de vocabulario, en primer lugar, es evidente que el PL es capaz de ofrecer un *input* significativo de léxico, y lo más importante es que a través de los signos monolingües creados por los emisores nativos se muestra el uso auténtico de las palabras, lo cual beneficia a los aprendices sinohablantes a conocer el español en vivo. Esto supone un contraste beneficioso dado que muchos de ellos están acostumbrados a utilizar el vocabulario según su traducción al chino (y en ocasiones también utilizando el inglés como puente entre los dos idiomas) y están influidos por la interferencia lingüística de su lengua materna, tal como se ha declarado en el capítulo tres. Al mismo tiempo, la actualidad del vocabulario y la variedad en los registros y ámbitos de que disponen los materiales del PL puede compensar los contenidos más o menos anticuados de los manuales tradicionales chinos en cuanto a la selección de vocabulario. En segundo lugar, dicha función sirve mejor para enriquecer determinados tipos de palabras, especialmente los sustantivos. De ello se deduce que es necesario combinar el uso de los signos del PL con los manuales habituales para que la enseñanza de vocabulario sea más completa, esto es, que el PL supone una herramienta auxiliar muy adecuada.

5.3.3. Aspectos morfosintácticos

Los textos aparecidos en los signos del PL relacionados tanto los relacionados con el español como con otras lenguas, como puede verse también nuestro corpus, aunque no muestran contenidos muy largos y complejos como pueden encontrarse en

otros materiales de aprendizaje u otro tipo de textos, ofrecen varios aspectos de la gramática española que pueden ayudar a los sinohablantes a realizar análisis morfosintácticos bajo las instrucciones del profesor. Igual que los otros aspectos analizados anteriormente al destacar las ventajas del uso de materiales auténticos del PL, no solo los textos con una gramática estándar sirven para la enseñanza, sino también los que contienen otros usos de la lengua en distintos registros y los que llevan errores se pueden aprovechar como materiales para el aula de E/LE con un diseño adecuado y didáctico.

En lo que se refiere a los signos comerciales dentro del PL, especialmente a los de las tiendas como restaurantes, bazares, peluquerías, etc., debido al diseño espacial de los rótulos o carteles y los motivos de venta, la mayoría de ellos no ofrecen textos en los que se encuentran frases largas y oraciones complejas, sino que aparecen con más frecuencia los sintagmas cortos para destacar los productos o servicios ofrecidos. Aprovechando dicho fenómeno, es ideal preparar materiales adecuados del PL para enseñar a los aprendices de nivel básico, y también de nivel más avanzado según la orientación de los docentes. Por ejemplo, la figura 5.19 es un cartel de menú que muestra varios sintagmas nominales que permiten ser utilizados para enseñar no solo la concordancia de género y número (tales como “ensalada china” o “arroz blanco”), sino también la combinación de preposiciones así como enseñar a los alumnos a distinguir los usos de *de* y *con*. Además, considerando que muchos signos producidos por los sinohablantes contienen errores típicos de discordancia de número y género, se pueden utilizar dos o más carteles de menú con y sin errores y erratas para que los aprendices comparen entre ellos y encuentren las discordancias gramaticales por su cuenta. Como otro ejemplo de signos con informaciones sencillas, la figura 5.20 presenta un sintagma verbal que se puede aprovechar para enseñar de forma simple la contracción “*a + el = al*” a los aprendices de nivel básico, o introducir el tema del complemento de régimen para los de nivel avanzado.



Figura 5.19. Signo del PL. CP.



Figura 5.20. Signo del PL. CP.

En el caso de los signos en los que se registran informaciones más complejas y oraciones compuestas, lógicamente se suelen encontrar más elementos morfosintácticos tales como el empleo de tiempos y modos verbales distintos. La

figura 5.21, aunque solo muestra tres frases largas, contiene tanto oraciones coordinadas como subordinadas y se encuentran una cantidad considerable de aspectos morfosintácticos, por ejemplo, concordancia de número y género, el uso de pronombres relativos, el tiempo presente, o el modo imperativo, sin contar además, con el aspecto superpuesto del registro con el verbo molar por ‘gustar’ y mazo por ‘mucho’ para la expresión del grado superlativo¹⁶⁷.



Figura 5.21. Signo del PL. CC.

5.3.4. Aspectos pragmáticos y socioculturales

Como componentes muy importantes de la competencia comunicativa, el desarrollo de las competencias pragmáticas y socioculturales es significativo para ayudar a los hablantes a transmitir y comprender las intenciones comunicativas¹⁶⁸. En

¹⁶⁷ Han estudiado especialmente este asunto, y el superlativo “mazo” entre otros términos, Wang (2013) y Serradilla (2018).

¹⁶⁸ El MCER (<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm#p5212>) habla de *competencias pragmáticas* en plural, porque comprenden el conocimiento que tiene el alumno de los principios de organización, estructuración y ordenación de los mensajes o competencia discursiva; el uso de los mensajes para realizar funciones comunicativas o competencia funcional, y la secuenciación de los mensajes según esquemas de interacción y de transacción o competencia organizativa. Por otra parte, señala que la competencia sociolingüística “comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua”, como marcadores lingüísticos de

cuanto a los sinohablantes, es cierto que como aprendices de una lengua extranjera, pueden adquirir conocimientos de la lengua española desde varios aspectos lingüísticos a través de los manuales, sin embargo, les faltan materiales auténticos relacionados al uso práctico de la lengua para mostrarles las diversas funciones de los textos escritos, la cortesía y descortesía en la comunicación, los diferentes actos del habla, etc., que si se pueden encontrar en el PL, como muestra la figura 5.22.



Figura 5.22. Signos del PL. CC.

Como han señalado Cenoz y Gorter (2008: 277), en una comunicación intercultural, un fallo pragmático no se detecta fácilmente por los interlocutores y probablemente lo pueden percibir como una falta de cortesía o una actitud no cooperativa, o atribuirse a la personalidad del hablante. Así pues, es necesario despertar la conciencia pragmática de los sinohablantes para que se desenvuelvan mejor en un ambiente hispanohablante.

Los signos del PL, tanto públicos como privados e incluso los de forma transgresora, están diseñados para transmitir las intenciones reales de los emisores detrás de ellos. Dichas intenciones se pueden observar o deducir a través del

relaciones sociales (saludos, presentaciones, despedidas, formas de tratamiento, etc.), las normas de cortesía, las diferencias de registro como variedades de la lengua usadas en distintos contextos como el nivel de formalidad, entre otros.

contenido escrito en los signos, de forma directa o indirecta. Debido a esta característica del PL, algunos textos encontrados en los signos disponen de implicaciones que sirven significativamente para elaborar la competencia pragmática de los aprendices. De acuerdo con Soto Rubio (2017: 21), dentro de la fuente inagotable de materiales que nos ofrece el PL, siempre se puede elegir textos adecuados que destacan “por su intención comunicativa y por su cortesía, lo que facilita contar con muestras auténticas de habla que potencien el desarrollo de las habilidades comunicativas del alumno”.

A continuación, se muestran unos ejemplos que permiten ver que tales signos del PL pueden ser muy aconsejables en su aplicación a la clase de E/LE como materiales acerca del uso pragmático del español. El primer ejemplo (la figura 5.23) es un cartel de horario de un puesto de venta que es muy diferente de otros signos informativos en los que se indica claramente un periodo de tiempo de actividad y de descanso. En este caso, según la información mostrada se puede deducir que el horario es flexible en lugar de ser fijo. En comparación con el hecho de colocar un cartel y aclarar de directamente el horario, las frases encontradas en este cartel junto con los dibujos han transmitido que el dueño quiera informar al público y expresar su intención de una forma eufemística y que el receptor de este signo necesita conocer los mecanismos de la ironía para poder entenderlo, sin olvidar el juego verbal en la forma de la expresión poética en cuatro versos de ocho sílabas y de la rima (*abba*) de este mensaje.



Figura 5.23. Signo del PL. CC.

El segundo ejemplo es un mensaje publicitario emitido por la empresa Booking en la misma campaña que el que se ha comentado en la figura 5.24. Aunque en algunas situaciones los mensajes aparecidos en los signos del PL no tienen mucho sentido específicamente desde el aspecto semántico, se pueden inferir sus intenciones comunicativas detrás de ellos. Según Acevedo Aguilar (2015: 55), los textos escritos en el PL no solo quieren comunicar algo, sino también tienen intenciones que van más allá, pretendiendo vender productos, dar compromisos, apoyar alguna campaña, etc. Así pues, si se vuela a leer el texto de la figura 5.24, se puede descubrir que, la intención real de esta publicidad consiste en convencer a los transeúntes que la empresa es capaz de ofrecer una cantidad considerable de casas con piscina grande.



Figura 5.24. Signo del PL. CC.

Aparte de las intenciones comunicativas, las normas de cortesía también son una parte importante en la sociedad y varían de una cultura a otra, por lo que pueden ser el motivo de desencuentros o de malentendidos entre hablantes de distintas comunidades. Especialmente, en público la demostración de cortesía, tanto “positiva”

como “negativa”¹⁶⁹ puede ser un elemento afectivo y tener una influencia positiva en muchas situaciones. En cuanto a los signos del PL que se limitan tradicionalmente a los textos escritos, la forma de mostrar cortesía depende principalmente del manejo de la lengua, así como la selección de palabras, la forma de expresión, etc. Como se puede observar en la figura 5.25, el mensaje en este cartel comienza el mensaje con “Por favor”, con un uso apropiado de los mecanismos de cortesía al mismo tiempo que transmite informaciones de una petición o un consejo¹⁷⁰. Mientras que en el otro signo de la figura 5.26, aunque no han aparecido frases o palabras de cortesía explícitas como en el ejemplo anterior, el uso del modo imperativo en segunda persona referido a *usted*, (“*Pregunte a nuestro personal*”), indica indirectamente la utilización de los mecanismos de cortesía en este texto.

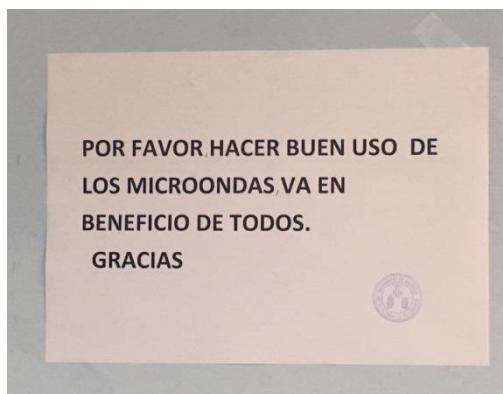


Figura 5.25. Signo del PL. CC.



Figura 5.26. Signo del PL. CC.

¹⁶⁹ En el MCER se distinguen estos dos conceptos: la cortesía positiva se refiere a acciones como “mostrar interés por el bienestar de una persona, etc. Compartir experiencias y preocupaciones. Expresar admiración, afecto, gratitud, etc. Ofrecer regalos, prometer favores, hospitalidad, etc.” mientras que la cortesía “negativa” consiste en “evitar el comportamiento amenazante (dogmatismo, ordenes directas, etc.). Expresar arrepentimiento, disculparse por comportamiento amenazante (corrección, contradicción, prohibiciones, etc.). Utilizar enunciados evasivos, etc. (por ejemplo: Creo que..., preguntas cortas de confirmación, etc.)”. También se incluye la descortesía como un “incumplimiento deliberado de las normas de cortesía” como la brusquedad, franqueza, quejas, reprimendas, etc. (<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm#p5212>)

¹⁷⁰ Una vez más, encontramos un signo institucional intervenido con correcciones ortográficas mediante la puntuación.

Los cuatro ejemplos analizados solo representan una parte pequeña de los signos del PL que contienen un usos pragmáticos y socioculturales de la lengua, pero a través de ellos, se percibe que el PL es una fuente apropiada para la enseñanza de pragmática en el aula porque es una práctica real de la lengua, y que estos materiales auténticos ayudan a los aprendices a conseguir una interacción eficaz con los demás.

5.3.5. Aspectos interculturales

Debe destacar que, el PL no solo facilita el aprendizaje de la lengua a través de distintos aspectos lingüísticos, sino también es un reflejo de la cultura correspondiente a cada uno de los espacios geográficos en los que se localiza. Ahora bien, debido a la globalización y los flujos migratorios, el PL también presenta unas características de internacionalización, y en los signos del PL se encuentra tanto la cultura propia como la cultura extranjera o exótica, lo cual va a beneficiar relevantemente a las clases de lengua en cuanto a los contenidos interculturales¹⁷¹.

Más significativamente, desde la parte de los aprendices, conocer la cultura de la lengua objeto o meta también les ayuda a comprender mejor las informaciones ofrecidas por en los contenidos lingüísticos lengua e interactuar eficazmente con gente de esa cultura. En cuanto a los sinohablantes, la comprensión de la cultura hispánica, y concreto la española, es más importante incluso, dado que provienen de una cultura totalmente distinta, y que muchas veces desconocen o tienen establecidos estereotipos generales sobre el país (toros, Quijote) (Noya 2007). La utilización de los signos del PL con contenidos culturales puede ofrecerles una nueva vía para acercarse a dicha cultura y servir como una parte complementaria en la clase de E/LE mientras que siguen el aprendizaje concentrado en la lengua.

Además, para preparar materiales adecuados y dirigidos a un grupo sinohablante que también dispone de una presencia significativa en el PL en las distintas comunidades de España debido a la considerable cantidad de inmigrantes

¹⁷¹ Destacamos de la bibliografía sobre la comunicación y la competencia intercultural en la enseñanza de E/LE a sinohablantes, entre otros, la tesis de Álvarez Bas (2012) y sus estudios Alvarez Bas (2013, 2016) y también el de Zhao (2016). Para la histórica relación cultural entre China y España, Terol (2011).

sinohablantes, por un lado, es necesario emplear contenidos relacionados a la cultura hispánica para crear una inmersión lingüística y cultural con el fin de fortalecer la enseñanza del español. Por el otro lado, considerando las características de los aprendices sinohablantes, es recomendable realizar la enseñanza desde una perspectiva comparativa y contrastiva, en la que se comenten también los datos sobre su propia cultura, para incentivarles a dar opiniones sobre las desigualdades y los aspectos comunes en las dos culturas.

Teniendo en cuenta esta situación, sería favorable aplicar los signos del PL al aula y preparar tanto materiales monolingües españoles que se vinculan a la cultura española, como materiales relacionados al bilingüismo chino-español o signos en español pero emitidos por los sinohablantes cuyos contenidos se tratan de la cultura china, para que los aprendices conozcan las dos culturas en el aula y, al mismo tiempo, los profesores hispanohablantes puedan comprender mejor a sus alumnos de otra cultura.

Como se puede observar ponen en los dos signos de la figura 5.27, la mayoría de los comercios chinos se abren todos los días de la semana, mientras que las tiendas españolas suelen tener un horario comercial más restringido y cerrar en domingo. Además, los negocios chinos que están en España se ha ajustado el horario del día según la cultura española al considerar la hora de la comida, pero en China la comida suele empezar alrededor de las 12:00 y el descanso dura una sola hora, y no existe la costumbre del almuerzo y la merienda. En cuanto a los festivos, en España existe un calendario laboral con ocho festivos nacionales de distinta duración (Año Nuevo, Viernes Santo, Día del Trabajador, Asunción de la Virgen, Fiesta Nacional, Todos los Santos, Día de la Constitución y Navidad), otros cuatro festivos específicos para cada Comunidad autónoma y otros dos para cada municipio y además con puentes, y durante todo el año las tiendas privadas, tales como restaurantes o supermercados, se cierran según ese calendario, mientras que en China lo más común es cerrar los negocios solo unos días de vacaciones públicas con 11 festivos: durante el Año Nuevo chino (según el calendario lunar), la Fiesta de la Primavera (según el calendario lunar), el Festival de la Luna, el Día del Trabajo, el Día del Barco Dragón (según el calendario lunar), el Día del Festival del Medio Otoño (según el calendario lunar) y el Día Nacional. Así que simplemente a partir de estos signos del PL los

docentes pueden seleccionar los contenidos en el tema de los horarios rutinarios en cada país, de las celebraciones y las festividades como una manifestación de la cultura y de la transmisión de las tradiciones con el fin de reflexionar sobre la propia visión del mundo y la cultura del otro, y además esta percepción será distinta en contextos de inmersión lingüística en contacto directo con la realidad del país hispanohablante, o si la lengua se estudia en el país de origen.



Figura 5.27. Signos del PL. CP.

La figura 5.28 que trata de un menú especial para Nochevieja, también se puede aplicar al aula como materiales sobre temas relacionados a las fiestas en cada cultura. Aparte de una inserción de vocabulario sobre alimentos, este signo presenta a los sinohablantes un menú auténtico de un restaurante español en el que se incluyen los platos principales, las bebidas, el postre y el café, teniendo en cuenta que en China no se suele tomar postres o cafés en un restaurante después de la comida. Más significativamente, al ser un menú especial de la Nochevieja, también se puede ver que se ofrecen “uvas de la suerte”, lo cual ha sido una costumbre importante del fin de año en España. Teniendo en cuenta que se celebra igualmente el fin de año en China según el calendario gregoriano, es ideal que se comparen las dos fiestas bajo diferentes contextos culturales.



Figura 5.28. Signo del PL. CC.

Las diferencias culturales se reflejan también en la forma de denominación comercial de los negocios y empresas, la onomástica comercial, que muy distinta en cada país. En la cultura china, los nombres de los comercios son muy importantes y además tienen que tener un significado y un referente conocido para que puedan atraer la suerte¹⁷². De manera que la utilización de los topónimos en los rótulos de los comercios es muy frecuente porque a través del nombre se indica el origen de los dueños y les ayuda a atraer a una clientela que procede del mismo lugar en los entornos de inmigración que se reflejan en el PL. Es así cómo se muestra en la figura 5.29., en la que tanto la carnicería como el restaurante han usado el mismo topónimo, *Lucheng*, que es un distrito que pertenece a la ciudad Wenzhou, de la que provienen

¹⁷² La adaptación a este principio de los nombres comerciales de marcas internacionales a la lengua china refleja esta costumbre cultural (Hang 2006).

la mayoría de los inmigrantes chinos. Por otra parte, dicha forma de denominación en los comercios, especialmente en el campo de la alimentación, reside en dar énfasis al estilo de gastronomía o para que los clientes que ven el nombre relacionen de inmediato dicho lugar con los productos típicos de allí, como el caso del pato pekinés (figura 5.30). Aprovechando este fenómeno, se pueden comparar los modelos de la denominación comercial en las dos culturas a partir de la recopilación de signos del PL, preparados por el profesor o recopilados por los estudiantes, y contrastar con los rótulos de negocios españoles que siguen otros criterios.



Figura 5.29. Signos del PL. CP.



Figura 5.30. Signo del PL. CP.

Dentro de un contexto hispanohablante también es muy fácil encontrar signos del PL que reflejan distintos aspectos acerca de la cultura española y en los que se descubren no solo las costumbres culturales, sino también las ideologías o

manifestaciones acerca de los fenómenos actuales. La figura 5.31 muestra un signo que se puede aplicar a la enseñanza de E/LE para sinohablantes como uno de los materiales sobre contenidos interculturales, porque este cartel con una sola frase interrogativa muestra que la venta de la lotería de Navidad y la compra de billetes para este sorteo es una costumbre popular en España. Aprovechando este signo, los profesores pueden mencionar a los alumnos sobre dicha actividad de las Apuestas del Estado y explicarles las particularidades del nombre “el Gordo” que aparece en el cartel, que se refiere al premio máximo de la lotería de Navidad. Al mismo tiempo, como una extensión contrastiva del tema, se puede tratar el estereotipo cultural sobre el pueblo chino y su afición milenaria por los juegos de azar y las apuestas, o extender el contraste sobre las supersticiones y creencias sobre la fortuna o la mala suerte de ciertos números (el 4 para los chinos, el 13 para los españoles), entre otros aspectos.



Figura 5.31. Signo del PL. CC.

Como último ejemplos de este apartado, presentamos el signo representado en la figura 5.32. Se trata de un signo con contenido más crítico que se ha colocado como un grafiti autógrafo en la peana del monumento al torero Manolo Montoliu situada en la calle Játiva, junto a la Plaza de toros de Valencia. Sin embargo, si se examina la única frase en este signo, “*¡No es cultura es tortura!*”, un aprendiz sinohablante (y

quizás también de otras procedencias) no puede deducir enteramente intención del emisor. En este caso, se necesitaría un contexto completo o más información ofrecida por los profesores para guiar a los alumnos a que reflexionaran sobre el contenido. La actividad de toreo o tauromaquia tiene una historia muy larga y se conoce por todo el mundo, también en China donde se celebraron algunas corridas de toros en Shangái en el año 2004, como una de las artes simbólicas tradicionales y populares de España y parte de Hispanoamérica y parte representativa de la cultura nacional en cada uno de estos países y de gran interés turístico. Sin embargo, las corridas de toros, desde su comienzo, pero más intensamente hoy en día, han tenido mucha oposición y crítica por quienes creen que es una forma de maltrato a los animales por su crueldad. Los activistas antitaurinos, a los que el toreo no les parece una manifestación de la cultura sino una tortura, toman como lema en España *La tortura no es cultura*¹⁷³ o *La tortura no es arte ni cultura*. Considerando el lugar donde aparece este signo y con la información cultural adicional anterior que pueden presentar los profesores, se puede deducir que el signo es una manifestación de los activistas antitaurinos. Como puede apreciarse también, desde el punto de vista lingüístico, el lema principal se ha alterado en la presentación de oración predicativa y se ha intensificado con los signos exclamativos empleados. Signos de este tipo pueden contribuir a tener una visión más global y menos estereotipada de la realidad cultural y social sobre esta fiesta nacional en la España actual a los estudiantes de E/LE, ya que más de la mitad de los chinos identifican a España con los toros.



Figura 5.32. Signo del PL. CC.

¹⁷³ Existe una plataforma con este nombre, La Tortura No Es Cultura (LTNEC), que reúne a cuarenta y siete organizaciones de protección animal y la organización internacional Animal Guardians.

Desde todos los ejemplos analizados, se puede descubrir que la inserción de tales materiales puede ser relevante para la clase de E/LE orientada a los sinohablantes con funciones múltiples. En primer lugar, es necesario entender el contenido escrito de los signos del PL bajo un contexto específico, lo cual pide la competencia lectora de los alumnos y conocimientos sobre la cultura hispánica. Y en segundo lugar, signos con contenidos culturales siempre se pueden utilizar para crear interacciones con los sinohablantes desde el punto de vista de la interculturalidad, y durante este periodo es imprescindible hacer que se expresen en clase con el fin de fortalecer la destrezas comunicativas.

5.4. LIMITACIONES DE LA UTILIZACIÓN DEL PAISAJE LINGÜÍSTICO EN EL AULA DE E/LE

Los contenidos previos de este capítulo han abordado la relevancia que tiene el PL en cuanto a la enseñanza de E/LE desde varios aspectos, y con un foco específico y concentrado en los aprendices sinohablantes al aprovechar tanto los signos producidos por los nativos hispanohablantes como los que emite el grupo sinohablante. De allí, se ha sugerido que los signos del PL pueden ser una nueva herramienta didáctica y contribuir significativamente a la enseñanza de español para los sinohablantes. Como se puede advertir desde los variados ejemplos analizados, la utilización del PL dispone de varias ventajas en su orientación didáctica: tanto el tipo textual como el contenido escrito de los signos dentro del PL se relacionan estrechamente al examen DELE en los niveles iniciales; las competencias comunicativas se pueden practicar y mejorar durante una clase planificada con materiales del PL; y más concretamente, distintos aspectos lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos e interculturales se pueden abordar con el análisis de los signos del PL.

A pesar de que el PL tenga un uso práctico y didáctico con una perspectiva positiva, es inevitable que cuente con algunos puntos negativos debido a sus propias características. En primer lugar, la limitación del contenido, ya que, al contrario de los manuales u otros materiales escritos para la enseñanza de E/LE que incluyen una

variedad de géneros discursivos del español, el corpus ofrecido por el PL, mayormente, se concentra en textos muy breves, por ejemplo, avisos, publicidad, anuncios, etc., y tiene una escasa variación de géneros, que se deben obtener a través de otros tipos de materiales.

En segundo lugar, tradicionalmente el PL se refiere solamente a los signos escritos en sitios públicos, lo cual determina que el corpus escrito por sí mismo resulte difícil para ser utilizado en el desarrollo de la destreza auditiva, pero como se ha presentado anteriormente, siempre se puede diseñar actividades basadas en los signos del PL para practicar dicha destreza de una forma indirecta, como ocurre con cualquier otro tipo de texto.

En tercer lugar, frente a los manuales o libros de ejercicios de lenguas extranjeras que se dirigen claramente a los niveles de dominio lingüístico exigidos por los exámenes y programas de evaluación según el MCER, los signos del PL contienen informaciones lingüísticas tanto sencillas como complejas, incluso en ocasiones dentro de un mismo signo, y no hay una línea clara para dividirlos, lo cual exige que los docentes que quieran utilizar estos materiales en el aula se encarguen de la selección y preparación de materiales obtenidos del PL para que coincidan con el nivel correspondiente de sus alumnos, al menos en los niveles iniciales y medios de aprendizaje. Los manuales, junto con los libros de gramática u otros materiales de E/LE permiten realizar una enseñanza escalonada, mientras que el PL ofrece materiales auténticos, diversos e interesantes que llaman la atención de los alumnos, y hace que el conocimiento que reciben los aprendices sea más fresco y completo, pero en ocasiones más complejo.

Si tomamos como modelo el corpus aportado por esta tesis, se debe señalar que el corpus principal, que muestra el PL creado por los sinohablantes en la ciudad de Valencia, sirve significativamente para planear una enseñanza del español focalizada en el grupo sinohablante que estudia dentro de un contexto hispanohablante, esto es, en un estado de inmersión lingüística. Debido a las propias características de dicho corpus (principalmente sobre los signos privados), los contenidos que aparecen en los signos se limitan a unas esferas comerciales, de servicios o publicitarias determinadas aunque cada vez más diversificadas (mayormente restaurantes, bazares, tiendas de

ropa, gestorías, agencias, etc.), y los signos monolingües españoles producidos por los sinohablantes suelen contener errores o erratas, como se ha expuesto en el capítulo 4, de manera que para aplicar este tipo de corpus al aula de E/LE, es muy importante y necesario emplearlo con una orientación y buena organización de la parte de los profesores.

Pese a que un corpus de estudio de E/LE favorecido por el PL disponga de unas limitaciones inevitables, no cabe duda que el PL, como una nueva fuente de materiales para la enseñanza de E/LE, por un lado, es accesible tanto para los profesores como para los alumnos, y esta facilidad beneficia la búsqueda de informaciones adecuadas. Por el otro lado, el PL es capaz de ofrecer un corpus abierto y libre con una amplia inserción tanto de contenidos lingüísticos como de materias sociolingüísticas y culturales. Además, el PL no es fijo y estable por su propia naturaleza, avanza con tiempo, se desarrolla y se renueva junto con la sociedad en la que se produce, así que el corpus nunca se va a quedar retrasado y siempre puede mantener actual y novedoso al mostrar la vitalidad y la innovación del idioma.

5.5. PROPUESTAS DIDÁCTICAS DEL PAISAJE LINGÜÍSTICO EN EL AULA DE E/LE PARA SINOHABLANTES EN EL ÁMBITO HISPANOHABLANTE

La propuesta de utilizar el corpus del PL es pionera dentro del ámbito de la didáctica del español, y su aplicación a la enseñanza de E/LE puede resultar muy positiva y fructífera con propuestas adecuadas.

Los estudios acerca del PL se ha desarrollado relevantemente desde 1997 y actualmente un número cada vez mayor de investigadores se han dado cuenta del valor didáctico que posee el PL y han comenzado a aprovecharlo para beneficiar el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Dicha orientación sigue siendo novedosa y se mantiene relativamente poco desarrollada en el campo educativo. Si esto se concentra en la enseñanza de E/LE, contamos hasta hoy en día con los trabajos de Aladjem y Jou (2016) sobre la aplicación del PL para un curso universitario del español en un ambiente no hispanohablante, y con los de Esteba Ramos (2013), Acevedo Aguilar (2015), Soto Rubio (2017) y Ma (2018), quienes han intentado

contribuir unas aproximaciones exploratorias al campo didáctico del español con un número limitado pero estimable de propuestas. Tal y como se han presentado los contenidos en los capítulos anteriores, es necesario destacar que el PL puede abrir un nuevo camino hacia la enseñanza de E/LE y enriquecer los métodos con su fuente inacabable e informaciones con gran diversidad y funciones múltiples. Esta sección de este capítulo se dirige a la utilización del PL en el aula de E/LE basándose en todos los estudios realizados, pero de un modo original respecto a ellos, mientras que, por otro lado, se focaliza específicamente en un grupo determinado de aprendices, en este caso, los sinohablantes.

No solo los datos demográficos contabilizan una cantidad de sinohablantes en España que ocupa un puesto considerable, además, el aumento de estudiantes chinos tanto en las universidades como en los centros de idiomas hace que este grupo merezca una atención especial por parte de los profesores de E/LE se enfrentan a un grupo mayoritario de hablantes cuyas lengua y cultura son muy distintas a las españolas, como se deja ver claramente por el importante número de publicaciones específicas y de investigaciones recientes sobre E/LE para sinohablantes y sus necesidades educativas académicas y extraacadémicas en distintos contextos. Considerando las características de los alumnos sinohablantes y las metodologías tradicionales que todavía son comunes, la introducción de un método nuevo y fresco puede dar más dinámica al aula y ayudar eficazmente a los sinohablantes. Además, hay que tener en cuenta las características en la personalidad y el comportamiento de alumnos sinohablantes en comparación con los occidentales (timidez, pasividad y poca interacción en las clases mientras que están muy unidos y respetan mucho su propia cultura), en cuanto a la planificación de actividades adecuadas para ellos con el PL, de manera que es importante utilizar signos relacionados al chino o a la cultura china para que puedan sentirse integrados y tener oportunidades de expresarse sobre temas familiares, lo cual beneficia a que se desenvuelvan con más tranquilidad y confianza.

5.5.1. Preparación del esquema para el diseño de actividades

La aplicación del PL a la clase de E/LE puede orientarse a dos direcciones al alternar el protagonismo de los participantes en las actividades en el aula. Se puede hacer que los alumnos desempeñen el papel principal, mientras que los profesores se encargan de guiarles y ofrecer ayuda en momentos adecuados y para este tipo de actividades es necesario que los alumnos descubran el PL y lo analicen por ellos mismos. Por el contrario, los profesores pueden actuar como elementos nucleares de las actividades, para las que deben preparar materiales necesarios, ajustarlos según las capacidades de los estudiantes, dirigirlos con contenidos o preguntas diseñadas con antelación, para que adquieran conocimientos del idioma.

Una vez que se decida el tipo de actividades, el siguiente paso se residirá en planear un esquema con el que se organiza toda la clase al considerar estos aspectos. Ante todo, lo más importante es tener en cuenta a qué nivel de dominio de la lengua se va a aplicar la clase con el PL. Por un lado, los recursos ofrecidos por el PL se destacan por la diversidad y abarcan tanto informaciones sencillas como complicadas, lo cual decide que no se puede elegir a arbitrariamente y sin planificación, y por el otro, el nivel lingüístico de los alumnos influye directamente al diseño de toda la clase, limitando a los siguientes pasos y la realización de las tareas.

El horario y la frecuencia de la clase es otra cuestión. Igual que los niveles de la lengua objetiva, la duración de cada clase y la frecuencia de preparar una clase con la ayuda del PL se adaptan según distintas situaciones. Si los alumnos no tienen un conocimiento sólido del idioma y están en la etapa inicial, se puede preparar una sesión más corta para que se acostumbren al nuevo método de enseñanza. Además, según el tipo de actividad, no solo hay que considerar el horario empleado para la clase, sino también las preparaciones anteriores, en el caso de que los alumnos tengan que salir a recopilar los signos del PL. Aunque el PL es una nueva herramienta para la enseñanza, no significa que puede interrumpir la utilización de los manuales para una enseñanza rutinaria, puesto que es recomendable utilizarlo como un complemento dinámico.

Aparte de decidir el nivel y el tiempo, hay que considerar los objetivos de cada clase, que forman una de las partes principales e importantes del esquema. Los objetivos se pueden planificar antes de otros pasos sirviéndose como una guía para la selección y preparación de los contenidos lingüísticos o culturales. En este caso, los objetivos son las expectativas de los profesores y los logros que quieren conseguir después de cada sesión. También, los objetivos pueden aparecer en los últimos pasos del esquema para resumir y reparar las claves de los materiales utilizados, así que los alumnos se quedan claros de lo que han aprendido con el PL en clase.

Como se ha señalado anteriormente, una de las ventajas del PL es que no solo se puede utilizar para enseñar conocimientos del idioma, sino también sirve para divulgar el PL como un fenómeno sociolingüístico. Antes de empezar el siguiente paso sobre los contenidos detallados, una breve presentación acerca de los signos mostrados hace que los alumnos con nivel intermedio o avanzado estén en contacto con el fenómeno del PL. En esta parte se puede introducir conceptos del PL, tales como los distintos tipos (“*bottom-up*” o “*top-down*”), sus funciones (informativas o simbólicas), los géneros discursivos de los textos encontrados, etc., u orientarles a categorizar los materiales por su parte.

A continuación, nos concentramos en las partes principales del esquema que tratan de los contenidos lingüísticos y culturales. Partiendo de ellos, se van a explicar los puntos esenciales que cubren los requisitos sobre el conocimiento de la lengua meta, y hacen referencia al nivel de aprendizaje de que disponen los alumnos. Un esbozo de dichas partes ayuda a los docentes a desarrollar una clase con claridad, así como mejorar la eficiencia de la enseñanza. Más significativamente, se relaciona el uso práctico de la lengua con el conocimiento adquirido a través de los manuales. De acuerdo con los contenidos, se puede designar las formas de agrupación y varias actividades con los recursos del PL, durante las cuales se practican las distintas destrezas lingüísticas. Por ejemplo, se puede diseñar una actividad en grupo en la que se discutan los aspectos similares o diferentes entre una recopilación de signos, y también es practicable que cada alumno de la clase redacte reflexiones sobre determinados signos.

Para acabar la sesión, es aconsejable que se compartan los materiales utilizados en el aula con los alumnos aprovechando las nuevas tecnologías, tales como subirlas a una página web creada por la aplicación didáctica del PL, para que los profesores añadan más informaciones acerca del tema y los alumnos puedan proponer sus opiniones o dudas a la vez. Presentamos a continuación los modelos de esquemas para la organización de una clase con materiales del PL.

MODELO 1

Fecha de la sesión		
Nivel aplicado	De A1 a C2 según el nivel de los alumnos	
Duración y frecuencia	Variable	
Objetivos	Enumerar los objetivos	
Orientación	Profesores desempeñan el protagonismo	
Materiales y recursos	Corpus de los signos preparados	
Contenidos lingüísticos	Ortografía / Gramática / Vocabulario, etc.	
Contenidos culturales	Creencia / Costumbre / Pauta de Conducta, etc.	
Actividades	Forma de agrupación	Individual / Grupo
	Descripción	
Destrezas desarrolladas		
Resumen y comentarios	Un repaso sobre los puntos esenciales de la sesión	
Tareas o ejercicios extras fuera de la clase	Dependiendo de los profesores	

MODELO 2

Fecha de la sesión	
Nivel aplicado	Se recomienda para niveles más avanzados
Orientación	Alumnos desempeñan el protagonismo
Pre-fase	Recopilación de signos del PL bajo la indicación de los profesores
Duración del pre-fase	Variable
Duración y frecuencia de la sesión	Variable
Forma de agrupación	Individual / En grupo
Categorización e información de los signos	Privado / Público / Grafiti Informativo / Simbólico Monolingües / Bilingües / Multilingües Distribución informativa o espacial de los idiomas Género discursivo de los textos o según los criterios propuestos por los profesores

A través de los dos modelos se observa es factible diseñar una clase con el PL que cuente con una variedad de elementos favorables en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en la que es necesario considerar muchos aspectos para que la preparación de cada sesión sea apropiada. La función principal de los modelos consiste en ayudar a los docentes a organizar la clase con ideas claras y que se desarrolle la sesión exitosamente. Los modelos 1 y 2 exponen esquemas recomendados para las dos orientaciones diferentes que deben mantenerse flexibles según las situaciones actuales en el aula y las reacciones de los alumnos durante el proceso, para que se ajusten oportunamente en las siguientes sesiones.

5.5.2. *Propuestas didácticas sobre la aplicación del paisaje lingüístico*

A continuación, se muestran propuestas didácticas para explicar detalladamente cómo se realiza una clase de E/LE con especial atención para los aprendices sinohablantes a través del aprovechamiento de los materiales del PL. Con el objetivo de mostrar los planeamientos que cubren las necesidades de los estudiantes de distintos niveles de aprendizaje, se ha tomado el Plan Curricular de Instituto Cervantes (PCIC) como referencia de los niveles (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) para el español con la relación de objetivos generales para cada nivel en los que se trata al alumno

- como agente social “que ha de ser capaz de desenvolverse en determinadas transacciones en relación con sus propias necesidades, participar en las interacciones sociales habituales en la comunidad a la que accede y manejar textos, orales y escritos, en relación con sus propias necesidades y objetivos”;
- como hablante intercultural, “que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua y desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura nueva. Esto requiere, por una parte, un conocimiento de los referentes culturales y de las normas y convenciones que rigen los comportamientos sociales de la comunidad; y, por otra, una actitud abierta que le permita tomar conciencia de la diversidad cultural e identificar las propias actitudes y motivaciones en relación con las culturas a las que se aproxima”, y
- como aprendiente autónomo “que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento de la lengua más allá del propio currículo.”¹⁷⁴.

En cada una de nuestras propuestas por niveles se encuentra un esquema con informaciones breves y unas descripciones más completas para explicar el diseño de las actividades.

¹⁷⁴ Todas las referencias y citas se refieren a la edición que se puede consultar en línea en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm>.

5.5.2.1. Niveles iniciales A1-A2

El nivel A1 es el primer nivel que van a enfrentarse los alumnos del español. Como una etapa inicial, es la primera aproximación que tienen los alumnos sobre la lengua española y su cultura. Es necesario que conozcan los aspectos muy básicos del idioma y que como agentes sociales sepan expresarse de una forma sencilla para llevar a cabo transacciones básicas relacionadas con las necesidades inmediatas en situaciones cotidianas, interactuar socialmente dentro de la esfera social más próxima, y desenvolverse con textos orales y escritos relacionados con su entorno y sus necesidades más inmediatas¹⁷⁵. En este sentido, como señala el PCIC los objetivos generales en este nivel A1 en las transacciones básicas se alcanzan si los estudiantes

disponen de un repertorio muy limitado, ensayado y organizado léxicamente de frases que se utilizan en situaciones concretas y predecibles;

pueden interactuar de forma sencilla, siempre que el interlocutor colabore;

disponen de recursos que les permiten satisfacer necesidades inmediatas relacionadas con situaciones cotidianas como pedir cosas muy concretas e informarse sobre su ubicación, preguntar por el lugar al que quieren dirigirse, dar información sobre aspectos personales y desenvolverse con cantidades, precios y horarios (PCIC).

Y para ello tiene que saber desenvolverse con textos de los que puedan seleccionar y extraer la información relevante ofrecida de forma explícita que presenten las siguientes características:

Son relevantes para las situaciones descritas en los objetivos generales 1.1. y 1.2¹⁷⁶.

Tienen una estructura clara y sencilla, tanto formal como conceptualmente.

La información que contienen es concisa y explícita, por lo que solo requiere un esfuerzo moderado de interpretación y de inferencia.

¹⁷⁵ Mas detalladamente en el apartado de objetivos generales en los niveles A1-A2: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_a1-a2.htm>.

¹⁷⁶ Los objetivos 1.1 y 1.2 tratan de “llevar a cabo transacciones básicas relacionadas con necesidades inmediatas “ y “participar en interacciones sociales dentro de la esfera social más próxima”.

Su comprensión no requiere mucha familiaridad con una cultura extranjera.

Cuando son escritos, están presentados en un formato accesible, preferiblemente impresos [...] (PCIC)¹⁷⁷.

Finalmente, los alumnos que alcanzan un nivel A1 son capaces de procesar textos escritos sencillos con estructura clara entre los que se encuentran no solo las notas breves, sino también “anuncios, carteles, etc.”, esto es, materiales que se encuentran en el PL.

Con todo ello, para diseñar una actividad dirigida a dicho nivel es aconsejable que se utilicen unos signos con informaciones muy breves, para que no se sobrecargen con los contenidos preparados, y que les permita apreciar de un vistazo usos básicos del español. En las propuestas de nivel A1, lo más importante es despertar la conciencia lingüística de los alumnos y ayudarles a acostumbrarse de esta manera de enseñanza. Además, teniendo en cuenta que los estudiantes de los niveles iniciales tienen restricciones para trabajar de forma autónoma en la selección de los materiales, las propuestas recomendadas se concentran más en otorgar el protagonismo a los docentes.

¹⁷⁷ Las citas corresponden a <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_a1-a2.htm>.

Tabla 5.1. Esquema de propuesta para nivel A1

Fecha de la sesión	04/01/2019
Nivel aplicado	A1
Duración y frecuencia	1h-1.5h / Mensual
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Saber la forma de saludar, agradecer y dar la bienvenida a alguien. • Saber expresar la hora y el horario • Conocer los rasgos básicos de la pronunciación de las letras españolas y poder pronunciar bien las palabras aparecidas en los materiales
Orientación	Profesores desempeñan el protagonismo
Materiales y recursos	Figura 5.33—Figura 5.39
Destrezas desarrolladas	Comprensión lectora / Expresión oral / Comprensión auditiva
Contenidos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> • Gramática: <ol style="list-style-type: none"> (1) Frases sencillas para saludar y presentarse. (2) Uso de singularidad y pluralidad del verbo copulativo “ser” y de los artículos en la expresión de la hora. (3) Uso de las preposiciones “de” y “a” en la expresión de horario. • Vocabulario: <ol style="list-style-type: none"> (1) Adjetivos gentilicios (español, inglés, chino, alemán, etc.). (2) Números cardinales. (3) Nociones temporales (mañana, tarde, noche, mediodía, etc.). (4) Nociones específicas sobre días de la semana (de lunes a domingo). • Funciones: <p>Relacionarse socialmente y pedir información de la hora.</p> • Ortografía: <ol style="list-style-type: none"> (1) Conjunción “y” (Sustitución de “y” por “e”) (2) Escritura en mayúscula y minúscula. (3) Mayúsculas en palabras o en enunciados enteros. (4) Puntuación de exclamación e

	interrogación.	
Contenidos culturales	<ul style="list-style-type: none"> • Horario laboral en España y en China • Tabúes de números en cada cultura (por ejemplo, en China y también en otros países asiáticos el número cuatro se suele vincular con cosas nefastas, mientras que en la cultura occidental, el número trece se relaciona con la mala suerte por temas de religión.) 	
Actividades	Forma de agrupación	
	Descripción	

Actividad 1		
Materiales	Figura 5.33—Figura 5.35	
Calentamiento	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuántos idiomas hay en los tres carteles? ¿Cuáles conocéis? - ¿Cuál es el español? ¿Sabéis el significado? - ¿Cómo se dicen los idiomas aparecidos en español? - ¿Conocéis más idiomas aparte la lengua materna? 	
Desarrollo	<p>En una etapa inicial del español, es imprescindible saber cómo presentarse y saludar a la gente. Para desenvolverse en comunicaciones sencillas, los profesores pueden mostrar diálogos básicos para extender tanto el vocabulario como las frases necesarias en dicha situación, tales como: “¡Hola!”, “¿Cómo te llamas?”, “¿De dónde eres?”, “¡Bienvenido a España!”, “¡Gracias!”, etc.</p>	
Actividad	Forma de agrupación	Grupo de 2 personas
	Juego de rol	<p>Dos alumnos forman un grupo para practicar un diálogo en el que se saludan siguiendo ejemplos facilitados por el profesor.</p>
Discusión	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo saluda la gente en diferentes países, por ejemplo en España y en China? 	



Figura 5.33. Signo del PL. CP. Figura 5.34. Signo del PL. CP. Figura 5.35. Signo del PL. CC.

Actividad 2		
Materiales	Figura 5.36 —Figura 5.39	
Calentamiento	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se dicen los números cardinales (1-24) en español? 	
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Inserción de léxico necesario para la expresión de la hora o del horario de un comercio (abrir / cerrar / horario/ tienda/ lunes / mediodía/...) - Enseñar cómo se pide información de la hora o del horario y las respuestas correspondientes (“¿Qué hora es?” / “¿A qué hora abre esta tienda?/...” 	
Actividad	Forma de agrupación:	Grupo de 2 personas
	Juego de rol	Dos alumnos forman un grupo para practicar una conversación cotidiana en la que se pregunta alternativamente el horario aparecido en los cuatro signos.
Discusión	<ul style="list-style-type: none"> - El horario laboral en China y en España - Tabúes relacionados con el número (o días de la semana) 	



Figura 5.36. Signo del PL. CP.



Figura 5.37. Signo del PL. CC.



Figura 5.38. Signo del PL. CC.

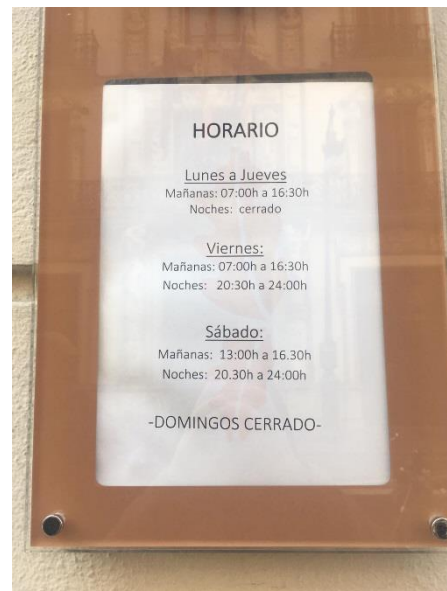


Figura 5.39. Signo del PL. CC.

Con los conocimientos básicos de la lengua española que obtienen del nivel A1, los estudiantes pueden avanzar escalonadamente al siguiente nivel A2, y aunque los objetivos que se esperan para el nivel A1 se convierten en más complejos y, en este nivel también se trata de una fase inicial, es un periodo en el que los aprendices pueden manejar con más facilidad las conversaciones cotidianas breves para conseguir informaciones relacionadas estrechamente con las necesidades de su vida diaria. De esta manera, entre los objetivos generales del nivel, los aprendices lo alcanzan si “son capaces de manejar un repertorio limitado de recursos lingüísticos y

no lingüísticos sencillos, como estructuras sintácticas básicas (que incluyen frases o fórmulas memorizadas) y conocimientos muy generales sobre convenciones sociales y referentes culturales del mundo hispano”. Y en cuanto al manejo de textos, alcanzarán el nivel A2 si “son capaces de enfrentarse a textos breves, que contengan indicaciones o información sencilla (folletos informativos, formularios, avisos, etc.) e incluso a textos emitidos por los medios de comunicación (prensa, televisión, etc.), siempre que no existan distorsiones graves en la caligrafía o en la impresión y en el sonido” y “pueden procesar los textos indicados en el punto anterior mediante la identificación de palabras o frases clave, lo cual les permite captar la idea principal y los cambios de tema” (PCIC).

En el ámbito de la gramática, siguiendo las introducciones básicas sobre el género y número del nivel anterior, se profundizan sus usos al presentarse más excepciones. Como se puede observar a través de los artículos sobre experiencias de enseñanza con los estudiantes sinohablantes y los errores analizados en el corpus del PL en el capítulo cuatro, el tema de género y número y la concordancia de ellos en los sintagmas nominales forma una mayor dificultad para el grupo sinohablante especialmente en los niveles iniciales. Por ello, las propuestas para dicho nivel se pueden focalizar en practicar este aspecto morfológico.

Tabla 5.2. Esquema de propuesta para nivel A2

Fecha de la sesión	04/01/2019	
Nivel aplicado	A2	
Duración y frecuencia	1h-1.5h / Mensual	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Manejar la concordancia de género y número • Saber pedir y dar informaciones en un restaurante o en tiendas de alimentos 	
Orientación	Profesores desempeñan el protagonismo	
Materiales y recursos	Figura 5.40—Figura 5.47	
Destrezas desarrolladas	Comprensión lectora / Expresión oral / Comprensión auditiva	
Contenidos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> • Gramática: <ol style="list-style-type: none"> (1) Uso de género y número gramatical. (2) Las preposiciones “de” “a” y “con” en los sintagmas nominales de alimentación y distinción de sus usos. (3) Contracciones “al” y “del”. • Vocabulario: <ol style="list-style-type: none"> (1) Nociones específicas en el campo de alimentación (arroz, pasta, queso, panadería, pollo, infusión, etc.). (2) Nociones generales (típico, llevar, rico, etc.). • Funciones: <ol style="list-style-type: none"> (1) Pedir y dar información de cosas. (2) Pedir y dar opiniones. (3) Valorar • Ortografía: <ol style="list-style-type: none"> (1) Contractas “al / del”. (2) Mayúsculas iniciales (3) Obligatoriedad de tilde en minúscula y mayúscula (Café / MENÚ) 	
Contenidos culturales	<ul style="list-style-type: none"> • Platos típicos de España y China 	
Actividades	Forma de agrupación	
	Descripción	

Actividad 1		
Materiales	Figura 5.40—Figura 5.42	
Calentamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Enumerar las nociones de alimentación que han aprendido los estudiantes - Hablar sobre gustos y disgustos de alimentos 	
Desarrollo	<p>Según los requisitos del nivel A1 presentados por el PCIC, los estudiantes deberían disponer de la capacidad de pedir y dar informaciones de forma muy sencilla con la ayuda de los gestos. A continuación, en el nivel A2 se debe enseñar cómo se pide una cosa en concreto. En esta actividad los docentes podrían mostrarles una de las interacciones más frecuentes que se encuentra en la vida cotidiana.</p> <p>Después del calentamiento que sirve como un repaso de los conocimientos obtenidos anteriormente, empieza el proceso de la enseñanza a través del PL. Se presentan a los estudiantes las fotografías seleccionadas para esta actividad, con las que se realiza una inserción de vocabulario necesario. Durante las explicaciones de las palabras nuevas, se presta especial atención a su género y número y se dirige a los estudiantes a observar la concordancia aparecida en los sintagmas nominales. Siguiendo este paso, se enseña el uso de preposiciones utilizadas para describir la manera de preparación de los alimentos, tales como “tortilla del día”, “café con leche”, “sepia a la plancha”, etc.</p> <p>Basando en dichos contenidos, es necesario introducir el tema de cómo se realiza un pedido en un restaurante al enseñar a los estudiantes las preguntas posibles que van a hacer los camareros y las respuestas adecuadas. Por ejemplo: “¿Qué quieres para comer/beber?”, “¿Prefieres...o...?”, “¿Qué plato te gusta más?”, “(A mí/ti/...) (no) me/te/... gusta/interesa...”, etc.</p>	
Práctica	Forma de agrupación	Grupo de 2-4 personas
	Juego de rol	<p>En cada grupo, una persona juega el papel de camarero/a en un restaurante y otras actúan de amigos que van a comer algo. Completar un diálogo básico al imitar la situación auténtica de pedir platos en los restaurantes.</p>
Extensión	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es tu plato favorito en China? ¿Qué ingredientes lleva este plato? - ¿Has probado la comida española? ¿Cuál te gusta más? - ¿En China se suele tomar algo después de comer? 	



Figura 5.40. Signo del PL. CC.



Figura 5.41. Signo del PL. CC.



Figura 5.42. Signo del PL. CC.

Actividad 2		
Materiales	Figura 5.43—Figura 5.47	
Calentamiento	- Repasar los conocimientos acerca del género y número gramatical y el uso de las preposiciones que se ha enseñado en la actividad anterior	
Actividad	Forma de agrupación	Grupos pequeños o individuales
	¿Dónde están los errores?	Mostrar un grupo de signos en los que aparecen discordancias de género y número. Hacer que los estudiantes, divididos en grupos pequeños o individuales, observen las fotografías y planteen correcciones correspondientes por sí mismos antes de que los profesores señalen los errores.
Tareas o ejercicios fuera de la clase	Buscar signos del PL que contienen errores de discordancia de género y número en las zonas indicadas por los profesores. Traerlos al aula o compartirlos por la red para realizar un análisis bajo la ayuda de los profesores.	



Figura 43. Signo del PL. CP.



Figura 44. Signo del PL. CP.

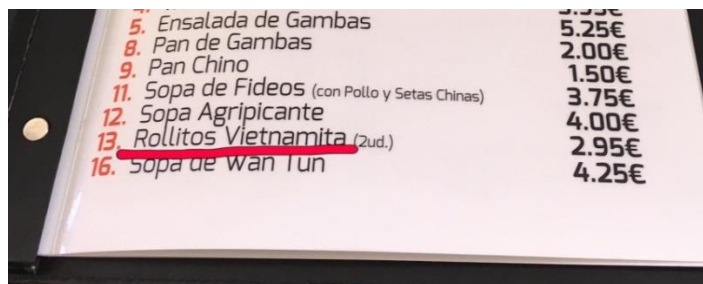


Figura 45. Signo del PL. CP.



Figura 46. Signo del PL. CP.



Figura 47. Signo del PL. CP.

5.5.2.2. Niveles intermedios B1-B2

Al llegar a los niveles intermedios, los alumnos van a enfrentarse a una gramática desarrollada y compleja, y una necesidad de vocabulario más amplio para desenvolverse sin mucha dificultad en comunicaciones de temas variados, basados en los conocimientos básicos que adquieren a través de los niveles iniciales. Como en el nivel anterior, la relación de objetivos B1-B2 objetivos generales del alumno como agente social deben ser capaces de llevar a cabo transacciones habituales y corrientes en la vida cotidiana que se producen en comercios (tiendas, supermercados, etc.), hostelería (hoteles, restaurantes, etc.), salud (hospitales, consultorios, farmacias, etc.), servicios públicos, bancos, oficinas de alquiler o lugares de ocio y, al igual que en el nivel anterior, se espera que se sepan desenvolver con textos orales y escritos sobre temas relacionados con sus intereses, gustos, preferencias, etc. y, los textos tiene presentar unas características de mayor complejidad (PCIC)¹⁷⁸

En los contenidos lingüísticos, como una fase intermedia que conduce a los niveles superiores, es imprescindible que se realice una enseñanza de gramática sistematizada y que se incorpore un léxico avanzado durante este periodo. En comparación con los niveles iniciales, el nivel B1-B2 abarca más aspectos gramaticales en los que se pide un manejo con cierta fluidez y corrección de distintos tiempos verbales y modos para realizar más funciones lingüísticas¹⁷⁹. Considerando que estos dos niveles se concentran principalmente en los elementos lingüísticos y siguen tratando de temas relacionados a la vida cotidiana, es más recomendable insertar materiales del PL para acompañar a la enseñanza rutinaria con más frecuencia, dado que los estudiantes en esta fase ya disponen de contenidos lingüísticos necesarios para entender con más facilidad los textos escritos de distintos géneros y con más informaciones.

¹⁷⁸ Más detalladamente en el apartado de objetivos generales de los niveles B1-B2, en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_b1-b2.htm.

¹⁷⁹ El inventario completo de gramática para los niveles B1-B2 en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_b1-b2.htm

Tabla 5.3. Esquema de propuesta para nivel B1

Fecha de la sesión	04/01/2019
Nivel aplicado	B1
Duración y frecuencia	2h / Semanal
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar adecuadamente las preposiciones “por” y “para” • Saber usar el modo imperativo y su forma negativa
Orientación	Profesores desempeñan el protagonismo
Materiales y recursos	Figura 5.48—Figura 5.57
Destrezas desarrolladas	Comprensión lectora / Expresión oral / Comprensión auditiva
Contenidos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> • Gramática: <ol style="list-style-type: none"> (1) Diferentes funciones de la preposición “por” (en el caso de causalidad, intercambio o compra, distribución, etc.) y “para” (con el objetivo de expresar finalidad o propósito, destinatario, etc.) (2) Forma afirmativa y negativa del modo imperativo. (3) Imperativos afirmativos y negativos irregulares (cargar, dar, y salir). • Vocabulario: <ol style="list-style-type: none"> (1) Nociones generales (sabor, parte, estación, fresco, llevar, utilizar, solo, encontrar, mayor de, salir de, forma). (2) Nociones específicos (producto, deporte, seleccionar, título, transporte, pulsar, relación, característica, imprimir, impreso, tranvía, opción, pantalla, billete). • Funciones: <ol style="list-style-type: none"> (1) Prohibir (No + pres. subj.) (2) Uso de imperativo para dar una orden o instrucciones. • Ortografía: <ol style="list-style-type: none"> (1) Las puntuaciones (uso de dos puntos y paréntesis). (2) Uso de letras voladas (abreviatura de la palabra “segundas”). (3) Uso de barra para indicar el nombre de la calle (C/).

Contenidos culturales	<ul style="list-style-type: none"> • Transportes públicos y privados más populares en España y en China 	
Actividades	Forma de agrupación	
	Descripción	

Actividad 1		
Materiales	Figura 5.48—Figura 5.54	
Calentamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar a los estudiantes las fotografías que contienen la preposición “por” y “para”, y elegir a algunos estudiantes a leer los textos breves aparecidos con el fin de saber los contenidos de forma aproximativa mientras practicar y mejorar la pronunciación. 	
Desarrollo	<p>Las preposiciones “por” y “para” forman uno de los temas muy confusos para los niveles intermedios y se usan con mucha frecuencia en las comunicaciones. Al utilizar los signos del PL relacionados a dicho tema, se puede realizar una enseñanza de estas dos preposiciones con ejemplos auténticos que pueden encontrar los estudiantes en su vida diaria. Además, partiendo de los ejemplos extraídos del PL, los profesores pueden ofrecer más explicaciones sobre otras funciones de las dos preposiciones.</p> <p>Para empezar la parte principal de la actividad, se puede realizar una inserción de vocabulario de nivel B1 que aparece en los signos seleccionados para facilitar la comprensión del contenido. Después, los profesores pueden enseñar a los estudiantes sobre los usos de “por” y “para” en distintas situaciones, acompañados por ejemplos inteligibles.</p> <p>Como práctica, es recomendable agrupar los signos seleccionados según las distintas funciones de las preposiciones. También se pueden utilizar los signos como ejercicios del estilo “rellenar huecos” al tapar la aparición de “por” y “para” y designar a los estudiantes para completar el enunciado.</p>	
Actividad	Forma de agrupación	Grupo de 3-4 personas
	Búsqueda de los iguales	<p>Discusión en grupo para categorizar los signos ofrecidos por el profesor según las diferentes funciones de “por” y “para”. Después de la discusión, cada grupo muestra el resultado de su categorización haciendo referencia al conocimiento adquirido anteriormente.</p>



Figura 5.48. Signo del PL. CC.



Figura 5.49. Signo del PL. CC.



Figura 5.50. Signo del PL. CC.



Figura 5.51. Signo del PL. CC.



Figura 5.52. Signo del PL. CC.

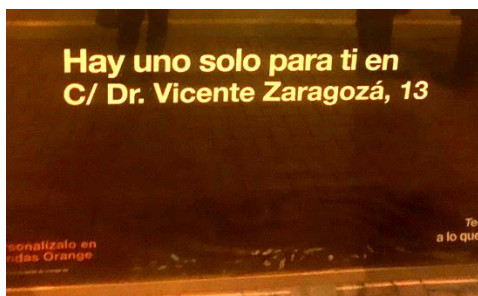


Figura 5.53. Signo del PL. CC.



Figura 5.54. Signo del PL. CC.

Actividad 2		
Materiales	Figura 5.55 —Figura 5.57	
Calentamiento	- Practicar las conjugaciones de los verbos, especialmente los irregulares.	
Desarrollo	<p>Siguiendo el nivel A2 en el que se ha empezado la explicación del modo imperativo, la enseñanza de dicho uso se amplía en el B1 al incorporar conocimientos sobre el imperativo negativo y más valores de este modo. Para dominar mejor el uso de imperativo, lo más importante es manejar flexiblemente las conjugaciones verbales.</p> <p>Aparte de ofrecer léxicos del nivel B1, los signos del PL seleccionados para esta actividad sirven principalmente como una aproximación al uso del imperativo, tanto de forma afirmativa como negativa, para mostrar a los estudiantes su uso práctico que se puede encontrar en la vida diaria. Aparte de eso, también muestran dos valores distintos que tiene el imperativo, en este caso, el de ofrecer instrucciones y el de dar órdenes.</p> <p>Partiendo de dichos signos, se puede organizar más actividades con el objetivo de practicar el uso del imperativo.</p>	
Actividad	Forma de agrupación:	Grupos de 2 personas
	¿Quién es el mandón?	Una persona debería dar cuatro órdenes (dos de forma afirmativa y dos de forma negativa) a su pareja y la otra persona tiene que reaccionarse enseguida, y viceversa. Los estudiantes que ganan en cada grupo se juntan para una partida final.
Extensión	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Te gusta utilizar el transporte público? ¿Cuál te gusta más, metro, autobús o tranvía? - ¿Qué transporte sueles utilizar en España y en China? Compara la preferencia de transportes en China y en España. (por ejemplo, en China se utiliza con mucha frecuencia las bicicletas y motocicletas eléctricas) 	



Figura 5.55. Signo del PL. CC.

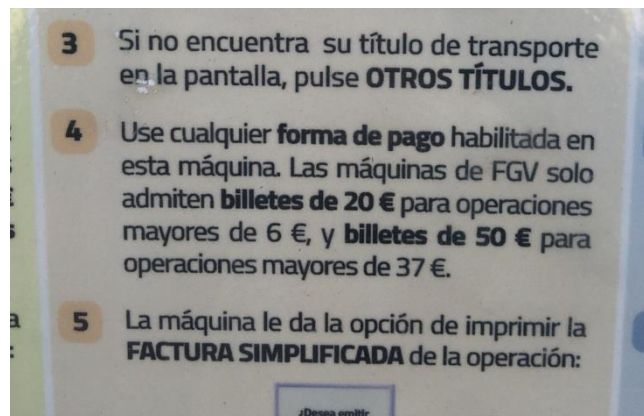


Figura 5.56. Signo del PL. CC.



Figura 5.57. Signo del PL. CC.

El nivel B2 sirve como un puente imprescindible para llegar a los niveles superiores, en el que los estudiantes empiezan a tener un contacto más estrecho y frecuente con los fenómenos gramaticales. Durante la enseñanza de este nivel, se pide que los aprendices, como agentes sociales, sean capaces de dar y pedir informaciones más precisas con cierta complejidad, y desenvolverse sin obstáculo en las situaciones cotidianas. Al participarse en las interacciones sociales que se realizan dentro del campo social, laboral o académico, los estudiantes pueden expresar sus opiniones, dar valoraciones y mostrar habilidades de cooperación (PCIC)¹⁸⁰.

Para que los estudiantes conozcan el uso práctico de la gramática española con más profundidad, la aplicación de los materiales derivados del PL en este nivel no solo reside en transferir conocimientos nuevos sino también en ayudarles a analizar los signos del PL con los contenidos lingüísticos adquiridos, lo cual beneficia a los estudiantes a formar la costumbre de aprender incidentalmente fuera del aula. A continuación, se va a mostrar una propuesta dirigida al nivel B2 con dos actividades ejemplificadas focalizando en distintos fenómenos morfosintácticos. La primera actividad trata de los valores y significados del pronombre “se”. Aunque los conocimientos de este tema se han dado en los niveles anteriores, el propósito principal de esta actividad reside en ayudar a los estudiantes a organizar las informaciones de forma sistematizada mientras que los docentes extienden su uso en nuevos contextos. La segunda actividad se centra en el subjuntivo y en el condicional, unos de los aspectos gramaticales más dificultosos que encuentran los sinohablantes en el aprendizaje del español, al facilitarles materiales auténticos para explicar en qué situación se incorpora su uso.

Además, igual que los signos con errores que se utilizan en la actividad para la propuesta del nivel A2, en esta parte también hay un cartel que contiene unos errores (véase a la figura 59 donde se encuentran “30 metros*” en lugar de “30 metros cuadrados y “diafana*” en lugar de “diáfana”). Así que, en la sesión de la inserción de vocabulario, es importante que los docentes los aclaren o indiquen a los estudiantes a encontrarlos, para que se den cuenta de que no todas las informaciones

¹⁸⁰ Se pueden consultar los objetivos de este nivel en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_b1-b2.htm#p1.

encontradas en el PL son correctas lingüísticamente. De acuerdo con Acevedo Aguilar (2015: 37), la mostración de los errores en los signos del PL ayuda a los estudiantes a evitar “la aceptación inmediata de todo aquello que lea, fomentando así un pensamiento más analista donde busque razonar y ver reflejadas las reglas que ha estudiado previamente”.

Tabla 5.4. Esquema de propuesta para nivel B2

Fecha de la sesión	04/01/2019
Nivel aplicado	B2
Duración y frecuencia	2h / Semanal
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer un repaso sobre los conocimientos de “se” y extender su uso. • Distinguir la forma “se” en impersonales y en pasivas reflejas. • Explicar valores y significados nuevos sobre el presente del subjuntivo y el condicional simple. • Enseñar el pretérito imperfecto del subjuntivo.
Orientación	Profesores desempeñan el protagonismo
Materiales y recursos	Figura 5.58—Figura 5.66
Destrezas desarrolladas	Comprensión lectora / Expresión oral
Contenidos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> • Gramática: <ol style="list-style-type: none"> (1) “Se” precede a un verbo en tercera persona del singular o del plural en el caso de pasiva refleja. (2) Diferenciar el uso de “se” en las oraciones de pasiva refleja y en las oraciones impersonales en el caso de que la forma “se” precede a un verbo en tercera persona del singular. (3) Uso del presente del subjuntivo en las subordinaciones relativas con “quien/quienes”. (4) Uso de “puede que” para expresar posibilidad. (5) El condicional simple con valor de hipótesis en las condiciones irreales.

	<p>(6) El conector “si” con valor hipotético (subjuntivo).</p> <p>(7) El pretérito imperfecto del subjuntivo: conjugaciones de los verbos regulares y el valor de irrealización o imposibilidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario: (1) Nociones específicos (alquilar, realizar, cruzar, ofrecer, plaza, pago, recibo, reclamación, acceso, establecimiento, reclamación, barba). • Funciones: (1) Expresar posibilidad. (2) Formular una hipótesis. • Estrategias pragmáticas: (1) Desplazamiento de la perspectiva temporal: uso del imperfecto de cortesía. • Ortografía: (1) Uso de barra (/) para indicar dos sexos. 	
Contenidos culturales	<ul style="list-style-type: none"> • El horario del banco hacia el público en España (las oficinas no tienden al público por la tarde y el pago de recibos no se puede realizar en cualquier día laboral) • El servicio de ofrecer hojas de reclamación en las tiendas 	
Actividades	Forma de agrupación	
	Descripción	

Actividad 1	
Materiales	Figura 5.58—Figura 5.62
Calentamiento	- Hacer un repaso sobre el uso de “se” que se ha enseñado en el nivel B1.
Desarrollo	<p>Mostrar a los estudiantes los materiales seleccionados y dejar a los alumnos a deducir y señalar dónde se encuentran posiblemente dichos carteles con la ayuda de los conocimientos que adquieren en otros niveles. Explicar a los estudiantes las palabras que no entienden para ayudarles a comprender mejor los textos.</p> <p>Orientar a los estudiantes a encontrar la similitud de estos cinco signos del PL, que es la aparición del pronombre “se”. Al introducir el tema principal para esta actividad, los docentes deben profundizar el tema de “se” y extender su uso con ejemplos de otros valores o significados.</p> <p>Teniendo en cuenta que el caso es muy confundible cuando el “se” se utiliza como indicador de las oraciones impersonales y de pasiva refleja, es imprescindible enseñar a los estudiantes cómo distinguir la función de “se” en dichas situaciones, aprovechando los materiales mostrados. Por ejemplo, se puede comparar la frase de la figura 61 “Se necesita camarero/a con experiencia para trabajar” con la frase “Se busca a quienes hablen bien el español”.</p>
Actividad	Los docentes pueden preparar, con antelación, una serie de fichas en las que se enumeran todos los usos de “se” que van a explicar en esta clase y otra serie de signos del PL en los que aparece el “se”, para que los alumnos relacionen las fichas de las dos categorías.
Extensión	- ¿El horario laboral de los bancos en China es lo mismo que el de España? ¿Cómo se pagan los recibos, tales como el agua o el gas, en China?



Figura 58. Signo del PL. CC.



Figura 59. Signo del PL. CC.



Figura 60. Signo del PL. CC.



Figura 61. Signo del PL. CC.



Figura 62. Signo del PL. CC.

Actividad 2	
Materiales	Figura 5.63 —Figura 5.66
Calentamiento	- Repasar el paradigma de los verbos del presente de subjuntivo y del condicional simple.
Desarrollo	<p>Aunque en el nivel B1 se ha introducido el tema del subjuntivo, el uso se limita solamente a algunos aspectos de su forma presente. En este nivel, se extienden los valores y significados del presente de subjuntivo, y los estudiantes van a enfrentarse a más tiempos verbales de dicho modo.</p> <p>Para empezar esta actividad, se puede utilizar la publicidad de la empresa Booking, la cual puede ser un buen ejemplo para enseñar a los estudiantes tanto el pretérito imperfecto del subjuntivo como el condicional simple que siempre se combina con el uso anterior para expresar una hipótesis. Además, los mensajes presentados en la publicidad también contienen una función pragmática, puesto que los docentes pueden guiar a los estudiantes con preguntas, tal como “¿Por qué dice que se necesitarían muchos años para vivir en todos los apartamentos? ¿Qué quiere expresar en realidad?”, para que exploren y descubren las intenciones reales detrás de cada signo del PL.</p> <p>Aparte de presentar el nuevo tiempo verbal del subjuntivo con las primeras figuras para esta actividad, las otras dos fotografías se dirige a exponer otras situaciones en las que se debe emplear el presente del subjuntivo.</p>
Actividad	Con el fin de practicar el nuevo paradigma del subjuntivo, es recomendable que cada estudiante plantee una hipótesis siguiendo la frase ejemplificada en la figura 64.
Extensión	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Habéis pedido una vez la hoja de reclamación en los sitios comerciales y por qué? - ¿Cómo se realiza una reclamación en las tiendas en China?



Figura 63. Signo del PL. CC.



Figura 64. Signo del PL. CC.



Figura 65. Signo del PL. CC.

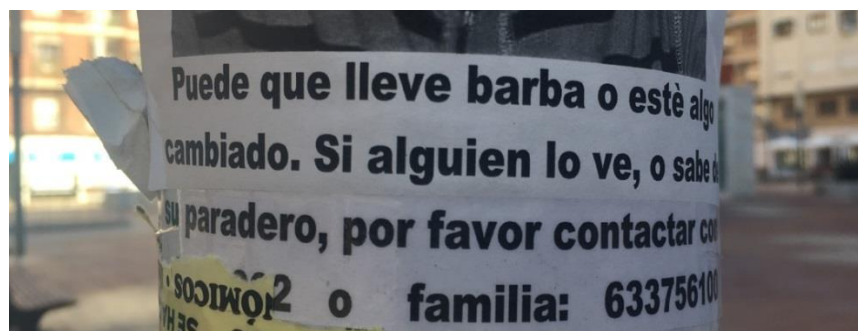


Figura 66. Signo del PL. CC.

5.5.2.3. Niveles superiores C1-C2

Al ser muy diferente de los niveles anteriores, los estudiantes que alcanzan a los niveles superiores deben manejar tanto los recursos lingüísticos como los no lingüísticos para enfrentarse a las situaciones más amplias que no solo se relacionan con los temas cotidianos¹⁸¹. Ya que el foco principal de las propuestas de los niveles A y B está en los elementos lingüísticos para que se establece un sistema sólido del conocimiento gramatical durante el aprendizaje de los estudiantes, el propósito del diseño de materiales para los niveles superiores se centra en extender la enseñanza a los campos específicos y profundizar el conocimiento, tanto en el ámbito lingüístico como en el ámbito cultural. Por ello, la orientación de las propuestas se cambia de una perspectiva microscópica a una perspectiva macroscópica.

Para el nivel C1, por un lado, es necesario ampliar el vocabulario, dado que en los niveles anteriores el léxico que obtienen los estudiantes suele servir para temas frecuentes menos especializados. De hecho, entre los alumnos que alcanzan este nivel según PCIC están los que disponen de un repertorio de recursos tanto lingüísticos como no lingüísticos amplio y rico para comunicarse con fluidez y naturalidad y también los que “cuentan con un repertorio léxico extenso y preciso que les permite expresar matices de significado eliminando ambigüedades y confusiones”. Además comprenden la carga connotativa de modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Considerando esta situación, se puede introducir vocabulario avanzado que se encuentra en el PL, tales como los términos utilizados en el campo médico, logístico, arquitectónico, jurídico, etc. Además, con las destrezas que se desarrollan en los niveles anteriores, al llegar a este nivel los estudiantes ya disponen de capacidades suficientes para reflexionar por sí mismos y expresar sus opiniones de forma oral y escrita con matices de significado bastante precisos, participar en todo tipo de situaciones sociales o actos en ámbitos públicos, privados, profesionales o académicos, etc. Puesto que, es adecuado introducir los signos del PL no solo como materiales lingüísticos sino también como unidades analizadas dentro del ámbito PL.

¹⁸¹ La relación de objetivos de los niveles superiores C1-C2 se encuentran en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_c1-c2.htm.

Los signos del PL se pueden clasificar según distintos criterios con funciones simbólicas e informativas, y la observación y discusión de dichos signos ayuda a los estudiantes a aproximarse a muchos fenómenos sociolingüísticos, por ejemplo, la situación lingüística de los diferentes idiomas que aparecen a su alrededor, la política lingüística local, la presencia de los grupos étnicos, etc. Durante este proceso, los estudiantes pueden deducir las intenciones detrás del diseño de cada signo del PL y plantear sus propias ideas. Teniendo en cuenta que los estudiantes de este nivel ya son capaces de realizar un trabajo de campo bajo determinadas instrucciones, es aconsejable que se puedan diseñar actividades en las que los estudiantes sean los agentes activos.

A continuación se muestran dos tipos de propuestas que se pueden considerar para el nivel C1, en los que uno sigue el modelo más utilizado (profesores desempeñan el papel activo), mientras que el otro modelo da el protagonismo a los estudiantes para que aprendan las metodologías aplicadas en un estudio sociolingüístico del PL y las características de los signos del PL en un contexto multilingüe.

Tabla 5.5. Esquema de propuesta para el nivel C1 (Tipo 1)

Fecha de la sesión	
Nivel aplicado	C1
Orientación	Alumnos desempeñan el protagonismo
Pre-fase	Se divide a los estudiantes en grupos medianos de aproximadamente 3-5 personas. Cada grupo debería buscar una cantidad de signos bilingües o multilingües que contienen el español y otros idiomas en diferentes zonas de la ciudad indicadas por los docentes. Después de la fase de recopilación, cada grupo entrega las fotografías al docente unos días antes de la sesión.
Duración del pre-fase	Dos semanas antes de empezar la sesión
Duración y frecuencia de la sesión	1 hora-2 horas / mensual
Forma de agrupación	En grupo
Materiales	Las fotografías de los signos del PL recopiladas por cada grupo y seleccionadas por el docente (en esta propuesta se cogen las figuras 5.67-5.74 como ejemplos para desarrollar el análisis).
Categorización e información de los signos	Antes de empezar, los docentes deberían facilitar a los estudiantes los conocimientos básicos acerca del tema de PL al introducir, por ejemplo, el planteamiento de este concepto, sus funciones (informativa o simbólica), algunos criterios para la categorización de los signos (privados o públicos, monolingües o multilingües), etc., con el objetivo de guiar y ayudar a los estudiantes a trabajar en grupo posteriormente.

<p>Análisis</p>	<p>Se juntan todos los signos del PL recopilados y se distribuyen las fotocopias de ellos entre todos los grupos para la observación y análisis en clase.</p> <p>Primero, es recomendable organizar una discusión libre en la que se hablan de los puntos comunes o diferentes de todos los signos sin ayuda de los profesores para formar el pensamiento crítico de los estudiantes.</p> <p>Después, los docentes pueden orientar a los estudiantes a realizar un análisis más concreto no solo sobre signos de diferentes categorías, sino también dentro del mismo grupo con una lista de preguntas tales como se muestran abajo:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) ¿Qué idiomas han aparecido en los signos públicos? (figura 5.67-5.69) ¿Por qué el valenciano no se encuentra con mucha frecuencia en los signos privados? (reflexión sobre la política lingüística en Valencia) (2) Tanto la figura 5.70 como la figura 5.71 y la figura 5.72 son signos bilingües chino-españoles. ¿Qué diferencia hay entre ellas? ¿Las informaciones ofrecidas en cada idioma son equivalentes? ¿Qué idioma tiene el predominio según la cantidad y relevancia de las informaciones? (3) ¿Qué función tiene el inglés en la figura 5.73 y 5.74? ¿Para qué creéis que se ha utilizado el inglés en estas dos figuras? (4) ¿Cómo está la organización espacial de los distintos idiomas en cada figura? (5) ¿Qué función tiene el español en todos los signos? ¿Simbólica o informativa? (6) ¿Cuál es la intención de los emisores detrás de cada signo según la organización espacial y la distribución de las informaciones?
<p>Tareas o ejercicios extras fuera del aula</p>	<p>Cada alumno escribe una redacción de unas 300 palabras sobre las reflexiones de los signos del PL analizados en clase.</p>
<p>Destrezas desarrolladas</p>	<p>Comprensión lectora / Expresión oral / Expresión escrita</p>
<p>Resumen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos básicos acerca del PL • Análisis de los signos del PL • La política lingüística en Valencia e introducción de otros idiomas cooficiales

	<p>en España</p> <ul style="list-style-type: none"> • La situación lingüística y social del grupo minoritario chino en Valencia (¿está integrado o no a la sociedad española?) • Inserción de vocabulario nuevo
--	---



Figura 5.67. Signo del PL. CC.



Figura 5.68. Signo del PL. CC.



Figura 5.69. Signo del PL. CC.



Figura 5.70. Signo del PL. CP.



Figura 5.71. Signo del PL. CP.



Figura 5.72. Signo del PL. CP.



Figura 5.73. Signo del PL. CC.



Figura 5.74. Signo del PL. CP.

Tabla 5.6. Esquema de propuesta para el nivel C1 (Tipo 2)

Fecha de la sesión	04/01/2019
Nivel aplicado	C1
Duración y frecuencia	1h-2h / Semanal
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Inserción de terminología en algunos campos específicos
Orientación	Profesores desempeñan el protagonismo
Materiales y recursos	Figura 5.76 -5.80
Destrezas desarrolladas	Comprensión lectora / Expresión oral
Contenidos lingüísticos	<p>En esta propuesta diseñada para el nivel C1, el foco está principalmente en ampliar el vocabulario de los estudiantes y extenderlo desde las palabras comunes hasta los términos utilizados en algunos ámbitos específicos. También, con esta ayuda del PL, se puede informar a los estudiantes que el PL es una fuente abierta y accesible para obtener vocabulario en cualquier momento.</p> <p>A través de los materiales preparados para esta sesión, se puede realizar una inserción de nociones específicas:</p> <p>(1)Estética: esmalte, depilación, manicura, pedicura, ingre, axila, purpurina</p> <p>(2)Salud e higiene: cirugía plástica / cirugía estética, odontología, injerto capilar</p> <p>(3)Campo jurídico: tributario, estafa, delito económico / penal / fiscal, herencia, mercantil, divorcio, liquidación, ganancial, procedimiento, falta, arrendamiento, incapacidad, reclamación, pensión</p>
Contenidos culturales	<ul style="list-style-type: none"> • El sistema de tratamiento sanitario en España • Diferentes opiniones sobre la cirugía plástica en China y en España

	Forma de agrupación	En grupo
Actividades	Descripción	<p>Se divide a la clase en grupos grandes y se pide a cada grupo a reflexionar sobre todas las palabras aprendidas que se relacionan a los campos mencionados para desarrollar una red de palabras (véase la figura 5.75 como un ejemplo). Después se comparan los resultados ofrecidos por cada grupo para una comparación. Al final de la actividad, las profesoras pueden añadir y completar las redes de palabras con más léxico necesario según el nivel.</p>

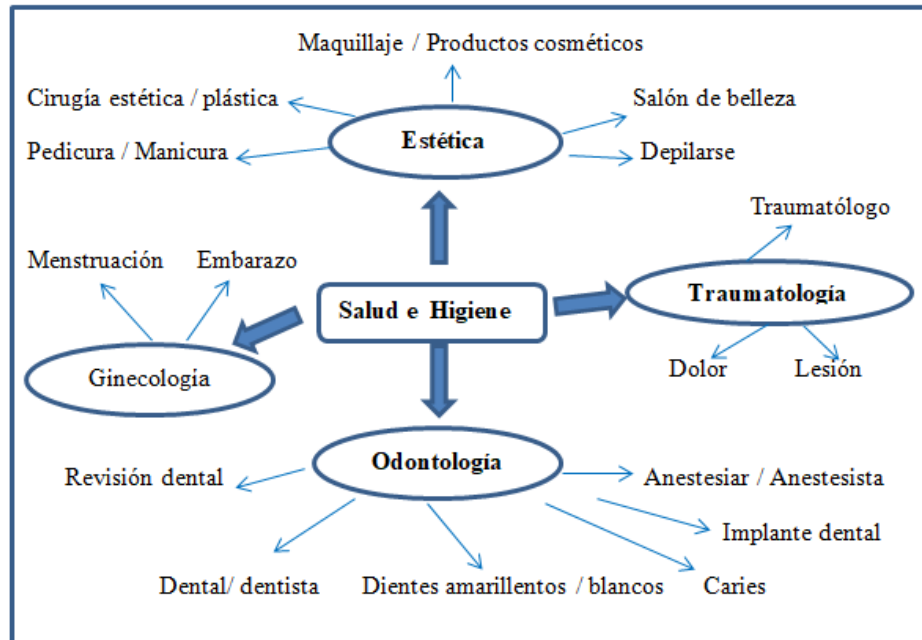


Figura 5.75. Ejemplo de la red de palabras para la actividad

UÑAS LISTA DE PRECIOS

Manicura	8c		
Limar y Pintar	5c		
Puesta Uñas de Gel		DEPILACION	
(Transparente)	18c	Labios	3c
(Francesa blanca)	20c	Cejas	4c
(Color permanente)	25c	Axilas	5c
(Purpurina)	28c	Inglés	8c
Relleno de Gel		Inglés completas	15c
(Transparente)	18c	Medias Piernas	10c
(Francesa blanca)	18c	Piernas Enteras	15c
(Color permanente)	23c	Espalda desde	12c
Puesta Porcelana		Brazos	10c
(Transparente)	13c	Pecho desde	10c
(Francesa blanca)	15c		
(Color permanente)	20c		
Relleno de Porcelana	15c		
Quitar esmalte permanente	3c		
Quitar uñas de gel o porcelana	5c		
Quitar uñas de gel manicura	10c		
Esmalte permanente color	10c		
Esmalte permanente (francesa)	12c		
Pedicura	15c		
Pedicura + esmalte permanente	25c		
Manicura y Pedicura con esmalte permanente	38c		
Dibujo desde	1c		
Brillante	0,5c		

Tel. 640 137 061
C/. Pelayo, 19
www.peluqueriavioleta.com



Figura 5.76. Signo del PL. CP.

ZAHRAWI
INSTITUTO MÉDICO

Especialidades:

- Odontología
- Cirugía Plástica
- Medicina Estética
- Ginecología
- Injerto capilar

963106185
http://imzvalencia.com/



Figura 5.77. Signo del PL. CC.



Figura 5.78. Signo del PL. CC.



Figura 5.79. Signo del PL. CC.

Figura 5.80. Signo del PL. CC.

En cuanto al nivel C2 Superior, como el más alto entre los seis niveles de español, se pide un desarrollo muy profundo sobre el idioma y la cultura. Dado que equivale al grado de Maestría, el estudiante que llegan a este nivel, según el MCER:

Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

En este nivel, no solo deberán manejar con flexibilidad y eficacia la gramática, sino también hay que comprender y utilizar las expresiones idiomáticas o coloquiales que forman una parte importante de la cultura y conocer la literatura hispánica. Además, los estudiantes deberían saber defender de sus propias ideas o plantear críticas frente a los fenómenos sociales más discutidos.

Para esta parte, se han diseñado dos propuestas con diferentes enfoques al igual que en el nivel C1 pero teniendo en cuenta la equiparación práctica con hablantes nativos de la lengua. La primera propuesta centra en los grafitis, un tipo muy especial dentro de los signos del PL, los cuales reflejan directamente los deseos o las manifestaciones de determinados grupos sociales aunque aparecen como signos transgresores.

Tabla 5.7. Esquema de propuesta para el nivel C2 (Tipo 1)

Fecha de la sesión	04/01/2019
Nivel aplicado	C2
Orientación	Alumnos desempeñan el protagonismo
Pre-fase	El tema de esta sesión se reside en escuchar las voces de los ciudadanos. Se divide a la clase en grupos de 4-5 personas y la misión principal es encontrar los grafitis que reflejan los pensamientos de la gente. Cada grupo debería entregar una fotografía correspondiente al docente antes de la sesión y preparar un discurso sobre el contenido.
Duración del pre-fase	Una semana antes de empezar la sesión
Duración y frecuencia	1 hora-2 horas / mensual
Forma de agrupación	En grupo
Materiales	Los grafitis recopilados por cada grupo (en esta propuesta se cogen las figuras 5.81-5.84 como ejemplos para desarrollar el análisis).
Análisis	<p>Se muestran las fotografías de los grafitis entregadas por cada grupo. En primer lugar, el grupo que se encarga de este signo debería dar un discurso sobre dicho grafiti, en el que se puede presentar el contenido, revelar la intención del emisor, y dar comentarios sobre el tema. El discurso se prepara entre los miembros y cada uno de ellos debería comentar unos aspectos.</p> <p>Por ejemplo, el texto aparecido en la figura 5.81 muestra la manifestación de las mujeres trabajadoras y revela la presencia del movimiento feminista. Basándose en este grafiti, los alumnos pueden buscar informaciones acerca del movimiento feminista en España, contar los fenómenos de machismo que encuentran en España y en su país, dar sus propios valores críticos sobre este fenómeno, ofrecer posibles consejos para eliminar la discriminación de género en la sociedad, etc.</p>
Tareas o ejercicios extras fuera del aula	Cada grupo debería entregar una redacción sobre el discurso que realizan en la clase.
Destrezas desarrolladas	Comprensión lectora / Expresión oral Expresión escrita
Resumen	<ul style="list-style-type: none"> • Movimiento feminista • Cultura del toreo en España y el movimiento antitauromaquia • Brecha entre ricos y pobres



Figura 5.81. Signo del PL. CC.



Figura 5.82. Signo del PL. CC.

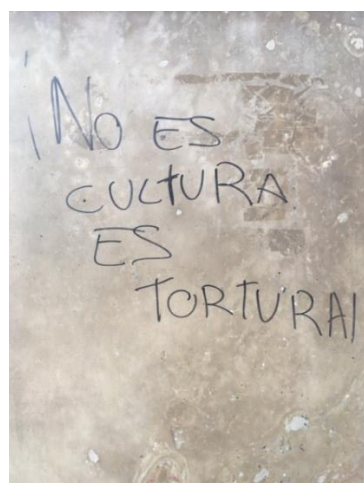


Figura 5.83. Signo del PL. CC.



Figura 5.84. Signo del PL. CC.

La segunda propuesta está inspirada por el movimiento Acción Poética que se originó como un fenómeno literario y artístico urbano en la ciudad mexicana Monterrey y su área metropolitana en 1996 y fue una iniciativa del poeta y promotor cultural Armando Alanis Pulido, con el objetivo de difundir las palabras que conmuevan por medios de la metáfora y retórica perfecta. La acción poética se define por pintar frases o versos cortos, micropoesías, en los muros, con letras negras mayúsculas sobre fondos blancos y firmadas con el nombre del movimiento, y los artistas-poetas son anónimos. Acción Poética se ha extendido poco a poco por otras ciudades mexicanas y por muchos países en el mundo favorecida por la acción de las redes sociales (Landeros Bobadilla 2016: 6)¹⁸².

Entre los países donde ha aparecido el movimiento de Acción Poética, España también se ha convertido en una escena para dicha actividad artística y poética. En Madrid han surgido varias acciones poéticas durante los últimos cinco años, en las que se encuentran versos o frases cortas pintados en distintos rincones de la ciudad, extendiéndose por los murales, los pasos peatones y las estatuas¹⁸³. Considerando las características básicas del PL, los textos escritos durante el proceso de Acción Poética forman una parte importante del PL urbano y suponen una transformación del espacio común a través de la palabra. Así pues, por un lado se ofrecen más recursos novedosos para el aula de E/LE en el PL y, por el otro, estos signos de Acción Poética contribuyen con contenidos muy significativos para la enseñanza tanto del español como de la cultura y literatura hispánica, teniendo en cuenta la diversidad de los versos o frases pintadas (versos, fragmentos de letras de canciones, micropoemas, locuciones, expresiones coloquiales, etc.). Debido a todo ello, los textos facilitados por las pintadas de los colectivos de Acción Poética sirven positivamente su aplicación en el aula de E/LE y, muy en especial, para estudiantes de los niveles superiores (C1-C2) al considerar su dominio como usuario competente de los

¹⁸² Puede verse una colección de estas intervenciones poético-murales en Twitter (Acción Poética TM @PoeticaAcciones), en Pinterest (<<https://www.pinterest.es/cristalito05/accion-poetica/>>).

¹⁸³ En 2004, un grupo de artistas urbanos cuyo nombre es Boa Mistura empezó el proyecto “Madrid, te comería a versos” en el que se pintaban versos, principalmente procedidos de las canciones, sobre los pasos de peatones. Esta acción inspiró a otras acciones poéticas, tales como el movimiento “Acción Poética Retiro” que fue organizado por otro colectivo que se dedicaba a escribir versos o frases poéticas con contenidos relacionados con la libertad o la justicia en los muros o en carteles colgados sobre las estatuas dentro del distrito Retiro. Muy recientemente, en 2018, también apareció el proyecto “Versos al paso” organizado por el Ayuntamiento de Madrid y que fue llevado a cabo igualmente por el grupo Boa Mistura, para repetir la iniciativa de “ocupar” la ciudad con versos.

recursos que implican el uso poético y fraseológico del español y el ser capaces de captar y transmitir los matices de sentido más sutiles y ser consciente del nivel connotativo del significado.

Tabla 5.8. Esquema de propuesta para el nivel C2 (Tipo 2)

Fecha de la sesión	04/01/2019
Nivel aplicado	C2
Duración y frecuencia	1h-2h / Semanal
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Inserción de vocabulario • Enseñanza de algunas unidades fraseológicas • Presentación de versos poéticos
Orientación	Profesores desempeñan el protagonismo
Materiales y recursos	Figura 5.85 -5.92
Destrezas desarrolladas	Comprensión lectora
Contenidos lingüísticos	<p>En los signos del PL producidos por las acciones poéticas, se pueden encontrar distintos aspectos sobre el uso muy flexible del español, en los que se destacan el uso del lenguaje no literal, el uso metafórico y poético, las expresiones coloquiales, las unidades fraseológicas, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gramática: <ol style="list-style-type: none"> (1) Uso de locuciones y expresiones coloquiales. En las fotografías mostradas se pueden encontrar varias locuciones y expresiones desautorizadas para ajustarse mejor a la situación. Los docentes deberían enseñar a los estudiantes no solo sus formas originales, sino también este tipo de juego de palabras, para que utilicen el idioma con más flexibilidad. (2) Locuciones y expresiones originales y sus formas desautorizadas: comerse a alguien a besos (versos); mi más sentido pésame (bésame); borrón y cuenta (sonrisa) nueva; pelillos a la mar (al amor). (3) El uso de gerundio como adjuntos externos de modal. • Vocabulario: <ol style="list-style-type: none"> (1) Nociones específicos: verso, tripular, muros, encerrar, ejercer, ensayar, desplegar, retomar, borrón.

	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias pragmáticas: (1) Uso de metáforas e hipérboles. • Géneros discursivos: (1) Poema. Aproximación a los poemas hispánicos y sus características básicas (la estrofa, el verso, la rima, etc.) 	
Contenidos culturales	<ul style="list-style-type: none"> • Productos y creaciones culturales: (1) Los grandes autores hispánicos: Federico García Lorca, Clara Campoamor y Mario Benedetti. (2) Los cantantes españoles: Leiva y Rayden 	
Actividad	Forma de agrupación	
	Descripción	

Actividad	
Materiales	Figura 5.85—Figura 5.92
Calentamiento	<p>Antes de empezar la actividad, es aconsejable y necesario que ellos observen las figuras 5.85-5.92, y otras muestras en las redes sociales. Los docentes, aparte de explicarles el significado de las expresiones tanto originales como retocadas, deberían guiarles a descubrir qué textos se han utilizado, en qué situación y encontrar la coherencia en los escritos.</p>
Desarrollo	<p>Esta actividad está diseñada para despertar la creatividad de los estudiantes a través de llevar a cabo su propia Acción Poética. La realización de esta actividad se realiza en grupos y fuera del aula, y el análisis y la evaluación se pueden hacer en la clase o fuera de la clase con la ayuda de las redes sociales.</p> <p>Se divide a los estudiantes en grupos pequeños de 2-3 personas. Cada grupo tiene que planear su acción poética al elegir una frase para un lugar adecuado imitando a los modelos analizados anteriormente en la clase.</p> <p>Teniendo en cuenta que no es posible pintar o escribir en los sitios públicos sin permiso por parte de los estudiantes, se recomienda el aprovechamiento de las nuevas tecnologías, tales como las aplicaciones del móvil o los programas del ordenador que permiten modificar las fotografías. Con tal apoyo los estudiantes podrían tomar fotografías de los sitios ideales para esta actividad e insertar las informaciones preferidas al combinar textos con imágenes. Después, se muestran los trabajos de cada grupo y se comentan en el aula. También, se pueden subir las fotografías retocadas a una cuenta de Facebook o un grupo de Whatsapp donde los docentes y los estudiantes pueden compartirlos y dejar comentarios.</p>



Figura 5.85. Signo del PL. Acción Poética en Madrid¹⁸⁴.



Figura 5.86. Signo del PL. Acción Poética en Madrid¹⁸⁵

¹⁸⁴ Fotografía extraída del internet. Enlace: <https://www.mundiaro.com/articulo/sociedad/versos-calles-madrid-accion-poetica-convertida-fenomeno-social/20141027195148023730.html>.

¹⁸⁵ Fotografía extraída del internet. Enlace: https://elpais.com/ccaa/2014/10/22/madrid/1414004721_333691.html.



Figura 5.87. Signo del PL. Acción Poética en Madrid¹⁸⁶



Figura 5.88. Signo del PL. Acción Poética Retiro¹⁸⁷

¹⁸⁶ Fotografía extraída del internet. Enlace: <https://www.mujerhoy.com/psico-sexo/vivir-positivo/sentido-besame-frase-paso-837011102014.html>.

¹⁸⁷ Fotografía extraída del internet. Enlace: https://verne.elpais.com/verne/2016/04/04/articulo/1459762972_037845.html.



Figura 5.89. Signo del PL. Acción Poética Retiro¹⁸⁸



Figura 5.90. Signo del PL. Acción Poética Retiro¹⁸⁹

¹⁸⁸ Fotografía extraída del internet. Enlace: https://verne.elpais.com/verne/2016/04/04/articulo/1459762972_037845.html.

¹⁸⁹ Fotografía extraída del internet. Enlace: https://www.abc.es/espana/madrid/abci-nuevos-poetas-retiro-201511131812_noticia.html.



Figura 5.91. Signo del PL. Acción Poética en un pueblo madrileño.



Figura 5.92. Signo del PL. Acción Poética en un pueblo madrileño¹⁹⁰.

¹⁹⁰ Fotografías extraída del internet. Enlace: <https://unviajecreativo.com/frases-poeticas-madrid/>.

5.6. RECOMENDACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE E/LE A TRAVÉS DEL PAISAJE LINGÜÍSTICO EN CHINA

La realización de las actividades sobre las posibles maneras de aplicar los materiales del PL a una clase de E/LE a través de una serie de propuestas que se han presentado en el apartado anterior depende mucho de que el desarrollo del aprendizaje se produzca en un ambiente hispanohablante en el que se pueden encontrar con facilidad los signos del PL mayoritariamente en español, o mayoritariamente con en español combinado con otras lenguas en signos multilingües, lo cual determina que dicha metodología sea práctica y eficaz tanto para los profesores como para los estudiantes dentro del mundo hispanohablante.

Sin embargo, estas condiciones ideales de aprendizaje no son las más generalizas. En cuanto al grupo de los aprendices sinohablantes, la situación actual es que la mayoría de ellos empiezan a tener contacto con el español y aprenderlo dentro de su país (como se expuso en el capítulo 3), así que, el mayor obstáculo de emplear el PL en la clase de E/LE en China o en cualquier país no hispanohablante es encontrar signos relevantes del PL para organizar la enseñanza. Considerando tales problemas y limitaciones, a continuación, se ofrecen algunas recomendaciones para trabajar en el PL en español desde la clase de español en China y ofrecer así nuevas dinámicas en el aprendizaje.

En primer lugar, aunque hay una clara restricción para encontrar materiales adecuados *in situ* en ciudades chinas, sí es posible que haya signos del PL relacionados con el español en las grandes ciudades como Pekín y Shanghái por sus características internacionales debidas a la globalización, el desarrollo de turismo y los movimientos migratorios. Así pues, para la enseñanza de E/LE bajo este trasfondo, se puede realizar el trabajo de campo en el que los estudiantes recopilan signos del español fuera del aula o los docentes preparan los materiales del PL para utilizar en clase, aunque la cantidad de los recursos, a priori, estaría muy limitada. Para los estudiantes de niveles bajos, una actividad fuera del aula guiada y acompañada por el profesor en búsqueda de signos del español ayuda significativamente a despertar la conciencia lingüística de ellos, y ofrecerles

oportunidades de tener contacto directo con el español vivo en su vida real. De nuevo, este método de recopilación de los signos en las propias ciudades chinas puede estar muy limitado a unas pocas grandes ciudades y a los estudiantes que viven en ellas. En cualquier caso, sí se puede contar con estudios como el de Chen (2018) para la ciudad de Shangái como modelo de actuación y como estudio preliminar para seguir sus pasos en la investigación¹⁹¹.

En segundo lugar, el desarrollo de las nuevas tecnologías ha estrechado la distancia entre distintos lugares distribuidos por todo el mundo. La utilización del internet y las redes sociales han ofrecido otras vías para acceder a los signos del PL que se pueden utilizar en el aula de E/LE sin preocupación ninguna por las fronteras físicas. Como se ha comentado en el capítulo haciendo referencia al estudio de Esteba Ramos (2013), la función Street View que ofrece Google puede ser una opción para que los aprendices sinohablantes busquen y observen los signos del español sin acudir al extranjero, lo que tampoco descarta examinar las propias ciudades por este método.

Además, durante estos años han aparecido varias páginas web que se dedican a mostrar fenómenos acerca del PL tanto de España como de otros países, entre las cuales se destacan *Language Landscape* creada por Dohle y Grzech y Hemmings en 2011 y el blog “Aprende español callejeando por Madrid” (<https://palabraspormadrid.blogspot.com/>), diseñado por Coronado en 2013. En la página web *Language Landscape* se recopilan tanto los idiomas escritos como los hablados por todo el mundo. Con la función de búsqueda por categorizaciones se pueden localizar materiales relacionados con el español de forma sencilla. Además, dicha web dispone de otra ventaja que puede ser muy útil para los estudiantes, la que permite a usuarios registrados a subir materiales correspondientes por su parte. Aprovechando esta función, los docentes pueden pedir a los aprendices sinohablantes

¹⁹¹ Chen (2018) en este reciente estudio da a conocer la situación actual del uso del español en los espacios públicos en Shanghái según la línea de análisis sociolingüístico sobre el Paisaje Lingüístico, seleccionando la calle comercial principal (calle Nanjing) para buscar en los letreros de tiendas y marcas la presencia del español en los letreros en chino. Aunque el español aparece solo 11 veces, la autora se plantea la utilidad de este estudio y sus investigaciones futuras: “El presente trabajo solo ha tomado una calle en Shanghái como campo de investigación. La fiabilidad se confirmará con más muestras en futuros estudios, que abarcarán la observación de la calle Anfu, donde se encuentra la Sección Cultural del Consulado General de España en Shanghái, así como la Biblioteca Miguel de Cervantes. Por otra parte, en la calle Nanjing se ubican principalmente empresas de confección textil y de alimentación, por lo que sería interesante investigar también otros sectores como decoración de interiores, construcción, etc.” (2018: 537).

a recopilar signos del español en la ciudad donde estudian, comentarlos en la clase y subirlos a la página web con descripciones breves para que después ellos tengan oportunidades de repasar los contenidos.

En comparación con *Language Landscape*, el blog de Coronado “Aprende español callejeando por Madrid” está focalizado únicamente en difundir los conocimientos del español a través de las fotografías tomadas del PL en Madrid. El modelo del que se ha partido para presentar cada signo está principalmente dividido en tres partes: una fotografía del signo, una grabación de audio en la que se lee el texto, y unos párrafos no muy largos como descripción y análisis sobre el uso de la gramática, las palabras o expresiones aparecidas con la intención de ayudar a los aprendices del español a entender mejor el contexto. Además, este blog ofrece recursos y recomendaciones muy creativas para su uso por parte de los profesores de E/LE¹⁹².

Teniendo en cuenta la existencia de tales páginas webs relacionadas con el PL español, no es imposible organizar una clase de E/LE con los signos del PL fuera de un ambiente hispánico. Con dichas fuentes los docentes pueden adoptar las propuestas planteadas anteriormente y ajustarlas para los aprendices sinohablantes en China. Además, la inserción de este tipo de enseñanza hace que los estudiantes estén preparados a recibir conocimientos relevantes del PL fuera del aula, lo cual les va a beneficiar mucho para un aprendizaje autónomo cuando llegan a un ambiente hispanohablante.

Por último, inspirado por los estudios que se centran en el PL en un ambiente educativo como investigan Hanauer (2009), en un laboratorio microbiológico universitario, y Cenoz y Gorter (2015), en un colegio del País Vasco, es factible crear un PL del español dentro del lugar donde se realiza la enseñanza. Se puede diseñar un *Spanish Corner* en el aula donde se pegan carteles vinculados al español, bilingües para los niveles iniciales y monolingües en los avanzados. El contenido se altera y abarca no solo conocimientos del idioma sino también de la cultura, para que los estudiantes se sientan inmersos en un ambiente hispanohablante. En el ámbito didáctico, es importante que los métodos de enseñanza sean flexibles y adecuados

¹⁹² En < <https://palabraspormadrid.blogspot.com/p/para-profes.html> >

según las situaciones actuales de los aprendices. Así pues, para los sinohablantes u otros estudiantes extranjeros que tienen un acceso directo y fácil al PL hispánico, es recomendable tomar las propuestas mencionadas como referencias. Mientras que, para los aprendices sinohablantes en China que sufren una escasez de recursos del PL hispánico, la enseñanza a través del PL sigue siendo posible y realizable con el apoyo de las nuevas TICs y con la creación de un paisaje lingüístico propio dentro del ambiente educativo.

CAPÍTULO 6.
CONCLUSIONES

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

Nuestro estudio sobre *El paisaje lingüístico chino-español en la ciudad de Valencia y su aplicación a la enseñanza de E/LE a los aprendices sinohablantes* partía de dos objetivos principales: el primero consistía en realizar una presentación y análisis explícito sobre el PL creado por los inmigrantes con origen chino en Valencia con el fin de investigar la situación lingüística del español y la integración social de dicho grupo étnico. El segundo, aprovechar tanto los signos producidos por el grupo sinohablante como los otros signos del PL relacionados con el español de la ciudad de Valencia para diseñar una serie de propuestas didácticas para los estudiantes sinohablantes. Para ello, planteamos el desarrollo de nuestra tesis en dos grandes bloques en el que el primero trataba ampliamente del estado de la cuestión y el segundo ofrecía la situación del PL chino-español en Valencia y su aplicación para la enseñanza de E/LE a partir de los documentos auténticos de este PL. Como cierre a nuestro estudio, presentamos a continuación en este capítulo una serie de conclusiones y reflexiones sobre el conjunto de la tesis en la que se muestra el resultado final de nuestro trabajo, en el que hemos pretendido dar respuesta los objetivos y preguntas de investigación que planteamos en la *Introducción*.

En el primer bloque, *Estado de la cuestión*, integrado por tres capítulos, se trata el marco teórico del PL y las investigaciones relacionadas a este tema, la nueva orientación sobre su aplicación en la enseñanza de lenguas, y la situación de los aprendices sinohablantes, tanto en España como en China.

1. Los estudios acerca del PL nos han ayudado a conocer un fenómeno común que se encuentra con mucha facilidad en nuestra vida cotidiana y hacer que nos demos cuenta de que los signos del PL forman una parte importante en el contacto de lenguas que mantenemos diariamente. Las características del PL permiten que disponga de una accesibilidad fácil y directa para todo el mundo. Los signos informativos del PL se encargan de difundir informaciones hacia el público, mientras que los signos simbólicos representan la vitalidad de los idiomas aparecidos y las identidades de los emisores, y existen también como un factor afectivo. Con el

desarrollo del estudio del PL, las investigaciones de este ámbito se han extendido por todo el mundo, y los objetos analizados no se limitan solamente a los signos escritos y estáticos, sino también tienden a abarcar los signos auditivos y no estáticos, lo cual ayuda a enriquecer el estudio del PL y dotar de una nueva perspectiva a las investigaciones posteriores.

En cuanto a las metodologías que se utilizan para el análisis del PL, se han empleado en la mayoría de los estudios la cuantitativa y la cualitativa. La primera ayuda a ofrecer una vista general de forma rápida y directa sobre el PL de un lugar determinado, pero al mismo tiempo no es capaz de describir los detalles y aspectos peculiares de los signos dentro del PL. La segunda metodología se concentra en analizar las características de cada signo y revelar las intenciones que se hayan detrás de ellos, lo cual sirve para completar un análisis del PL. Así pues, si se combinan las dos metodologías, se puede mostrar no solo el panorama lingüístico sino también los aspectos sociales, culturales o económicos de los espacios donde se encuentran ubicados y de los actores que los crean.

Siguiendo el desarrollo histórico de los estudios sobre el PL y sus aplicaciones en distintos campos sociolingüísticos, se puede resumir que las investigaciones disponen principalmente de las siguientes orientaciones en su estudio:

(1) Fenómenos de bilingüismo. Se estudia el PL en las zonas bilingües donde existe un idioma vernáculo cooficial con un idioma nacional oficial tanto por cuestiones étnicas como por cuestiones históricas. El foco de estos estudios se reside en presentar la situación lingüística de los dos idiomas y mostrar la convivencia de ellas.

(2) Fenómenos de multilingüismo. Los estudios que tratan del multilingüismo se suelen realizar en las metrópolis donde hay una gran diversidad lingüística por causa de la globalización, turismo, migración, etc.

(3) Idiomas étnicos minoritarios en el PL. Se estudian los idiomas de los grupos migratorios para observar, por un lado, la situación lingüística de dichos grupos étnicos, y por el otro, la integración social de los inmigrantes en la sociedad local. También se consideran los deseos y manifestaciones a través de los signos del PL producidos por dichos grupos.

(4) Relación entre los signos, los dueños y los receptores. Existen estudios que analizan no solo los signos del PL por sí mismos, sino también los emisores y los receptores de dichos signos, para que se conozcan las intenciones auténticas de los dueños y las preferencias lingüísticas y las reacciones de los receptores.

(5) Políticas lingüísticas. Los estudios que intentan observar las políticas lingüísticas a través del PL se centran en un lugar bilingüe para ver cómo se mantiene el equilibrio del uso de los dos idiomas, o en lugar monolingüe para comprender cómo el gobierno protege el idioma nacional y regula el uso de los idiomas extranjeros en el PL con las políticas lingüísticas. Tales estudios han revelado que, por un lado, las políticas lingüísticas pueden influir al PL y están reflejadas en él, y, por otro lado, la situación actual del PL orienta al diseño de las políticas lingüísticas y promueve sus aplicaciones.

(6) Contacto de lenguas. La coexistencia y la convivencia de diferentes idiomas hacen que se influyan entre sí, lo cual también se revela en el PL. Este fenómeno no solo ocurre entre un idioma nacional y otros idiomas extranjeros, sino también produce en un ambiente donde el idioma nacional tiene contacto con otros dialectos o las variedades de ese mismo idioma.

(7) Funciones didácticas del PL. Existen estudios que utilizan los signos del PL como materiales para la enseñanza de las lenguas, y han mostrado que el PL dispone de una función didáctica que ayuda a los aprendices a desarrollar varias competencias lingüísticas.

2. De las orientaciones muy variadas que se encuentran en los estudios del PL, su utilización en el campo pedagógico y didáctico ha resultado de una gran iniciativa y muy dinámica. En cuanto a la enseñanza de lenguas, los estudios teóricos han revelado una serie de ventajas de las que dispone el PL. En primer lugar, al diferenciarse de otros tipos de materiales de enseñanza, el PL cuenta con una accesibilidad extremadamente fácil, tanto para los docentes como para los aprendices, considerando que los signos del PL se encuentran en un ambiente abierto y público. En segundo lugar, el *input* que ofrece el PL trata de materiales auténticos, en los que se refleja el uso práctico y real de la lengua objeto. Debido a que los signos del PL se producen en sociedad, se pueden conseguir textos de distintos géneros que ofrecen informaciones tanto de la perspectiva lingüística, como de la perspectiva cultural,

social, económica, etc. En tercer lugar, con la ayuda del PL, se pueden practicar todas las destrezas con distintos acercamientos y profundidad, y mejorar, así, las distintas competencias comunicativas. Además, en los signos del PL se combinan la comprensión de los textos escritos y la comprensión semiótica, de manera que contribuyen a la asimilación de la alfabetización en la lengua meta. En cuarto lugar, el PL crea un ambiente lingüístico para los aprendices de lenguas, y sirve como herramienta instructiva para despertar la conciencia lingüística y el aprendizaje incidental.

Basadas en la relevancia que tiene el PL, han aparecido una serie de investigaciones que se han dedicado a realizar un objetivo pedagógico o didáctico a través de la utilización de los signos del PL. En la mayoría de los estudios encontrados, los investigadores han diseñado actividades en las que los estudiantes están en una posición central y activa para seleccionar signos del PL fuera del aula, y analizar los materiales de forma más libre con la orientación de los docentes. Con este modelo de actividad, los estudiantes pueden tener un contacto directo con el PL y desarrollar el pensamiento crítico. Además, se puede formar el aprendizaje autónomo durante el proceso. Sin embargo, este modelo de aplicación también tiene sus desventajas. Por un lado, si no existe una orientación específica, los estudiantes se pueden quedar confusos sobre las tareas que tienen que realizar a través del PL y, por el otro lado, esto es así más aún para los aprendices con niveles básicos del español, para los cuales es difícil seleccionar signos adecuados por sí mismos, debido a sus insuficientes conocimientos del idioma.

En comparación con el modelo anterior, otro grupo de estudios considera a los estudiantes en una posición pasiva, mientras que los profesores asumen el papel principal y activo al llevar los signos seleccionados a la clase y preparar con antelación contenidos relacionados con dichos signos. Este tipo de práctica sirve mejor para los estudiantes que no están familiarizados con los materiales del PL o no están en condiciones para realizar trabajos de campo. En tales prácticas, los estudiantes pueden darse cuenta de que los conocimientos lingüísticos no solo se adquieren dentro del aula, sino también de su entorno cotidiano.

En el ámbito hispánico sobre la enseñanza del español, las propuestas de Esteba Ramos (2013), Acevedo Aguilar (2015), Soto Rubio (2017) y Ma (2018) han

demostrado que la enseñanza de ELE es realizable mediante los signos del PL, y la utilización del PL puede combinar con las nuevas tecnologías, y también con otras teorías didácticas, para mejorar la enseñanza y desarrollar distintas destrezas. A través de las propuestas que plantean, se pueden insertar contenidos relacionados con los conocimientos lingüísticos sobre la lengua española (tales como gramaticales, ortográficos, léxicos, semánticos, etc.), y también con contenidos culturales de los países hispanohablantes, lo que lo convierte en una herramienta auxiliar de una gran validez para complementar los estudios en segundas lenguas.

Pese a que el PL disponga de ventajas destacadas para la pedagogía y didáctica, es inevitable que tenga limitaciones. Algunos investigadores han enumerado dichas limitaciones y, al mismo tiempo, han aportado recomendaciones relevantes para mejorar la utilización del PL. En primer lugar, la falta de conocimientos acerca del PL puede provocar confusiones y hacer que la realización de una clase con el PL sea dificultosa en las etapas iniciales. En segundo lugar, aunque la orientación de los docentes durante el análisis de los signos es importante y necesaria, las preguntas que se ofrecen como una guía pueden restringir el desarrollo de las actividades y limitar la perspectiva de los estudiantes. En tercer lugar, debido al trasfondo cultural distinto entre los docentes y los estudiantes, es inevitable que haya discrepancias durante el proceso de la discusión. En cuarto lugar, la recopilación de signos del PL sí que ayuda a despertar la conciencia lingüística, pero no beneficia mucho a la adquisición de conocimientos lingüísticos especializados, así que la utilización del PL se debería combinar necesariamente con la enseñanza de la gramática, vocabulario, etc., para cumplir el objetivo principal de una clase de idiomas. Por último, para enseñar lenguas no es suficiente solo utilizar los signos escritos y estáticos que pertenecen al concepto tradicional del PL, sino que es muy enriquecedor insertar más modalidades del PL a la enseñanza de idiomas, experimentar el PL en el ambiente donde se ha producido, y combinar el aprendizaje mediante el PL, como hemos señalado, con otros materiales necesarios para la adquisición de conocimientos.

3. En cuanto a los aprendices sinohablantes del español, cabe poner de manifiesto que este grupo forma una parte considerable de los estudiantes del español y cuenta con un perfil especial en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una serie de dificultades lingüísticas debidas a la influencia de su lengua materna. Dentro del

campo fonético-fonológico, las dificultades se centran mayormente en la pronunciación de los fonemas consonánticos, entre los cuales se destacan los fonemas vibrantes /r/ y /r/, el interdental /θ/, y el dental /d/. Además, la distinción de la oposición sorda-sonora de los fonemas oclusivos resulta muy confusa para los sinohablantes. En el ámbito morfológico, las dificultades lingüísticas se encuentran principalmente en la concordancia del género y el número gramatical, el uso de los artículos, especialmente la selección entre el artículo definido y el indefinido, los pronombres personales y posesivos, las preposiciones, y las conjugaciones verbales. Para los sinohablantes, el mayor problema que tienen con respecto a la morfología española es la conjugación de los verbos, considerando que la lengua china no es flexiva sino aislante, y carece de conjugaciones verbales. Al hablar de las dificultades sintácticas, los aprendices sinohablantes tienen que afrontar las dificultades que supone el manejo del uso adecuado de los pronombres personales, tanto de sujetos como de complementos, el orden de los modificadores adjetivales y el uso de las conjunciones en las oraciones compuestas. Los problemas léxico-semánticos se producen por la interferencia del chino y el inglés, por el malentendido de los significados léxicos contrastivos, o por la distancia lingüística entre los dos idiomas, tales como los usos diferentes de los hiperónimos e hipónimos, o el uso de las palabras polisémicas. En comparación con los aspectos enumerados en los que se hallan la mayoría de los errores lingüísticos, las dificultades ortográficas residen en el uso de las puntuaciones y se vinculan a las dificultades fonético-fonológicas.

Las dificultades lingüísticas presentadas, en su conjunto, ayudan a explicar por qué se encuentran una serie de errores específicos entre los sinohablantes, y tales errores no solo ocurren en el aprendizaje de los estudiantes del español como E/LE, sino también se muestran en los signos del PL creados por los sinohablantes como se demuestra en la cuarta parte de nuestra tesis. Al tener en cuenta dichas dificultades, los profesores pueden conocer mejor con antelación al grupo sinohablante y preparar materiales y actividades que se focalicen en los errores cometidos con más frecuencia por los aprendices de dicho grupo, lo cual ayuda a mejorar y consolidar eficazmente el aprendizaje del español.

El segundo bloque, *Resultados y aplicaciones*, presenta los resultados de nuestro análisis sobre el paisaje lingüístico chino-español de la migración china en la ciudad de Valencia y sus aplicaciones en el aula de E/LE para los aprendices sinohablantes. A lo largo de los capítulos cuatro y cinco, se han cumplido los dos objetivos iniciales de la tesis, y se han ofrecido las respuestas a las preguntas de investigación planteadas al principio del trabajo, como se expone a continuación:

(1) ¿Qué características tiene el PL chino-español en la ciudad de Valencia?

Se han analizado el PL en las cuatro zonas investigadas prestando una especial atención a la presencia de las lenguas china y española producidas por el grupo sinohablante. Los datos cuantitativos, que se resumen en la Tabla 4.16., han mostrado que los signos bilingües chino-españoles se destacan por su número en las cuatro zonas (52,67 %), seguidos de los signos monolingües españoles (17,91 %) y los monolingües chinos (9,36 %), lo cual ha confirmado que el patrón lingüístico bilingüe chino-español es el más adoptado por la migración china. La zona china y la zona industrial disponen de la mayor cantidad de comercios chinos, mientras que en la zona Ruzafa y la zona turística se han hallado muy pocos signos bilingües chino-españoles relevantes.

(2) ¿La comunidad china se ha integrado a la sociedad española?

Los datos cuantitativos han revelado que el PL creado por la migración china en Valencia tiene una característica bilingüe, lo cual puede demostrar, desde cierto grado, la integración social de dicho grupo étnico. Más profundamente, basándose en la teoría de Reh (2014) sobre los diferentes tipos de organizaciones informativas en los signos del PL y en los resultados de una metodología cualitativa, se ha descubierto que no todos los signos bilingües o multilingües ofrecen informaciones equivalentes al público en cada idioma, como se muestra en la Tabla 4.17. Según la organización informativa y espacial de los idiomas aparecidos, se han encontrado tres categorías de signos bilingües (en algunos casos multilingües): los signos dirigidos hacia la comunidad externa (la española), hacia la comunidad interna (la china) y a ambas. Al observar los signos bilingües de las tres categorías, llegamos a la conclusión de que el grupo étnico chino tiene una alta integración a la sociedad española y se ha

comportado positivamente para negociar con los clientes españoles, teniendo en cuenta que los signos que transmiten informaciones hacia la comunidad española y hacia ambas comunidades ocupan un 83,64 % de todos los signos plurilingües. Los signos bilingües hacia la comunidad externa, que suponen un 42,75 %, se manifiestan en las siguientes situaciones: la información que ofrece el español es mucho más detallada que la del chino u otros idiomas; solo los nombres de los establecimientos están escritos en chino y el resto de informaciones están en español (en esta situación, el chino se encarga principalmente de un papel simbólico para representar la identidad étnica de los comerciantes); en algunos signos que tienen una mayor parte de contenidos en español, han aparecido algunas palabras del chino, tanto con forma de ideográfica como con forma del pinyin, lo cual ocurre no solo con los nombres propios, antropónimos y topónimos, sino también con los comunes.

En cuanto a los signos plurilingües que se designan a la comunidad china, un 16,36 %, también se han hallado diferentes tipos: la mayoría de las informaciones están escritas en chino, mientras que aparecen algunas palabras españolas relacionadas con el negocio; los contenidos escritos en chino no coinciden con los en español, y las informaciones que ofrece el chino son más relevantes; el español solo se utiliza para indicar la dirección, el teléfono o el fax; las informaciones son iguales en chino y en español, pero el chino está colocado en un puesto prominente, mucho más llamativo, con un tamaño de letra más grande que el español.

Durante el análisis de los signos bilingües, también se han detectado dos fenómenos interesantes. El primer fenómeno trata del uso de pinyin con mucha abundancia. Aunque según las normativas de, los nombres propios pueden mantener su forma de pinyin, en este corpus se han encontrado muchos usos de pinyin para nombres generales que tienen traducciones correspondientes en español. El segundo fenómeno gira en torno al tema sobre las traducciones de las denominaciones comerciales. Se han detectado tres tipos de traducciones a través de la observación de los rótulos bilingües. La traducción literal intenta traducir el nombre original chino literalmente a un nombre español, incluso los nombres propios, así que a veces a los clientes españoles les parece extraño el nombre. Con la traducción parcial se mantiene el uso de los nombres propios y se traducen solamente los nombres comunes. En comparación con los otros dos tipos, la traducción creativa se emplea

para denominar los comercios de una forma nueva con el fin de atraer tanto a los clientes chinos como a los españoles.

(3) ¿Cómo está la situación lingüística del español en las zonas investigadas? ¿Hasta qué punto los signos del PL producidos por los sinohablantes han podido revelar las dificultades lingüísticas que encuentran los sinohablantes en cuanto a la utilización del español?

A través del análisis sobre el PL monolingüe español producido por el colectivo chino se han descubierto una serie errores lingüísticos. Además, las entrevistas diseñadas para los propietarios han relevado que la mayoría de ellos no han recibido una educación formal del español y que se encargan por sí mismos de poner las informaciones en español en los rótulos y en los carteles informativos, lo cual explica que sea normal que se encuentren errores en los signos.

Con respecto a los errores hallados, que se muestran en la Tabla 4.19., existe una gran variedad, abarcando distintos campos gramaticales. Dentro de estos errores, hay una parte relevante que coincide con las dificultades lingüísticas que se han señalado en el Capítulo 3 como errores generales en el aprendizaje del español por parte de los sinohablantes, como era esperable. En el ámbito fonético, se han detectado la confusión de los fonemas oclusivos sonoros y sordos y de los fonemas vibrantes. En el ámbito morfológico, se han destacado la discordancia de número y género y el uso incorrecto de artículos y preposiciones. En cuanto a la sintaxis, se ha encontrado la confusión de los verbos “ser” y “estar”, y en el campo ortográfico, ha aparecido el uso incorrecto de los signos de puntuación. Según lo expuesto en el Capítulo 3, existen otros tipos de errores, y también en nuestro corpus se han encontrado otras situaciones en el uso de la lengua que no se han enumerado en las dificultades lingüísticas, dado que es poco posible que se encuentren todas ellas en un conjunto limitado de datos. Aún así, el análisis del monolingüismo español en nuestro corpus ha puesto de manifiesto que el estudio del PL es capaz de reflejar el conocimiento y la situación lingüística del español de los inmigrantes chinos, y así mismo, puede informar a los profesores de E/LE sobre los obstáculos lingüísticos reales del grupo sinohablante.

(4) ¿Qué funciones didácticas tienen los signos del PL para la enseñanza del español?

Sobre las funciones didácticas de los signos relacionados con el español, tanto monolingües como plurilingües, desarrollados en el apartado 5.3., se ha detectado que los signos pueden transmitir conocimientos lingüísticos en las siguientes categorías:

- a) Aspectos ortográficos. Aunque la mayoría de los textos aparecidos en el PL son cortos, contienen algunos usos ortográficos, tales como la puntuación, la acentuación y el uso de mayúsculas, etc.
- b) Aspectos léxicos. Teniendo en cuenta que los signos del PL tienen la forma escrita y están producidos por autores de diferentes campos en la sociedad, el PL puede ofrecer una fuente rica de vocabulario, incluso realizar en los signos una inserción de términos útiles para su explotación didáctica orientada a los aprendices de niveles superiores del español.
- c) Aspectos morfosintácticos. Aunque los signos del PL no suelen disponer de contenidos largos y complejos, pueden mostrar varios aspectos sobre la gramática española, tales como la concordancia de género y número, el uso de las preposiciones, etc.
- d) Aspectos pragmáticos y socioculturales. Los signos están diseñados para transmitir informaciones relevantes, y algunos textos del PL disponen de implicaciones, así que a través de la observación de los contenidos mostrados se pueden deducir las intenciones reales de los emisores detrás de los signos, lo cual sirve mucho para desarrollar la competencia pragmática y mejorar la competencia comunicativa de los aprendices.
- e) Aspectos interculturales. Dentro de un ambiente hispánico, es normal hallar signos del PL relacionados con la cultura. Además, debido a la globalización y los movimientos migratorios, se pueden encontrar rasgos interculturales en los signos; por ello, el uso de signos con contenidos culturales ofrece a los aprendices otra vía para conocer la cultura española y apreciar la diversidad cultural incluso los conflictos ideológicos que existen en torno a ella.

(5) ¿Cómo se pueden utilizar los signos relevantes para preparar una clase del español especialmente para los estudiantes sinohablantes?

En cuanto a las propuestas didácticas que se diseñan para los aprendices del español, especialmente para el grupo sinohablante, por un lado, se han aprovechado de los estudios pioneros para el español (Esteba Ramos 2013, Acevedo Aguilar 2015,

Soto Rubio 2017, Ma 2018), como una base fundamental para el diseño del esquema de las propuestas. Por otro lado, se han utilizado no solo los signos del corpus principal del PL chino-español de la ciudad de Valencia que se relacionan con el colectivo chino, sino también se ha ampliado a los signos españoles encontrados en la misma ciudad que se consideran adecuados, así como otros tipos de recursos necesarios dentro del ámbito del PL.

Las propuestas didácticas empiezan por un diseño de esquema detallado en 5.5.1., en el que se planean principalmente los siguientes aspectos: el nivel aplicable de cada sesión, los objetivos, el tipo de la orientación, los materiales elegidos (signos del PL), los contenidos tanto gramaticales como culturales y las actividades recomendadas. El esquema funciona como una guía para los docentes durante una clase de español con signos del PL y sirve para organizar mejor la enseñanza. En cuanto a la orientación de las propuestas, se ha señalado que hay dos orientaciones en general en las que tanto los docentes como los aprendices pueden desempeñar de forma respectiva el protagonismo en el proceso de la recopilación y el análisis de los signos. Según el nivel de los estudiantes y las necesidades reales, se alteran las orientaciones de las propuestas.

La selección de los signos y la organización de los contenidos se han diseñado según el Plan Curricular del Instituto Cervantes en el que se dividen los conocimientos del español a los seis niveles (A1-C2). Para las propuestas dirigidas a los aprendices sinohablantes de niveles A1 y A2, los signos elegidos se relacionan estrechamente con la vida cotidiana y se han utilizado una gran parte de signos relacionados con el colectivo chino, para que la aparición del chino pueda ayudar a los sinohablantes a comprender mejor las informaciones, e incentivarles a explorar las similitudes y desigualdades culturales a través de los signos. Además, teniendo en cuenta las dificultades lingüísticas que afrontan los sinohablantes, en las propuestas también se han utilizado signos con errores gramaticales, tal como la discordancia de género y número para que los estudiantes comprendan que no todos los signos están producidos de forma totalmente correcta. Para los niveles intermedios B1 y B2, las propuestas están diseñadas principalmente con los signos monolingües emitidos por la sociedad española, al cubrir estas tanto los signos privados como los públicos. Los signos preparados para estos niveles ofrecen contenidos gramaticales más avanzados,

y disponen de informaciones más largas y complejas. En comparación con los cuatro niveles mencionados, las propuestas para los niveles superiores C1 y C2 se pueden diseñar con las dos orientaciones mencionadas al considerar que los estudiantes ya son capaces de realizar análisis independientemente. Con respecto a los contenidos, los conocimientos que se preparan para estos dos niveles se extienden a los temas con más profundidad y más especializados, y se presta mucha atención a desarrollar la competencia pragmática. Además, en la propuesta del nivel C2, se han introducido conocimientos acerca del campo de la poesía y de la fraseología.

Al final se han ofrecido algunas recomendaciones para realizar la aplicación del PL en una clase de E/LE en China principalmente, al ser este nuestro interés en el diseño de actividades, pero también aplicables a cualquier otro ambiente no hispanohablante. En primer lugar, se recomienda realizar un trabajo de campo en las metrópolis de China para encontrar signos relevantes del español. En segundo lugar, se ha sugerido el máximo aprovechamiento de las nuevas tecnologías en red que permiten el acceso a los signos del PL mediante aplicaciones informáticas de gran uso y fácil manejo. Por último, inspirado por los estudios sobre el PL realizados en el ámbito escolar o educativo, *schoolscape*, se ha aconsejado la creación y producción de signos que contribuyan a un ambiente en el que los signos del español sean visibles, para que los estudiantes se sientan inmersos en el aprendizaje.

Ante la posible objeción a que el conjunto de propuestas didácticas presentadas en esta tesis no han sido experimentadas en un aula real de E/LE, debemos reconocer esta limitación debida a las dificultades para la impartición de enseñanzas como profesora de E/LE a grupos constituidos por exclusivamente por sinohablantes. No obstante, entre nuestros propósitos futuros inmediatos se encuentra la verificación de nuestro modelo de aprovechamiento de los signos del PL como material auxiliar en el aula de E/LE con sinohablantes, con dos objetivos: verificar su idoneidad y perfeccionar el modelo en aquellos aspectos que puedan ofrecer más ventajas para los aprendices. Nuestra intención es ofrecer nuevos estudios en los que se reflejen los resultados de estos objetivos a medida que se vayan cumpliendo.

Para concluir, después de todos los pasos realizados a lo largo de esta tesis, hemos de reconocer que, aunque la investigación del PL no cuenta con una historia muy larga y la aplicación del PL en la enseñanza de español es todavía una idea muy nueva con pocos estudios, los descubrimientos del PL y las propuestas didácticas han mostrado que los signos del PL pueden contribuir significativamente a la enseñanza del español y servir como un estímulo y una nueva dinámica para el aula. En primer lugar, el PL puede servir como una nueva fuente que ofrece materiales con gran diversidad para el aula de español. En segundo lugar, los signos del PL muestran el uso auténtico y contextualizado del español, lo cual ayuda significativamente a transmitir no solo conocimientos de la lengua sino también de la cultura. En tercer lugar, la enseñanza mediante el PL también beneficia el aprendizaje incidental y despertar la conciencia lingüística de los aprendices. Por último, debido a las características que tienen los textos aparecidos en el PL, algunos tipos de signos coinciden con las tareas de los niveles del examen DELE, especialmente los iniciales, así que la utilización de tales signos puede ayudar la preparación de las pruebas oficiales de español con las ventajas que ello conlleva.

Esperamos haber contribuido con este estudio para que pueda facilitar el trabajo de los profesores que tengan contacto con estudiantes chinos, e inspirar a más investigadores a explorar la enseñanza del español a través del PL.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo Aguilar, Clara. 2015. “El paisaje lingüístico en la enseñanza de ELE: primera aproximación”. Trabajo Final de Máster. Universidad de Alicante. Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/75027/1/TFM_Clara-Acevedo-Aguilar.pdf.
- Aiestaran, Jokin; Cenoz, Jasone y Gorter, Durk. 2013. “Perspectivas del País Vasco: el paisaje lingüístico en Donostia-San Sebastián”. *Revista internacional de lingüística hispánica*, 21: 23-38.
- Aladjem, Ruthi y Jou, Bibiana. 2016. “The linguistic landscape as a learning space for contextual language learning”. *Journal of Learning Space*, 5(2): 66-70.
- Álvarez Bas, Antonio. 2012. *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/23305>.
- Álvarez Bas, Antxon. 2013. “El tratamiento de la competencia intercultural en alumnos sinohablantes en inmersión total”. En *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. XXIII Congreso Internacional ASELE*, 101-111. Disponible en línea: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0010.pdf.
- Álvarez Bas, Antxón. 2016. “El docente intercultural en ELE y sus materiales: propuesta de actuación en el aula”. En *La formación y competencias del profesorado de ELE. XXVI Congreso Internacional de la ASELE*, 75-88. Disponible en línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0075.pdf.
- Álvarez Martínez, María Ángeles; Blanco Canales, Ana; Gómez Sacristán, M. Luisa; Pérez de la Cruz, Nuria y Lei, Wang. 2010. *Sueña (走遍西班牙)*. Pekín: Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras de Beijing.
- Ares Ares, María Árida. 2007. *Análisis tipológico, pragmático y lingüístico de los textos de unidades específicas de los manuales de E/LE*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Disponible en línea: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/1291?show=full>.
- Ariolfo, Rosana y Mariottini, Laura. 2018. “Introducción. El paisaje lingüístico en contextos de migración”. *Lingue e Linguaggi*, 25: 5-15.
- Akindele, Dele Olufemi. 2011. “Linguistic landscapes as public communication: A study of public signage in Gaborone Botswana”. *International Journal of Linguistics*, 3(1): E39.
- Albizu Echechipia, Lur. 2016. *Análisis del paisaje lingüístico en un centro de educación secundaria: un camino hacia la aceptación de la diversidad lingüística*. Trabajo Final de Máster. Universidad Pública de Navarra. Disponible en línea: <https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/21395/TFM16-MPES-LCL-ALBIZU-97916.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Amorós Negra, Carla y Grzech, Karolina. 2019. "Indexicalidad y prácticas multilingües en el paisaje urbano valenciano (España)". Comunicación presentada en el XXII Congreso de la Asociación Alemana de Hispanistas. Berlín, 27-31 de marzo de 2019 .
- Anglada Escudé, Mariona y Xiaoxiao, Zhang. 2012. "El método *Español Moderno* (Vol. I): Revisión normativa y de su enfoque ortográfico y gramatical". *SinoELE*, 6: 47-70. Disponible en línea: <http://www.sinoele.org/index.php/revista/numeros/numero-6?id=168&lang=es>.
- Azpiroz, María del Carmen. 2013. "El estudiante chino de español como lengua extranjera (ELE). Diálogo entre la cultura china y el contexto educativo". *Cuadernos de investigación educativa*, 4 (19): 39-52.
- Barni, Mónica y Bagna, Carla. 2009. "A mapping technique and the linguistic landscape". En *Linguistic Landscape: Expanding the scenery*, Elena Shohamy y Durk Gorter (eds.), 126-140. New York and London: Routledge.
- Barni, Mónica y Bagna, Carla. 2010. "Linguistic landscape and landscape vitality". En *Linguistic Landscape in the city*, Elena Shohamy, Mónica Barni y Eliezer Ben-Rafael (eds.), 3-18. Bristol: Multilingual Matters.
- Barni, Monica y Bagna, Carla. 2015. "The critical turn in LL". *Linguistic landscape. An International Journal*, 1(1/2): 6-18.
- Backhaus, Peter. 2005. *Signs of multilingualism in Tokyo. A linguistic landscape approach*. Tesis Doctoral. Universidad de Duisburg-Essen. Disponible en línea: https://www.researchgate.net/publication/282853692_Signs_of_Multilingualism_in_Tokyo_A_Linguistic_Landscape_Approach.
- Backhaus, Peter. 2006. "Multilingualism in Tokyo: A look into the linguistic landscape". En *Linguistic landscape: A new approach to multilingualism*, Durk Gorter (eds.), 52-66, Bristol: Multilingual Matters.
- Backhaus, Peter. 2007. *Linguistic landscapes: A comparative study of urban multilingualism in Tokyo*. Bristol: Multilingual Matters.
- Backhaus, Peter. 2009. "Rules and regulations in linguistic landscaping: A comparative perspective". En *Linguistic Landscape: Expanding the scenery*, Elena Shohamy y Durk Gorter (eds.), 157-172. New York: Routledge.
- Bai, Qingshi. 2014. *Situación actual de la enseñanza del español en China*. Trabajo Final de Máster. Universidad de Oviedo. Disponible en línea: http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/28574/6/TFM_Bai.pdf.
- Baqué Ruiz, Elena. 2012. *Análisis de errores chino-español: el alumno sinohablante ante el artículo*. Trabajo Final de Máster. Universidad de Sevilla. Disponible en línea: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/23374>

- Barberá Asensi, Estela Begoña. 2016. *Dificultades fonético-fonológicas de la lengua española en estudiantes sinohablantes en educación primaria*. Trabajo Final de Máster. Universidad Internacional de la Rioja. Disponible en línea: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4502>
- Baumgardner, Robert J. 2006. "The appeal of English in Mexican commerce", *World Englishes*, 25(2): 251-256.
- Bayes Gil, Marc. 2014. "El perfil del estudiante sinohablante en el aula ELE. Una experiencia de trabajo", *Monográficos SinoELE (EPES 2010)*, 10: 84-91.
- Bega González, Michel René. 2014. *Enseñar lengua española en China. Análisis de los problemas lingüísticos, comunicativos y metodológicos*. Tesis Doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Disponible en línea: https://www.researchgate.net/publication/268148837_Ensenar_lengua_espanola_en_China_analisis_de_los_problemas_linguisticos_comunicativos_y_metodologicos.
- Bega González, Michel René. 2015. "Dificultades metodológicas de los estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera". *Onomázein*, 32: 227-238.
- Bellón Fernández, Juan José. 2014. "La enseñanza de español en la Universidad Normal de Changchun". *Monográficos SinoELE (EPES 2012)*, 10: 105-118.
- Beltrán Antolín, Joaquín. 2009. "La inmigración china en Cataluña". *Visions de la Xina: cultura multimil.lenària*. 23: 125-150.
- Ben Rafael, Eliezer; Shohamy, Elana; Amara, Muhammad Hasan y Trumper Hecht, Nira. 2006. "Linguistic Landscape as Symbolic Construction of the Public Space: the Case of Israel". *International Journal of Multilingualism*, 3(1): 7-30.
- Ben Rafael, Eliezer y Ben-Rafael, Miriam. 2015. "Linguistic Landscapes in an era of multiple globalizations". *Linguistic landscape. An International Journal*, 1(1/2): 19-37.
- Ben Rafael, Eliezer y Ben-Rafael, Miriam. 2016. "Berlin's Linguistics Lndscapes: Two Faces of Globalization". En *Negotiating and Contesting Identities in Linguistics Landscapes*, Robert Blackwood, Elizabeth Lanza, y Hirut Woldermanriam (eds.), 197- 214. London / New York: Bloomsbury Academic.
- Blackwood, Robert. 2015. "LL explorations and methodological challenges". *Linguistic landscape. An International Journal*, 1(1/2): 38-53.
- Blanco Pena, José Miguel. 2011. "Principios metodológicos en la enseñanza de E/EL en contextos sinohablantes". *Suplementos Sino ELE*, 5: 60-81.
- Blasco Barcía, Rocío. 2012. "¿Esto me suena a chino? Dificultades para aprendientes en Hong Kong". *Monográficos SinoELE (EPES 2012)*, 10: 119-132.
- Blommarter, Jan M. E. y Huang, April. 2010. "Semiotic and spatial scope: towards a materialist semiotics". *Working papers in urban language & litearcies*, 62: 1-15.

- Bogatto, François y Hélot, Christine. 2010. "Linguistic Landscape and Language diversity in Strasbourg: The 'Quartier Gare' ". En *Linguistic landscape in the city*, Elena Shohamy, Mónica Barni y Eliezer Ben-Rafael (eds.), 275-291. Bristol: Multilingual Matters.
- Borobio Carrera, Virgilio; Palencia del Burgo, Ramón; Zhoutong, Cao; Bi, Jingling y Zhou, Shen. 2014. *ELE Actual* (ELE 现代版). Shanghái: Shanghai Yiwen Publishing.
- Bosch i Rodoreda, Andreu. 1988. "L'ús del català i la interferència lingüística en la publicitat visual i la retolació comercial i institucional de l'Alguer". *Revista de Llengua i Dret*, 30: 105-145.
- Botterman, Ann Katrien. 2010. *Linguistic landscape in the city of Ghent: An empirical study*. Trabajo Final de Máster. Universidad de Gante. Disponible en línea: https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/786/702/RUG01-001786702_2012_0001_AC.pdf
- Brown, Kara D. 2012. "The linguistic landscape of educational spaces: Language revitalization and schools in southeastern Estonia". En *Minority languages in the linguistic landscape*, Durk Gorter, Heiko F. Marten y Luk Van Mensel (eds.), 281–298. London: Palgrave Macmillan.
- Brown, Kara D. 2018. "Shifts and stability in schools: Diachronic considerations of southeastern Estonian schools". *Linguistics and education*, 44: 12-19. Disponible en línea: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0898589817301067>
- Brown, Alan V. 2019. Reseña de Muñoz-Basols, Javier; Gironzetti, Elisa; Lacorte, Manel. 2018. *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Londres y Nueva York: Routledge, En *Infoling* 7.45. Disponible en línea: <http://infoling.org/informacion/Review428.html>.
- Bruyèl Olmedo, Antonio y Juan Garau, Maria. 2009. "English as a Lingua Franca in the Linguistic Landscape of the Multilingual Resort of S' Arenal in Mallorca". *International Journal of Multilingualism*, 6(4): 386-411.
- Caldwell, David. 2017. "Printed t-shirts in the linguistic landscape: A reading from functional linguistics". *Linguistic landscape. An International Journal*, 3(2): 122-148.
- Cao, Yufei. 2007. "Un estudio contrastivo de los fonemas oclusivos entre español y chino: reflexiones sobre la enseñanza de la fonética española a estudiantes chinos". *México y la cuenca del Pacífico*, 10(28): 91-98.
- Cao, Yufei. 2014. "La definitud del chino: una breve comparación entre chino y español". *México y la Cuenca del Pacífico*, vol.3(8): 61-74.

- Campillos Llanos, Leonardo. 2014. "Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus". *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, 16: 5-27.
- Carballera Cotillas, Yolanda y Sastre Ruano María Angeles. 1993. "Usos de ser y estar. Revisión de la gramática y constatación de la realidad lingüística". En *Actas del tercer congreso de ASELE. El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*, Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga (coords.), Málaga, 299-313.
- Castellano Merino, Alejandro; Arjonilla Sampedro, Alicia y Sánchez López, Isabel. 2011. "Recursos de español para sinohablantes". En *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Hernández González, Carmen et al. (coords.). España: ASELE, 589-599.
- Castillo Lluch, Mónica y Sáez Rivera, Daniel M. 2011. "Introducción al paisaje lingüístico de Madrid". *Lengua y Migración*, 3(1):73-88.
- Castillo Lluch, Mónica y Sáez Rivera, Daniel M. 2012a. "L'espagnol des immigrants chinois et l'espagnol américain dans le Paysage linguistique de Madrid. (Emprunt et empreintes d'une perspective de la Linguistique de la Migration)". *Recherches*, 9: 23-52.
- Castillo Lluch, Mónica y Sáez Rivera, Daniel M. 2012b. "The Human and Linguistic Landscape of Madrid (Spain)". En *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*, Christine Hélot, Monica Barni, Carla Bagna y Rudi Janssens (eds.). Berna: Peter Lang, 309-328.
- Castillo Lluch, Mónica y Sáez Rivera, Daniel M. (eds.). 2013a. "Paisajes lingüísticos en el mundo hispánico". Sección temática de la *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*, 21: 1-211.
- Castillo Lluch, Mónica y Sáez Rivera, Daniel M. 2013b. "Introducción". A "Paisajes lingüísticos en el mundo hispánico". Sección temática de la *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*, 21: 9-22.
- Cenoz, Jasone y Gorter, Durk. 2006. "Linguistic landscape and minority languages". *International Journal of Multilingualism*, 3(1): 67-80.
- Cenoz, Jasone y Gorter, Durk. 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.
- Cenoz, Jasone y Gorter, Durk. 2015. "The linguistic landscapes inside multilingual schools". En *Challenges for language education and policy: Making space for people*, B. Spolsky, M. Tannenbaum y O. Inbar (eds.). New York: Routledge Publishers, 151-169.

- Cenoz, Jasone y Arocena, Elizabet. 2018. "Bilingüismo y multilingüismo". En *The Routledge handbook of Spanish language teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, J. Muñoz Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (eds.), Londres y Nueva York: Routledge, 417-429.
- Chan, Sally. 1992. "Families with Asian roots". En *Developing cross-cultural competence: A guide for working with young children and their families*, E. W. Lynch y M. J. Hanson (eds.). Baltimore, MD, England: Paul H. Brookes Publishing, 181-257.
- Chan, Sally. 1999. "The Chinese learner. A question of style". *Education and Training*, 41: 294-304.
- Chen, Danna. 2018. "La presencia del español en Shanghái: Un estudio empírico". *Monográficos SinoELE*, 17: 527-537.
- Chen, Guojian. 1993. *Xibanyayu chengyu cidian (Diccionario de modismos y frases de la lengua española)*. Beijing: The Commercial Press.
- Chesnut, Michael, Vivian Lee y Schulte Jenna. 2013. "The language lessons around us: Undergraduate English pedagogy and linguistic landscape research". *English Teaching: Practice and Critique*, 12(2): 102-120.
- Clemente, Mariana, Andrade, Ana Isabel y Martins, Filomena. 2012. "Learning to read the world, learning to look at the linguistic landscape: a primary school study". En *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*, C. Hélot, M. Barni, R.Janssens, C. Bagna (eds.) Berna: Peter Lang, 267-285.
- Coluzzi, Paolo y Kitade, Rie. 2015. "The languages of places of workship in the Kuala Lumpur área: A study on the 'religious' linguistic landscape in Malaysia". *Linguistic Landscape*, 1(3): 243-267.
- Comajoan Colomé, Llorenç. 2013. "El paisaje lingüístico en Cataluña: caracterización y percepciones del paisaje visual y auditivo en una avenida comercial de Barcelona". *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 21: 63-88.
- Consejo de Europa. 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- Corder, Stephen Pit. 1967. "The significance of learners' errors". *IRAL*, 5, 161-170.
- Corder, Stephen Pit. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Cortés Moreno, Maximiano. 2002. "Chino y español: un análisis contrastivo". En *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Alberto Sánchez Griñán y Mónica Melo (coords.). Buenos Aires: Voces del sur, 173-200.

- Cortés Moreno, Maximiano. 2009. “De la Fonología a la enseñanza de la pronunciación mediante juegos”. *MarcoELE* 8: 1-18. Disponible en línea: https://marcoele.com/descargas/china/cortes_pronunciacion.pdf.
- Cortés Moreno, Maximiano. 2010. “¿La integración de destrezas motiva a los alumnos de ELE?”. *Suplementos SinoELE*, 3: 1-32.
- Cortés Moreno, Maximiano. 2014. “Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras”. *Monográficos Sinoele (EPES 2013)*, 10: 173-208. Disponible en línea: http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2013/cortes_173-208.pdf.
- Coto Ordás, Víctor. 2015. “Aproximación a la interlengua de los alumnos sinohablantes de ELE”. En *La enseñanza de ELE centrada en el alumno, XXV Congreso Internacional ASELE*, Yuko Morimoto, M. Victoria Pavón Lucero y Rocío Santamaría Martínez (eds.), España: Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, 285-294. Disponible en línea: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-ensenanza-de-ele-centrada-en-el-alumno/34d1f33f-184a-40cc-8eb6-fc7d07f60137.pdf>
- Curtin, Melissa L. 2009. “Language on display: Indexical signs, Identities and the Linguistic Landscape of Taipei”. En *Linguistic Landscape: Expanding the scenery*, Elena Shohamy y Durk Gorter (eds.). New York: Routledge, 221-237.
- Dagenais, Diane; Moore, Danièle; Sabatier, Cécile; Lamarre, Patricia y Armand, Françoise. 2009. “Linguistic landscapes and language awareness”. En *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, Elena Shohamy, Durk Gorter (eds.). New York: Routledge Publishers, 253-269.
- De Hériz, Ana Lourdes y Morelli, Mara. 2010. “Tra comunicazione e mediazione: una ricerca nei Pronto Soccorso a Genova”. En *Mediazione tra prassi e cultura*, Danilo de Luise y Mara Morelli (coords.). Monza / Milano: Polimetrica, 39-52.
- De Hériz, Ana Lourdes y Morelli, Mara. 2012. “Comunicación y mediación en el ámbito sanitario del territorio genovés”. En *Il dialogo. Lingue, letterature, linguaggi, culture*, A. Cassol, F. Gherardi, A. Guarino, G. Mapelli, F. Matte Bon y P. Taravacci (coords.). Roma: AISPI Edizioni, 315-323.
- De Hériz, Ana Lourdes y Morelli, Mara. 2016. “Languages, cultures and mediation in the healthcare sector in Genoa (with a focus on Spanish and Latin American patients)”. En *Plurilingualism in Healthcare. An Insight from Italy*, S. Vecchiato, S. Gerolimich y N. Kominos (eds.). London: BICA Publishing, 167-186..
- De Hériz, Ana Lourdes; Morelli, Mara, Roccati, Valentina y Cremonesi, Giulia. 2012. “Contatto di lingue e culture nell’ambito sanitario genovese”. En *La mediazione*

- comunitaria: un'esperienza possibile*, Danilo de Luise y Mara Morelli (coords.). Lecce: Libellula Edizioni, 325-357. Disponible en línea: <http://www.iberistica.unige.it/download.php?file=241>
- Desoutter, Cécile y Gottardo, Maria. 2016. “*De Paris à Milan, l’apport du chinois au paysage linguistique urbain*”. *Repères-DoRiF*, n.11. Disponible en línea: http://www.dorif.it/ezine/ezine_printarticle.php?id=330.
- Diez de la Cortina Montemayor, Susana.[s.f.]. “La destreza de comprensión lectora en ELE: aproximación teórica y propuestas didácticas”. *Actas del Curso Intensivo de Enseñanza de ELE*. Disponible en línea: <https://www.academia.edu/17781110>
- Dohle, Ebany, Grzech, Karolina y Hemmings, Charlotte. 2014. “Language landscape: a digital platform for mapping languages”. *Book 2.0*, 4:71-89.
- Dong, Yansheng. 2011. “Elaboración de materiales didácticos en China”. *I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, 59-73.
- Dong, Yansheng y Liu, Jian. 1999. *Español Moderno* (现代西班牙语). Pekín: Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras de Beijing.
- Dong, Yansheng y Liu, Jian. 2017. *Español Moderno* (现代西班牙语). Pekín: Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras de Beijing.
- Draper, John. 2010. “Inferring ethnolinguistic vitality in a community of Northeast Thailand”. *Journal of multilingual and multicultural development*, 31(2): 135-147.
- Draper, John. 2013. “The Isan culture maintenance and revitalization projects’ multilingual and signage attitude survey: Phrase I”. *Journal of multilingual and multicultural development*, 34(7): 617-635.
- Draper, John. 2016. “The Isan culture maintenance and revitalization projects’ multilingual and signage attitude survey: Phrase II”. *Journal of multilingual and multicultural development*, 35(1): 1-17.
- Dressler, R. 2015. “Signgeist: Promoting bilingualism through the linguistic landscape of school signage”. *International Journal of Multilingualism*, 12(1): 128–145. Disponible en línea: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14790718.2014.91228>
- Eberhard, David M.; Gary F. Simons y Fennig, Charles D. 2019. *Ethnologue: Languages of the world*. Twenty-second edition. Dallas, Texas: SIL International. Disponible en línea: <http://www.ethnologue.com>.
- Edelman, Loulou. 2010. *Linguistic Landscape in the Neerlands: A Study of Multilingualism in Amsterdam and Friesland*. Utrech: LOT.
- Puertas, Ernesto y Tudela, Nitzia. 2013. *¡Dale al DELE!* (A2). Madrid: enClave ELE.

- Esteba Ramos, Diana. 2013. “¿Qué te dice esta ciudad? Modelos de reflexión y propuestas de actuación en torno al paisaje lingüístico en la clase de Español Lengua Extranjera”. En *Actualizaciones en Comunicación Social*, Nadal Palazón, Juan Gabriel (eds.). Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada, 474-478.
- Esteba Ramos, Diana. 2014a. “Aproximación del paisaje lingüístico de Málaga: préstamos y reflejos de una realidad lingüística plural”. *Recherches*, 12:165-187.
- Esteba Ramos, Diana. 2014b. “Hacia nuevos escenarios en la enseñanza de lenguas extranjeras: los signos lingüísticos públicos y su aprovechamiento en el aula de ELE”. Comunicación. *Seminario Interculturalidad, Comunidad y Escuela*. Universidad de Málaga. Noviembre de 2015. Disponible en línea: <https://www.academia.edu/18138163>
- Esteba Ramos, Diana. 2018. “Paisaje lingüístico turístico y residencial en el Mediterráneo español: patrones y usos lingüísticos en Nerja”. En *El paisaje: Percepciones interdisciplinarias desde las Humanidades*, Emilio Ortega Arjonilla (coord.). Albolote: Editorial Comares, 193-202.
- Engelbrecht, Guillermina y Leroy Ortiz. 1983. “Guarani literacy in Paraguay”. *International Journal of the Sociology of Language*, 42: 53-67.
- Félix Vicente, María. 2017. “El paisaje lingüístico de Zaragoza a través de los barrios de La Magdalena y El Gancho”. *Archivo de Filología Aragonesa*, 73: 203-233. Disponible en línea: <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/36/72/08felezvicente.pdf>.
- Fernandez Juncal, Carmen. 2019. “Paisaje lingüístico urbano y rural: parámetros de caracterización”. *Cultura, lenguaje y representación / culture, language and representation*, vol. xxi: 41–56.
- Fernández López, Sonsoles. (1995). “Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera”, *Didáctica* 7:203-216.
- Franco Rodríguez, José Manuel. 2007. “El español en el Condado de Miami-Dade desde su paisaje lingüístico”. *Linred: Lingüística en la red*. http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_28112007.pdf
- 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.
- Franco Rodríguez, José Manuel. 2013. “An alternative reading of the linguistic landscape: the case of Almería”. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 21: 109-135.
- García, Ofelia; Espinet, Ivana y Hernández, Lorena. 2013. “Las paredes hablan en el barrio: mestizo signs and semiosis”. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 21: 135-152.

- Garrett, Bradley. L. 2010. "Videographic geographies: using digital video for geographic research". *Progress in Human Geography*, 35(4): 521-541.
- Garrett, Petter y Coupland, Nikolas. 2010. "Linguistic landscapes, discursive frames and metacultural performance: The case of Welsh Patagonia". *International Journal of the Sociology of Language*, 205: 7-36.
- Gómez Pavón Durán, Ana. 2019. *Perspectiva diacrónico-contrastiva del paisaje lingüístico de la migración en el barrio de Ruzafa de Valencia*. Trabajo Final de Máster. Universidad de Valencia. Disponible en línea: <http://roderic.uv.es/handle/10550/71144>
- Gómez Torrego, Leonardo. 2011. *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
- González Álvarez, Helena. 2017. *El desarrollo de las destrezas lingüísticas en un nivel B1-B2: una propuesta para futuros Erasmus alemanes*. Trabajo Fin de Máster. Universidad Internacional de la Rioja. Disponible en línea: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6289>
- González García, Virginia. 2011. "Me niego a que la *i* griega pase a llamarse *ye*: los usuarios de internet ante la ortografía y el diccionario de la Real Academia Española", *Normas. Revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 1: 93-111.
- Gorter, Durk. 2006a. *Linguistic landscape: A new approach to multilingualism*. Clevedon–Buffalo–Toronto: Multilingual Matters LTD.
- Gorter, Durk. 2006b. "Introduction: The study of the linguistic landscape as a new approach to multilingualism". En *Linguistic Landscape: A new approach to multilingualism*, Durk Gorter (ed.). Clevedon–Buffalo–Toronto: Multilingual Matters LTD, 1–6.
- Gorter, Durk. 2013. "Linguistic landscape in a multilingual world", *Annual Review of Applied Linguistics*, 33: 190-212.
- Gorter, Durk. 2017. "Linguistic landscapes and trends in the study of schools", *Linguistics and education*, 44: 80-85.
- Gorter, Durk. 2018. "Methods and techniques for linguistic landscape research: About definitions, core issues and technological innovations". En *Expanding the Linguistic landscape: Multilingualism, language policy and the use of space as a semiotic resource*, Martin Pütz y Neele Mundt (eds.). Bristol: Multilingual Matters, 38-57.
- Gorter, Durk; Marten, Heiko F. y Van Mensel, Luk. 2012. *Minority languages in the linguistic landscape*. London: Palgrave Macmillan.
- Guerra Salas, Luis. 2011. "El discurso periodístico sobre la inmigración latinoamericana en España: el corpus de noticias INMIGRA". *Lengua y migración*, 3(1): 33-51. Disponible en línea: <http://hdl.handle.net/10017/10814>

- Hanauer, David Ian. 2009. "Science and the linguistic landscape: A genre analysis of representational wall space in a microbiology laboratory". En *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, Elena Shohamy, Durk Gorter (eds.). New York: Routledge, 287-301.
- Hancock, Andrew. 2012. "Capturing the linguistic landscape of Edinburgh: a pedagogical tool to investigate student teachers' understandings of cultural and linguistic diversity". En *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*, C. Hélot, M. Barni, R.Janssens, C. Bagna (eds.) Berna: Peter Lang, 249-266.
- He, Shifan. 2003. *Español Básico 基础西班牙语*. Guangtong: World Publishing Cooperation.
- He, Xiaojing. 2008. "El silencio y la imagen china en el aula de ELE", *Linred. Lingüística en la red*, 6: 1-20. Disponible en línea: http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_31102008.pdf.
- Hélot, Chirstine; Barni, Mónica; Janssens, Rudi y Bagna, Carla. 2012. *Linguistic Landscapes, Multilingualism, and Social Change*. Berna: Peter Lang.
- Hernando Cuadrado, Luis Alberto. 2012. "El pronombre personal y los problemas de traducción". En *Telar de traducción especializada*, Martino Alba y Lebsanft (eds.). Madrid: Ed. Dykinson, 191-200.
- Hidalgo Navarro, Antonio y Quilis Merín, Mercedes. 2012. *La voz del lenguaje. Fonética y fonología españolas*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Hoffman, Leon. 2017. "Pharmaceuticals and Tourist Spaces: Encountering the Medicinal in Cozumel's Linguistic Landscape". *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 16 (1): 59-88.
- Huang, April. 2010. *London Chinatown: A sociolinguistic ethnography of visibility*. Tesis doctoral. Universidad de Jyväskylä.
- Huang, Tsui-ling. 2006. *Estudio desde una perspectiva lingüística y sociocultural para la traducción de marcas comerciales a la lengua china*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en línea: <https://hdl.handle.net/10803/5264>
- Huebner, Thom. 2006. "Bangkok's linguistic landscape: Enviromental print, codemixing and language change". *International Journal of Multilingualism*, 3(1): 31-51.
- Huebner, Thom. 2009. "A framework for the linguistic analysis of linguistic landscape". En *Linguistic Landscape: Expanding the scenery*, Elena Shohamy y Durk Gorter (eds.). New York: Routledge, 70-87.

- Huebner, Thom. 2016. *MANUSYA: Journal of humanities. Special issue Linguistic landscapes of Thailand: Some preliminary vistas*. Bangkok: Chulalongkorn University.
- Huebner, Thom. 2016. "Linguistic landscape: History, trajectory, and pedagogy". *MANUSYA: Journal of humanities. Special Issue*, 22: 1-11.
- Igarreta Fernández, Alba. 2015a. "Los problemas de pronunciación de la lengua española por parte de los estudiantes sinohablantes". En *La cultura hispánica: de sus orígenes al siglo XXI*, María Pilar Celma Valero, María Jesús Gómez del Castillo y Carmen Morán Rodríguez (eds.). España: Actas del L Congreso de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE), 259-269.
- Igarreta Fernández, Alba. 2015b. "La corrección de la pronunciación de los estudiantes sinohablantes en el aula de E/LE". *Foro de profesores de E/LE (ForoELE)*, 11: 189-196.
- Instituto Cervantes. 2008. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes, SGEL. Edición electrónica en el Centro Virtual Cervantes accesible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.
- Instituto Cervantes. 2018. *El español, una lengua viva*. Disponible en línea: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf
- Jaworski, Adam y Yeun, Simone. 2010. "Life in the Garden of Eden: The naming and imagery of residential Hong Kong". En *Linguistic Landscape in the city*, Elena Shohamy, Mónica Barni y Eliezer Ben-Rafael (eds.). Bristol: Multilingual Matters, 153-181.
- Jing, Feilong. 2017. "Investigating intentionality of linguistic landscapes from the multilingual commercial signs". *International Journal of Linguistics, Literature and Culture*, 3(5): 46-52. Disponible en línea: <https://sloap.org/journals/index.php/ijllc/article/view/222>.
- Kallen, Jeffrey L. y Esther Ní Dhonnacha. 2010. "Language and inter-language in urban Irish and Japanese linguistic landscapes". En *Linguistic Landscape in the city*, Elena Shohamy, Mónica Barni y Eliezer Ben-Rafael (eds.). Bristol: Multilingual Matters, 19-36.
- Kasanga, Luanga Adrien. 2012. "Mapping the linguistic landscape of a commercial neighborhood in Central Phnom Penh". *Journal of multilingual and multicultural development*, 33(6): 553-567.

- Lado, Beatriz. 2011. "Linguistic landscape as a reflection of the linguistic and ideological conflict in the Valencian Community". *International Journal of Multilingualism*, 8(2): 135-150.
- Lai, Mee Ling. 2013. "The linguistic landscape of Hong Kong after the change of sovereignty". *International Journal of Multilingualism*, 10(3): 251-272.
- Laihonen, Petteri y Todór, Erika Mária. 2017. "The changing schoolscape in a Szekler village in Romania: Signs of diversity rehungarization". *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*, 20(3): 362-379. Disponible en línea: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2015.1051943>.
- Lan, Wen Chun. 2004. *El anglicismo en el léxico chino mandarín y en el léxico español: su incidencia en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en línea: <https://eprints.ucm.es/7217/>
- Landeros Bobadilla, Miguel Ángel. 2016. "Acción poética: La poesía toma las calles". *Oriente*, 820: 6-7. Disponible en línea: <http://www.cch-oriente.unam.mx/gaceta/Gacetitas%202016/Oriente%20Informa%20820.pdf>.
- Landry, Rodriguez y Bourhis, Richard. 1997. "Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study". *Journal of Language and Social Psychology*, 16: 23-49.
- Leeman, Jennifer y Gabriella Modan. 2009. "Commodified language in Chinatown: A contextualized approach to linguistic landscape". *Journal of Sociolinguistics*. 1(1/3): 332-362.
- Leclerc, J. 1989. *La guerre des langues dans l'affichage*. Montréal: VLB éditeur.
- Li, Changhong. 2015. *La conceptualización cultural y pragmática en el análisis contrastivo entre español y chino mandarín y su uso en aulas de ELE en China: El género como ejemplo arquetípico*. Trabajo Final de Máster. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en línea: <https://eprints.ucm.es/36502/1/TFM%28Changhong%20Li%29.pdf>
- Li Minling y Tsaiwen, Hsu. 2015. "El aprendizaje y el uso de las preposiciones por parte de los estudiantes de Taiwán". En *La enseñanza de ELE centrada en el alumno, XXV Congreso Internacional ASELE*, Yuko Morimoto, M. Victoria Pavón Lucero y Rocío Santamaría Martínez (eds.), España: Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, 507-514. Disponible en línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0507.pdf.
- Li, Pan. 2015. *English as a global language in China: Deconstructing the ideological discourses of English in language education*. London: Springer International Publishing.

- Lind Ding, Wen; De Prada Segovia, Marisa; De Juan Ballester, Carmen Rosa; Cuoto Frías, Soledad y Salazar Lorenzo, Dánica Joy.. 2010. *¿Sabes? 1: Curso de español para estudiantes chinos*, Madrid: SGEL.
- Lind Ding, Wen; De Prada Segovia, Marisa; De Juan Ballester, Carmen Rosa; Cuoto Frías, Soledad y Salazar Lorenzo, Dánica Joy. 2010. *¿Sabes?: Curso de español para estudiantes chinos 1—Guía didáctica*. Madrid: SGEL. Disponible en línea: https://ele.sgel.es/ficheros/material_didactico/downloads/Sabes1_GuiaWeb_247.pdf.
- Liu, Jian; Liu, Yuan Qi y Lei, Xu. 2008. *Español ABC* (速成西班牙语). Pekín: Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras de Beijing.
- Liu, Nian. 2012. *Análisis de errores y evolución de la interlengua de los estudiantes sinohablantes: esbozo de un estudio longitudinal*. Tesis del máster. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en línea: <https://ddd.uab.cat/record/106258>
- Lou, Jackie Jia. 2012. “Chinatown in Washington, DC: the bilingual landscape”, *World Englishes*, 31: 34-47.
- Lou, Jackie Jia. 2016. *The Linguistic Landscape of Chinatown. A sociolinguistic Ethnography*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- López Tapia, Francisco Javier. 2011. *La enseñanza de léxico a estudiantes chinos. Criterios para el análisis del tratamiento del léxico en manuales de E/LE*. Trabajo Final de Máster. Universidad de Barcelona. Disponible en línea: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:df3ace25-4f4f-485c-bea9-8394b0804938/2012-bv-13-44francisco-javier-l-pez-tapia-pdf.pdf>
- Lu, Jingsheng. 2008. “Distancia interlingüística: Partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino”. *México y la Cuenca del Pacífico*, 3 (11): 45-56. Disponible en línea: <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/pacifico/Revista32/04%20LuJingsheng.pdf>
- Lu, Jingsheng. 2013. “Cuatro categorías de contraste morfológico entre chino y español”. En *Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas. Asia y el mundo hispánico: estudios y estrategias de acercamiento*. Shanghái. Disponible en línea: <http://es.shisu.edu.cn/%20resources/news/content2516>.
- Lu, Jingsheng. 2014a. “La génesis y el desarrollo de los estudios del español en China”, en *El Español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2014*, Centro Virtual Cervantes. Disponible en línea: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_14/jingsheng/p01.htm.
- Lu, Jingsheng. 2014b. “Dificultad del sistema consonántico para sinohablantes desde el enfoque contrastivo”. *Monográficos SinoELE (EPES 2012)*, 10: 7-16.

- Lu, Jingsheng. 2015. "Métodos según las necesidades del alumnado: la enseñanza de ELE en China". En *La enseñanza de ELE centrada en el alumno, XXV Congreso Internacional ASELE*, Yuko Morimoto, M. Victoria Pavón Lucero y Rocío Santamaría Martínez (eds.), España: Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, 63-75.
- Lyons, Kate y Rodríguez Ordóñez, Itxaso. 2017. "Quantifying the linguistic landscape: A study of Spanish-English variation in Pilsen Chicago", *Spanish in context*, 14(3): 329-362.
- Ma, Yujing. 2017. "El paisaje lingüístico chino-español de la ciudad de Valencia: una aproximación a su estudio". *Lengua y Migración*, 9(1): 63-84.
- Ma, Yujing. 2018. "El paisaje lingüístico: una nueva herramienta para la enseñanza de E/LE". *Foro de profesores de E/LE*, 14: 153-163.
- Ma, Wenjuan. 2014. *Comparación sintáctica del español y el chino mandarín*. Trabajo Final de Máster. Universidad de Oviedo. Disponible en línea: <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/27847/2/TFM-Wenjuan.pdf>
- Macalister, John. 2012. "Language policies, language planning and linguistic landscapes in Timor-Leste", *Language problems and language planning*, 36(1): 22-45.
- Macías Rioja, Estefany Isabel. 2016. "Análisis de errores en el uso del artículo definido por sinohablantes". *Decires. Revista del centro de enseñanza para extranjeros*. 16(20): 65-78. Disponible en línea: <http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art20-6.pdf>.
- Maldonado Martínez de la Casa, Roberto. 2013. "Análisis de errores de la adquisición/aprendizaje del español en estudiantes letones". Trabajo Final de Máster. Universidad de Alcalá.
- Malinowski, David. 2010. "Showing seeing in the Korean linguistic cityscape". En *Linguistic Landscape in the city*, Elena Shohamy, Mónica Barni y Eliezer Ben Rafael (eds.). Bristol: Multilingual Matters, 199-216.
- Malinowski, David. 2014. "*Linguistic Landscape: New Contexts, Competencies, and Directions for the Language Classroom*". Columbia University Language Resource Center. Disponible en línea: <https://www.slideshare.net/ColumbiaLRC/david-malinowski>.
- Malinowski, David. 2015. "Opening spaces of learning in the linguistic landscape", *Linguistic Landscape*, 1(1/2): 95-113.
- Manan, Syed Abdul. 2015. "Politics, economics and identity: Mapping the linguistic landscape of Kuala Lumpur, Malaysia". *International Journal of Multilingualism*, 12(1): 31-50.

- Marco Martínez, Consuelo y Marco, Jade Lee. 2009. “Características socioeconómicas, lingüísticas y culturales de los inmigrantes chinos en España. Su repercusión en la comunicación social y laboral”, *Revista Cálamo FASPE*, 53: 3-13. Disponible en línea: http://www.faspe.org/documentos/revistas/FASPE_53_1.pdf.
- Marco Martínez, Consuelo y Marco, Jade Lee. 2010. “La enseñanza del español en China: Evolución histórica, situación actual y perspectivas”. *Revista Cálamo FASPE*, 56: 3-14.
- Marigorta Varela, Leire. 2016. “Dinámica de las lenguas en contacto: El paisaje lingüístico del Casco Viejo de Vitoria-Gasteiz”. Trabajo Final de Grado. Universidad del País Vasco. Disponible en línea: <https://addi.ehu.es/handle/10810/21238>.
- Marten, Heiko F.; Mensel, Luk Van y Gorter, Durk. 2012. “Studying minority languages in the linguistic landscape”. En *Minority languages in the linguistic landscape*, Durk Gorter, Heiko F. Marten y Luk Van Mensel (eds.). London: Palgrave Macmillan, 1-15.
- Martínez, Glenn A. 2003. “Signs of the times. Globalization and the linguistic landscape along the US Mexico border”, *Río Bravo. A journal of borderlands*, new series 2(1): 57-68.
- Martínez Robles, David. 2007. *Lengua china: Historia, signo y contexto*. Cataluña: UOC.
- Masai, Yasuo. 1972. *Living Map of Tokyo*. Tokyo: Jiji Tsushinsha.
- McRae, Kenneth Douglas. 1982. *Conflict and compromise in multilingual societies: Vol.2. Belgium*. Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press.
- Méndez Marassa, Eduardo. 2005. “Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos”. *Suplemento SinoELE*, 1: 1-99.
- Menken, Kate; Pérez Rosario, Vanessa y Guzmán Valerio, Luis Alejandro. 2018. “Increasing multilingualism in schoolscapes”, *Linguistic Landscape: An International Journal*, 4(2): 101-127.
- Miranda Márquez, Gonzalo. 2014. “Distancia lingüística, a nivel fonético-fonológico, entre las lenguas china y española”, *Philologia Hispalensis*, 28: 51-68. Disponible en línea: <https://revistascientificas.us.es/index.php/PH/article/view/1435/1304>.
- Miró Vives, C. 1998. “Estudi sobre llengua dels rètols a la ciutat de Tarragona”. *Llengua i ús: Revista tècnica de política lingüística*, 12: 54-58.
- Mitchell, Thomas D. 2010. “A latino community takes hold: Reproducing semiotic landscape in media discourse”. En *Semiotic landscapes: Language, image, space*, Adam Jaworski y Crispin Thurlow (eds.). London: Continuum International Publishing, 168-186.
- Moliner, María. 2000. *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

- Moreno Fernández, Francisco. 2009. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Moreno Fernández, Francisco y Otero Roth J. 2016. *Atlas de la lengua española en el mundo*. 3.ª ed. Barcelona: Ariel; Madrid: Fundación Telefónica.
- Moustaoui Srhir, Adil. 2013. “Nueva economía y dinámicas de cambio sociolingüístico en el paisaje lingüístico de Madrid: el caso del árabe”, *Revista Internacional de Lingüística iberoamericana*, 21: 89-108.
- Moustaoui Srhir, Adil. 2019. “La lengua árabe marroquí de los carteles. Análisis desde los estudios del paisaje lingüístico y la política de la lengua”, *Miscelánea de estudios árabes y hebraicos. Sección Árabe-Islam*, 68: 231-262.
- Muñoz Carrobles, Diego. 2010. “Breve itinerario por el paisaje lingüístico de Madrid”. *Ángulo Recto*, 2(2): 103-109.
- Muñoz Torres, Marta. 2012. “Dificultades fonético-fonológicas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del español”, *Monográficos Sinoele (EPES 2012)*, 10: 208-227. Disponible en línea: http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2012/EPES%20III%20-%20MUNOZ_208-227.pdf.
- Nieto S. 2010. *Language, Culture and Teaching: Critical Perspectives*. New York: Routledge.
- Nieto, Gladys. 2003. “La inmigración china en España. Definiciones y actuaciones sobre integración social”, *Revista CIDOB d’Afers Internacionals*, 63: 167-189.
- Nieto, Gladys. 2007. *La inmigración china en España: una comunidad ligada a su nación*. Madrid: Catarata.
- Noya, Javier. 2007. *La Imagen de España en China*. Madrid: Real Instituto Elcano, con el apoyo de ICEX, SEACEX, SEEI, SGAE-Fundación Autor, Turespaña y el Instituto Cervantes. Disponible en línea: http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/publicacion?WCM_GLOBAL_CON TEXT=/elcano/elcano_es/publicaciones/imagen+de+espa+a+en+china.
- Ortí Mateu, Rosa. 1990. *Comparación fonética, diagnóstico y tratamiento de las dificultades de los estudiantes chinos para aprender español*. Quezon City: Universidad de Filipinas.
- Paz Alonso, Ana. 2014. “Interlengua y competencia léxico-semántica en alumnos sinohablantes de ELE: Aproximación y propuesta didáctica”. En *El español entre dos mundos: Estudios de ELE en lengua y literatura*, Beatriz Ferrús Antón y Dolors Poch Olivé (coords.). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 121-138.

- Pennycook, Alastair. 2009. "Linguistic landscapes and the transgressive semiotics of graffiti". En *Linguistic Landscape: Expanding the scenery*, Elena Shohamy y Durk Gorter (eds.). New York: Routledge, 302-312.
- Pfeiler, Barbara, Anne Franks y Martín Briceño Enrique. 1990. "El maya y el inglés en la nomenclatura de los comercios meridianos", *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, 5: 49-54.
- Instituto Cervantes. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. 1988. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Poch, Dolors y Igarreta Fernández, Alba. 2014. "Tender puentes: distancia lingüística y pronunciación". En *El español entre dos mundos: Estudios de ELE en lengua y literatura*, Beatriz Ferrús Antón y Dolors Poch Olivé (coords.). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 139-157.
- Pons Rodríguez, Lola. 2012. *El paisaje lingüístico de Sevilla: Lenguas y variedades en el escenario urbano hispalense*. Sevilla: Diputación de Sevilla.
- Pons Rodríguez, Lola. 2011. "Hispanoamérica en el paisaje lingüístico de Sevilla". *Itinerarios*, 13: 97-129.
- Pose, Rubén. 2017. "Fonética del español para sinohablantes: de la teoría a la práctica", *Signos ELE: Revista de español como lengua extranjera*, 11: 1-19.
- Prego Vázquez, Gabriela y Zas Varela, Luz. 2018. "Paisaje lingüístico. Un recurso TIC-TAC-TEP para el aula", *Lingue e Linguaggi*, 25: 277-295.
- Pujol Berché, Mercè y Rámila Díaz, Noemí. 2018. "Estereotipos sobre España en el paisaje lingüístico de París", *Amnis. Revue d'études des sociétés et cultures contemporaines Europe-Amériue*. Disponible en línea: <http://journals.openedition.org/amnis/3457>.
- Qian, Wei. 2017. "Errores en el uso del léxico de los estudiantes chinos de ELE. Caso de estudio en la traducción español-chino", *Orientando, Temas de Asia oriental, sociedad, cultura y economía*, 14: 61-96. Disponible en línea: <http://orientando.uv.mx/index.php/orientando/article/download/2535/4417>.
- Querol Bataller, María. 2014. "La especialidad de español como carrera universitaria en China", *Marco ELE. Revista de didáctica ELE*, 18: 1-12. Disponible en línea: <file:///D:/Doctorado%20de%20UV/Ense%C3%B1anza%20de%20espa%C3%B1ol%20a%20sinohablantes/Querol%20Bataller%202014.pdf>.
- Quilis, Antonio. 1993. *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- Rafel, Joan y Suñer, Avellina. 2010. "La interferencia de las L1 de los inmigrantes (chino, árabe y rumano) en la interlengua española en cuanto a la expresión de definitud", en *Actes du XXVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*

- (Innsbruck 2007), M. Iliescu / H. Siller-Runggaldier / P. Danler (eds.) Berlin-Nueva York: De Gruyter, 375-390.
- Real Academia Española. 2005. *Diccionario del Estudiante*. Madrid: Santillana.
- Real Academia Española. 2012. *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*. Barcelona: Galaxia Guttemberg.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. 2010. *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. 2011. *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Barcelona: Espasa Libros.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. 2018. *Libro de estilo de la lengua española según la norma panhispánica*. Madrid: Espasa.
- Real Instituto Elcano. 2018. *Informe Elcano. Relaciones España-China*. Informe 24. Madrid. Disponible en línea: <http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/70d1270b-1f68-44e2-8533-b273036d2d0d/Informe-Elcano-24-Relaciones-Espana-China.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=70d1270b-1f68-44e2-8533-b273036d2d0d>
- Regueira Fernández, Xosé Luís; López Docampo, Miguel y Wellings, Matthew. 2013. “El paisaje lingüístico en Galicia”, *Revista Internacional De Lingüística Iberoamericana*, 21: 39-62.
- Reh, Mechthild. 2004. “Multilingual writing: A reader-oriented typology—with examples from Lila Municipality (Uganda)”, *International Journal of the Sociology of Languages*, 170: 1-41.
- Robles Ávila, Sara. 2018. “Lenguas extranjeras en el paisaje lingüístico de la Axarquía malagueña: el caso paradigmático de Alcaucín y La Viñuela”. En *El paisaje: Percepciones interdisciplinarias desde las Humanidades*, Emilio Ortega Arjonilla (coord.). Albolote: Editorial Comares, 181-192.
- Roeder, Rebecca y Walden, Bryan C. 2016. “The changing face of Dixie: Spanish in the linguistic landscape of an emergent immigrant community in the New South”, *Ampersand*, 3: 126-136.
- Rodríguez Barcia, Susana y Ramallo Fernández, Fernando. 2015. “Graffiti y conflicto lingüístico: El paisaje urbano como espacio ideológico”. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 25: 131-153.
- Rodríguez Salgado, Laura. 2012. “Mantenimiento lingüístico y cultural de las inmigrantes: una visión desde Vigo”, *Lengua y migración*, 4(1): 77-98.
- Rowland, Luke. 2013. “The pedagogical benefits of a linguistic landscape project in Japan”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(4): 494-505.

- Rosa, Krzysztof Piotr. 2016. "La influencia del turismo en el paisaje lingüístico de la ciudad de Valparaíso: un estudio empírico". Trabajo Final de Máster. Radboud University.
- Rosenbaum, Yehudit; Nadel, Elizabeth.; Cooper, Robert L. y Fishman, Joshua A. 1977. "English on Keren Kayemet Street". En *The Spread of English*, Ma Rowley, Joshua A. Fishman, Robert L. Cooper y Andrew W. Conrad (eds.). Nueva York: Newbury House Publishing, 179-196.
- Rowland, Luke. 2016. "English in the Japanese linguistic landscape: A motive analysis", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(1): 40-55.
- Saiz de Lobado, Ester y Bonomi, Milin. 2014. "Metafora e vita quotidiana: l'immigrazione nella stampa italiana e spagnola". En *Lingue migranti e nuovi paesaggi*, M. V. Calvi, I. Bajini y M. Bonomi (coords.). Milano: FrancoAngeli, 115-133.
- Sáiz López, Amelia. 2005. "La migración china en España. Características generales", *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 68: 151-163.
- Sáiz López, Amelia. 2012. "Mujeres chinas en España. El capital social y su impacto en las estrategias productivas y reproductivas", *Papers*, 97(2): 591-612. Disponible en línea: https://ddd.uab.cat/pub/papers/papers_a2012m7-9v97n3/papers_a2012m7-9v97n3p591.pdf
- Sánchez, David. 2009. "La expresión escrita en la clase de ELE", *Suplementos marcoELE*, 8: 1-41.
- Sánchez Griñán, Alberto José. 2008. "Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China: Retos y posibilidades del enfoque comunicativo". Tesis doctoral. Universidad de Murcia. Disponible en línea: <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/2055/12/Tasg.pdf>
- Sánchez Griñán, Alberto José. 2009. "Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español", *Suplementos marco ELE*, 8: 1-38.
- Sánchez Lobato, Jesús; García Fernández, Nieves; Gomis Blanco, Pedro; Lu, Jingsheng; Jianhua, Liao y Cao, Yufei. 2010. *Español 2000* (标准西班牙语). Pekín: People's Education Press.
- Santos Rovira, José María. 2011. "Dificultades específicas de los sinohablantes aprendices de español", *Estudios de lingüística aplicada*, 54: 161-176.
- Sayer, Peter. 2010. "Using the linguistic landscape as a pedagogical resource", *ELT Journal*, 64(2): 143-154.
- Secretaría de Estado de Migraciones. 2017. Disponible en línea: <http://extranjeros.mitramiss.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/con-autorizacion/index.html>
- Selinker, Larry. 1972. "Interlanguage". En *IRAL*, X (2), pp. 209-231.

- Serradilla Castaño, Ana. 2018. “De «asaz fermoso» a «mazo guapo», la evolución de las fórmulas superlativas en español”. En *Actas del X Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, I, 913-929
- Scollon, Ron y Scollon, Suzie. 2003. *Discourses in place: Language in the material world*. London: Routledge.
- Schmitt, Holger. 2018. *Language in the public space: An introduction to the linguistic landscape*. Independently published.
- Shang, Guowen y Guo, Libo. 2017. “Linguistic landscape in Singapore: What shop names reveal about Singapore’s multilingualism”, *International Journal of Multilingualism*, 14(2): 183-201.
- Shohamy, Elena y Gorter, Durk. 2009. *Linguistic Landscape: Expanding the scenery*. New York: Routledge.
- Shohamy, Elena y Waksman, Shoshi. 2009. “Linguistic landscape as an ecological arena: Modalities, meanings, negotiations, education”. En *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, Elena Shohamy y Durk Gorter (eds.). New York: Routledge, 313-331.
- Shohamy, Elena; Ben Rafael, Eliezer y Barni, Mónica. 2010. *Linguistic landscape in the city*. Bristol: Multilingual Matters.
- Shohamy, Elena y Blackwood, Robert. 2015. *Linguistic Landscape: An International Journal*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Shohamy, Elena y Ben Rafael, Eliezer. 2015. “Introduction”. *Linguistic Landscape: An International Journal* 1(1/2): 1-5.
- Shohamy, Elena y Waksman, Shoshi. 2009. “Linguistic landscape as an ecological arena: modalities, meanings, negotiation, education”. En *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, Elena Shohamy, Durk Gorter (eds.). New York: Routledge Publishers, 313-331.
- Sobocińska, Marta. 2019. “La (in)visibilidad de las lenguas regionales en el paisaje lingüístico de Asturias y Galicia”, *Lletres asturianes: Boletín oficial de l’Academia de la llingua asturiana*, 120: 117-143. Disponible en línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6896858>.
- Soja, E. 2004. “Preface”. En *Spatializing Literacy Research and Practice*, Kevin M. Leander y Margaret Sheehy (eds.). Bern: Peter Lang, ix–xv.
- Solé i Camardons, Joan y Romaní, Joan M. 1997. “Els usos lingüístics en la retolació a Barcelona”, *Llengua i ús: Revista tècnica de política lingüística*, 10: 58- 67.

- Song, Bing. 2014. *Análisis sociológico y psicosocial de la inmigración china en España*. Tesis Doctoral. Universidad de Rey Juan Carlos. Disponible en línea: <http://hdl.handle.net/10115/12444>.
- Soto Rubio, María Gabriela. 2017. “Paisaje lingüístico e inteligencias múltiples en la enseñanza de español como lengua extranjera”, Trabajo Final de Máster. Universitat de València.
- Szabó, Tamás Péter. 2015. “The management of diversity in schoolscapes: an analysis of Hungarian practices”, *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 9(1): 23–51. Disponible en línea: <http://apples.jyu.fi/article/abstract/353>.
- Spolsky, Bernard; Engelbrecht, Guillermina y Ortiz, Leroy. 1983. “Religious, political and educational factors in the development of Bilingualism in the kingdom of Tonga”, *Journal of multilingual and multicultural development*, 4(6): 459-469.
- Spolsky, Bernard y Cooper, Robert L. 1991. *The language of Jerusalem*. Oxford: Oxford University Press.
- Spolsky, Bernard. 2009. “Prolegomena to a sociolinguistic theory of public signage”. En *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, Elena Shohamy y Durk Gorter (eds.) New York: Routledge, 25-39.
- Sutthinaraphan, Kritnucha. 2016. “A linguistic landscape study of advertising signage on skytrain”, *MANUSYA: Journal of Humanities*, 22: 53-71.
- Tang, Wen. 2014. “Análisis de errores de aprendices chinos de ELE: aplicación en la traducción, dictado y producción escrita”. *Monográficos SinoELE (EPES 2012)*, 10: 282-293. Disponible en línea: http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2012/EPES%20III%20-%20TANG_282-293.pdf.
- Teng, Hoa. 2016. “Linguistic landscaping in Singapore: The local linguistic ecology and the roles of English”. *Lund University Libraries Student Papers SPVR01 20161*.
- Terol Rojo, Gabriel. 2011. “La histórica relación cultural entre China y España”. *Revista Instituto Confucio*, 8 (V): 21-25. Disponible en línea: <https://confuciomag.com/china-espana-relacion-historica>.
- Troyer, Robert. 2012. *Linguistic landscape: Bibliography of English publications* (website). Enlace: https://www.zotero.org/groups/216092/linguistic_landscape_bibliography?
- Troyer, Robert y Tomás Péter, Szabó. 2017. “Representation and videography in linguistic landscape studies”, *Linguistic Landscape: An International Journal*. 3(1): 56-77.
- Troyer, Robert, Cáceda, Carmen y Giménez Eguíbar, Patricia. 2015. “Unseen Spanish in Small-Town America: A minority language in the linguistic landscape”. En *Conflict*,

- exclusion and dissent in the linguistic landscape*, Rani Rubdy y Selim Ben Said (eds.). Basingstoke: Palgrave Macmillan, 52-76.
- Tu, Tungmen. 2012. "Algunas consideraciones sobre el diccionario bilingüe español-chino en el aprendizaje de E/LE". *Cuadernos Cervantes de la lengua española*. Disponible en línea: http://www.cuadernos cervantes.com/em_32_chino.html.
- Vallès Sanchis, Ismael. 2003. "Aproximació a la imatge lingüística de la ciutat de València", *Cuadernos de Geografía*, 73/74: 391-400.
- Van Mensel, Luk, Mieke Vandenbroucke y Blackwood, Robert. 2016. "Linguistic landscapes". En *Oxford handbook of language and society*, Ofelia García, Nelson Flores y Massimiliano Spotti (eds.). Oxford: OPU, 423-449.
- Van Mol, Christof. 2008. "La migración de los estudiantes chinos hacia Europa". *Migraciones Internacionales*, 4 (4): 107-133. Disponible en línea: <http://www.scielo.org.mx/pdf/migra/v4n4/v4n4a4.pdf>.
- Wang, Chaofang. 2013. *Las fórmulas superlativas en el español de los siglos XVIII y XIX*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Wang, Hoyen. 2001. "Estudio fónico del chino mandarín y del español", *Encuentros en Catay*, 15: 70-118.
- Wang, Jingjing. 2013. "Linguistic landscape of China: A case study of shop signs in Beijing", *Canada Studies in Literature and Language*, 6(1): 40-47.
- Wang, Ting. 2014. "Análisis comparativo (chino-español) para la enseñanza del español para sinohablantes", *Monográficos SinoELE (EPES 2012)*, 10: 344-350.
- Wang, Xiaomei y Hans Van de Velde. 2015. "Constructing identities through multilingualism and multiscryptualism: The linguistic landscape in Dutch and Belgium Chinatowns". *Journal of Chinese overseas*, 11(2): 119-145.
- Wu, Fan. 2014. "La fraseología en chino y en español: caracterización y clasificación de las unidades fraseológicas y simbología de los zoónimos. Un estudio contrastivo". Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en línea: <https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/663035>
- Wu, Fan. 2015a. *Estudio contrastivo de los zoomorfismos en la fraseología china y española*. Granada: Comares.
- Wu, Fan. 2015b. "Análisis comparativo de la manipulación fraseológica en las lenguas china y española", *Estudios de lingüística. Universidad de Alicante (ELUA)*, 29: 359-372.
- Wu, Fan. 2016. "Fraseología comparada del español y del chino: su aplicación a la enseñanza en la clase de español como lengua extranjera". *Marco ELE, Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 22: 1-13.

- Wu, Fan. 2019. *Estudio contrastivo de la fraseología china y española desde una perspectiva lingüística*. Granada: Comares.
- Wu, Hongmei y Sethawut Techasan. 2016. "Chinatown in Bangkok: the multilingual landscape". *MANUSYA: Journal of Humanities*, 22: 38-52.
- Xia, Na y Lisheng Li. 2016. "Studying languages in the linguistic landscape of Lijiang Old Town". *International Journal of English linguistics*, 6(2): 105-117.
- Xu, Zenghui y Minkang Zhou. 1997. *Gramática china*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Yang, Tiedong. 2013. "Metodología y manuales en la enseñanza de español a sinohablantes". *SinoELE*, 8: 17-41.
- Yanguas, Íñigo. 2009. "The linguistic landscape of two Hispanic neighborhoods in Washington D.C.". *Revista electronica de lingüística aplicada*, 8: 30-44.
- Zabrodskaia, Anastassia. 2007. Reseña de *Linguistic Landscapes. A Comparative Study of Urban Multilingualism in Tokyo* de Backhaus Peter (2007). En: *SKY Journal of Linguistics*, 20: 455-465.
- Zhao, Hongyi. 2016. "La comunicación intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera para sinohablantes: análisis de las diferencias culturales y propuestas de mejora". *Suplementos SinoELE*, 15: 1-26. Disponible en línea: http://www.sinoele.org/images/Revista/15/Suplementos/Zhao/TFM_Zhao.pdf
- Zhao, Linan. 2014. "Estudio contrastivo de unidades lingüísticas: Español-Chino". Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca. Disponible en línea: <https://gedos.usal.es/handle/10366/125976>
- Zhou, Minkang. 1995. *Estudio comparativo del chino y el español. Aspectos lingüísticos y culturales*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en línea: <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/5277/TMZ2de2.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- 黎德成 [Le Duc Than], 刘娅莉 [Liu Yali]. 2009. "汉越人称代词对比分析". 云南师范大学学报, 7 (5): 85-89. ["Estudio comparativo de los pronombres personales entre el chino y el vietnamita", *Journal of the Yunnan Normal University*, 7(5): 85-89.]
- 孙义桢 [Sun Yizhen]. 2010. 西班牙语实用语法新编. 上海: 上海外语教育出版社. [Gramática de uso práctico del español. Shanghái: Shanghai Foreign Language Education Press.]

阮晓磊 [Ruan Xiaolei]. 2017. “试论我国古代师生关系的演进”. 西北成人教育学院学报, 6: 22-26. [“La evolución de la relación profesor-alumno en la antigüedad china”, *Journal of the Northwest Adult Education*. 6: 22-26.]

APÉNDICES

APÉNDICE 1

Zona china

Categoría de los signos según los idiomas aparecidos	Rótulos principales y sub-rótulos	Rotulación exterior	Publicidad privada
Monolingüe chino	21.1, 30.1, 36.2, 41.1, 45.2, 49.1, 50.2, 56.2, 60.1, 63.2 (10)	1.3, 1.4, 27.3, 42.3, 47.2, 47.3, 59.2 (7)	PP5, PP6 (2)
Monolingüe español	2.1, 4.1, 5.1, 16.1, 34.1, 50.1, 52.1, 54.1, 58.1, 63.1 (10)	1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 2.2, 2.4, 3.2, 4.2, 4.3, 5.2, 5.3, 5.4, 12.2, 16.2, 16.3, 17.2, 23.4, 27.2, 27.4, 28.2, 28.3, 32.4, 34.2, 34.3, 36.6, 36.7, 38.2, 44.2, 46.2, 46.3, 46.4, 52.3, 53.2, 54.2, 54.3, 54.4, 56.3, 60.2 (38)	
Monolingüe inglés	17.1, 18.1 (2)		
Monolingüe valenciano	56.1 (1)		
Bilingüe chino-español	1.1, 1.2, 8.1, 10.1, 13.1, 19.1, 20.1, 22.1, 23.1, 24.1, 26.1, 28.1, 29.1, 31.1, 32.1, 33.1, 35.1, 36.1, 37.1, 38.1, 39.1, 39.2, 42.1, 43.1, 44.1, 45.1, 46.1, 47.1, 51.1, 55.1, 57.1, 59.1, 61.1, 62.1, 64.1, 48.1, (36)	1.9, 2.3, 3.3, 3.3, 8.2, 8.3, 8.4, 14.2, 14.3, 14.4, 22.2, 23.2, 23.3, 26.2, 28.4, 29.2, 29.3, 30.2, 30.3, 31.2, 32.2, 32.3, 35.2, 35.3, 36.3, 36.4, 36.5, 37.2, 37.3, 39.3, 40.1, 42.2, 49.2, 52.2, 59.3, 60.3, 61.2, 62.2, 63.3 (38)	PP1 PP2 PP3 PP4 PP7 PP8 PP9 (7)
Bilingüe chino-inglés	6.1, 9.1, 14.1, 15.1, 18.2, 27.1 (6)		
Bilingüe español-inglés	12.1, 53.1 (2)	12.3, 53.3 (2)	
Multilingüe inglés-chino-español	3.1, 7.1, 11.1, 25.1, (4)	6.2, 7.2, 11.2, 15.2, 18.3, 21.2, 31.3, 33.2, 60.4 (9)	
Multilingüe chino-español-inglés-japonés-alemán		25.2, 25.3 (2)	

Zona industrial

Categoría de los signos según los idiomas aparecidos	Rótulos principales y sub-rótulos	Rotulación exterior	Publicidad privada
Monolingüe chino	11.1, 25.2, 36.1, 43.1, 50.1, 56.1, 77.1, 79.1, 88.1, 95.1, 95.2 (11)	22.2 (1)	PP5 (1)
Monolingüe español	12.2, 30.1, 64.1, 80.2, 88.2, 94.3 (6)	3.2, 18.2, 21.5, 28.3, 60.3, 65.2, 66.2, 66.3, 80.3, 88.3, 94.2 (11)	
Bilingüe chino-español	1.1, 2.1, 3.1, 5.1, 6.1, 6.2, 8.1, 8.2, 9.2, 9.3, 10.1, 11.2, 12.1, 13.1, 18.1, 20.1, 21.2, 23.1, 26.1, 27.1, 28.1, 28.2, 29.1, 31.1, 32.1, 33.1, 34.1, 34.2, 35.1, 38.1, 39.1, 39.3, 40.1, 41.1, 41.2, 42.1, 43.2, 45.1, 45.2, 46.1, 46.2, 48.1, 48.2, 48.3, 51.2, 52.1, 52.2, 54.1, 54.2, 55.1, 58.1, 59.1, 59.2, 60.1, 60.2, 61.1, 62.1, 65.1, 66.1, 67.1, 67.2, 69.1, 70.1, 71.1, 72.1, 73.1, 73.2, 74.1, 74.2, 78.1, 81.1, 82.1, 82.2, 83.1, 83.2, 85.1, 86.1, 87.1, 88.4, 90.1, 90.2, 91.1, 92.1, 93.1, 94.1 (85)	21.4, 29.2, 31.2, 37.2, 39.2, 42.2, 42.3, 55.2, 55.3, 55.4, 61.2, 68.2, 69.2, 79.2, 82.3 (15)	PP1 PP2 PP3 PP4 PP6 PP7 PP8 (7)
Bilingüe chino-inglés	63.1 (1)		
Bilingüe español-inglés	21.3, 22.1, 24.1, 24.2, 80.1 (5)	24.5, 25.3 (2)	
Multilingüe chino-español-inglés/italiano/alemán	4.1, 7.1, 7.2, 9.1, 14.1, 15.1, 17.1, 19.1, 21.1, 25.1, 37.1, 44.1, 47.1, 49.1, 51.1, 53.1, 57.1, 68.1, 69.3, 75.1, 76.1, 84.1, 89.1, 96.1 (24)	16.1, 16.2, 24.3, 24.4, 36.2, 49.2, 70.2 (7)	

Zona Ruzafa

Categoría de los signos según los idiomas aparecidos	Rótulos principales y sub-rótulos	Rotulación exterior	Publicidad privada
Monolingüe chino	2.1, 5.2 (2)		
Monolingüe español		6.2 (1)	
Bilingüe chino-español	3.1, 3.2, 4.1, 5.1, 5.3, 6.1, (6)	2.2, 5.4 (2)	
Bilingüe español-inglés	1.1 (1)		
Multilingüe inglés-chino-español		6.3, 6.4, 6.5 (3)	

Zona turística

Categoría de los signos según los idiomas aparecidos	Rótulos principales y sub-rótulos	Rotulación exterior	Publicidad privada
Monolingüe chino	4.1 (1)		
Monolingüe español		4.2 (1)	
Bilingüe chino-español	1.1 (1)		
Multilingüe inglés-chino-español		2.1, 3.1, 4.3, 4.4 (4)	

APÉNDICE 2

APÉNDICE 2 DESCRIPCIÓN DE LAS ENCUESTAS

Lista de preguntas:

- (1) ¿De qué parte de China vienes?
- (2) ¿Por qué has elegido el rótulo monolingüe/bilingüe/multilingüe?
- (3) La mayoría de tus clientes son ¿españoles o chinos?
- (4) ¿Puedes comunicarse con los clientes españoles en español sin problema?
- (5) ¿Dónde has aprendido el español?
- (6) ¿Quién se dedica a la traducción de los rótulos y carteles al español?
- (7) ¿Sabes si hay una legislación que obliga a poner el valenciano o castellano en los rótulos?

Zona China

Nombres	Participación	Persona investigada	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7
Restaurante Wenzhou	Si	Propietaria	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a españoles	Ambos	Si	Por sí misma	Por ellos mismos	No lo sabe
Tienda de informática	Si	Empleado	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a españoles	Clientes chinos	Si	En escuelas españolas, porque nació aquí.	Por ellos mismos	Si lo sabe pero no sabe los detalles
Restaurante Weiwai	Si	Empleada	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a españoles	Clientes chinos	Más no menos	Por sí misma	Por ellos mismos y por amigos chinos que saben traducir	No lo sabe

Restaurante Felisano	Sí	Empleada	Changle	Para traer tanto a clientes chinos como a españoles	Clientes españoles	Más no menos	Por sí misma	Por ellos mismos	No lo sabe
Pastelería Tiramisu	Sí	Propietario	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a españoles	Clientes españoles	Sí	En la universidad española	Empresas china de traducción	Sí lo sabe pero no sabe los detalles
Restaurante Xiaogezi	Sí	Propietario	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a españoles	Clientes chinos	Sí	Por sí mismo	Por ellos mismos	Sí lo sabe pero no sabe los detalles
Restaurante Mindu	Sí	Propietario	Fuzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a españoles	Ambos	Sí	Por sí mismo	Por ellos mismos	Sí lo sabe pero no sabe los detalles
Smile Tea	No ha participado por ser ocupado								
Camicería Lucheng	Sí	Empleada	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a españoles	Clientes chinos	Más no menos	Por sí mismo	Por conocidos chinos que saben traducir	No lo sabe
Parafarmacia	Sí	Propietario	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a españoles	Clientes chinos	Sí	En España por que nació aquí	Por ellos mismos	No lo sabe
Restaurante Lengol	Sí	Propietario	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a españoles	Clientes españoles	Sí	Por sí mismo	Por ellos mismos y por su abogado	No lo sabe
Restaurante pato pekinés	Sí	Propietario	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a españoles	Clientes españoles	Sí	Por sí mismo	Por su hija porque ella nació en España	Sí lo sabe pero no sabe los detalles
Restaurante Changcheng	Sí	Empleada	Shenyang	Para traer tanto a clientes chinos como a españoles	Clientes chinos	Sí	Estudiaba el bachiller en España	Por ellos mismos	No lo sabe

You Mobile	Si	Propietario	Shijiazhuang	El uso del inglés es porque está conocido por ambas partes	Ambos	Si	En la universidad en China	Por ellos mismos	No lo sabe
Restaurante Tu Cocina	Si	Propietario	Haerbin	Solo quiere hacer negocio con los españoles	Clientes españoles	Más no menos	Por sí mismo	Por ellos mismos	No lo sabe
Electronic Yong Feng	Si	Empleado	Fuzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a españoles	Ambos	Si	Por sí mismo	Por ellos mismos	No lo sabe
Yong Feng Telecom	No ha participado por estar ocupado								
Restaurante Amistad	Si	Propietaria	Qingnian	Uso del español por estar en España y del chino por ser de China	Clientes españoles	Si	Por sí misma	Por ellos mismos y ha copiado de otros restaurantes chinos	No lo sabe
Restaurante Pato Pekin	Si	Propietaria	Hangzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a españoles	Clientes chinos	No mucho		Empresa china de traducción	No lo sabe
Tian Tian Da Rou Bao	Si	Empleada	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a españoles	Clientes chinos	Si	Por sí misma	Por ellos mismos	No lo sabe

Centro de quiromasaje Tui Na	Sí	Propietaria	Fuzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a españoles	Ambos	Sí	En escuela de idiomas en España	Por ellos mismos	No lo sabe
Peluquería china Lorena Ye	No ha participado por ser ocupado								
Star Phone	Sí	Propietario	Ningbo	Para traer tanto a clientes españoles como a chinos y extranjeros	Clientes españoles	Sí	Por sí mismo	Por sí mismo	No lo sabe
Supermercado Nuevo Zhonghua	Sí	Propietaria	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a españoles	Ambos	Sí	En escuela de idiomas en España	Por sí misma	No lo sabe
Bar Caracol	Sí	Propietario	Qingian	Para traer tanto a clientes españoles como a chinos y extranjeros	Clientes españoles	Sí	Por sí mismo	Por ellos mismos	No lo sabe
Bar Convento	Rechaza								
Peluquería A Qiang	No ha participado por ser ocupado								

Peluquería Hong Kong	No ha participado por ser ocupado								
Peluquería Arte	No ha participado por ser ocupado								
Restaurante Bar frenazo	Sí	Propietario	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a españoles	Clientes españoles	Sí	Por sí mismo	Por los clientes españoles y por ellos mismos	No lo sabe
Restaurante Don Pepe	Sí	Propietaria	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a españoles	Clientes españoles	Sí	Por sí misma	Por ellos mismos	No lo sabe
Supermercado Bonasia	Sí	Propietaria	Qingjian	Para traer tanto a clientes chinos como a españoles	Ambos	No mucho	Por sí misma	Por ellos mismos	No lo sabe
Restaurante Chinatown	Rechaza								
Supermercado Lucheng	Sí	Propietaria	Nanjing	Para traer tanto a clientes chinos como a españoles	Ambos	Sí	Por sí misma	Por ellos mismos	No lo sabe
Restaurante Mavka	Sí	Propietaria	Wenzhou	Para a los clientes españoles	Clientes españoles	No mucho	Por sí misma	Por su hija quien nació aquí	No lo sabe

Zona Turística

Nombres	Participación	Persona investigada	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7
Restaurante Hangzhou	Sí	Empleado	Lishui	Para traer tanto a clientes chinos como a españoles y extranjeros	Clientes españoles	Sí	Estudiaba en España	Por ellos mismos	No lo sabe
Salón de Juego	Rechazo								

Zona Ruzafa

Nombres	Participación	Persona investigada	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7
Restaurante Laifu	Sí	Empleado	Wenzhou	Para traer a clientes españoles	Clientes españoles	Sí	Por sí mismo	Por ellos mismos	No lo sabe
Bazar Angel	Sí	Propietario	Wenzhou	Para traer a clientes españoles	Clientes españoles	Sí	Por sí mismo	Por ellos mismos	No lo sabe
Restaurante Casa Ru	No ha participado por ser ocupado								

Zona industrial

Nombres	Participación	Persona investigada	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7
Duccio&Diana	Si	Propietario	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Ambos	No mucho	Por si mismo	Por ellos mismos	No lo sabe
Yabute Bisutería	Si	Empleado	Lishui	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Ambos	No mucho	Por si mismo	Por ellos mismos	No lo sabe
Kaixuanmen Moda	Si	Propietario	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Ambos	No mucho		Por los empleados	No lo sabe
Candy Moda	Si	Propietario	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Clientes españoles	No mucho	Su hijo nació en España	Por su hijo	No lo sabe
Rowey	Si	Propietaria	Lishui	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Clientes españoles	Si	Estudiaba en escuela de idiomas en España	Abogado	No lo sabe
Linhn Bolsos	Si	Propietaria	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Clientes españoles	No mucho	Por si misma	Con el app traducción	No lo sabe
Fashion Alatoris	Si	Propietaria	Lanzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Clientes españoles	Si	Por si misma	Por ella misma	No lo sabe

Bisutería Meí	Sí	Propietario	Wenzhou	Para traer a los españoles	Clientes españoles	Sí	Por sí mismo	Con el app traducción	No lo sabe
Fashion Única	Sí	Propietario	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Ambos	Sí	Por sí mismo	Por ellos mismos	No lo sabe
Yifang Moda	Sí	Propietario	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Clientes españoles	Sí	Por sí mismo	Por ellos mismos	No lo sabe pero cree que es obligatorio
Feyue Calzados	Sí	Propietario	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Ambos	Sí	Por sí mismo	Por el abogado	No lo sabe pero dice que la mayoría han puesto el castellano
Paris City Bisutería	Sí	Empleado	Tieling	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Clientes españoles	Sí	Por sí mismo	Por ellos mismos	No lo sabe
Canlan Moda	Sí	Empleado	Fuzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Clientes españoles	No mucho	Por sí mismo	Por ellos mismos	No lo sabe
Oubao Bisutería	Sí	Propietario	Qingtian	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Clientes españoles	Sí	Por sí mismo	Por su manido	No lo sabe pero cree que es obligatorio
Zhangshi	Sí	Propietario	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Clientes españoles	Sí	Por sí mismo	Por la empresa de rótulos	No lo sabe

Shumei Bisutería	Si	Propietario	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Clientes españoles	No mucho	Su hijo nació en España	Por su hijo	No lo sabe
Dekor-Lime	No ha participado por ser ocupado								
Zafiro Artículos para manualidad	Si	Propietario	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Ambos	Si	Por sí mismo	Por ellos mismos	No lo sabe
Yongfeng Telecom	Si	Empleado	Rui'an (Wenzhou)	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Ambos	Si	Estudiaba en escuela de idiomas en España	Por ellos mismos	No lo sabe
Uñas Valencia	Si	Empleada	Qingtian	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Clientes chinos	Si	Por sí misma	Por ellos mismos	No lo sabe
Rossa Qi Lencería	Rechazo								
Jingpenghao Lencería	Si	Propietario	Hefei	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Ambos	No mucho	Por sí mismo	Por ellos mismos	No lo sabe
Dudlin Bolsos	Si	Propietario	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Clientes españoles	Si	Por sí mismo	Por ellos mismos	No lo sabe

Eva Gran China	Sí	Propietario	Qingian	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Cientes españoles	Sí	En escuela de idiomas en España	Por sí mismo	No lo sabe
Bisutería Lilly	Sí	Empleada	Lishui	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Cientes españoles	Sí	Por sí mismo	Por los empleados españoles	No lo sabe
Lina Accesorios de móviles	Sí	Empleado	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Ambos	Sí	Estudiaba la secundaria en España	Por ellos mismos	No lo sabe
Long Li Da	Sí	Propietario	Qingian	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Ambos	Sí	Por sí mismo	Por ellos mismos	No lo sabe
Hongjun Pijamas	Sí	Propietario	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Cientes españoles	Sí	Por sí mismo	Por la empresa de rótulos	No lo sabe
Dinghao Lencería	Sí	Propietario	Qingian	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Ambos	Sí	Por sí mismo	Por el abogado	No lo sabe
Móvil World	Sí	Empleado	Qingian	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Ambos	Sí	Por sí mismo	Por ellos mismos	No lo sabe
Gran Asia	Sí	Propietaria	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Cientes españoles	Sí	Por sí misma	Por sí misma	No lo sabe pero cree que es obligatorio

A nuevo	Si	Propietario	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Ambos	No mucho	Por sí mismo	Por los empleados	No lo sabe
Wiqi Lenceria	Si	Propietario	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Clientes españoles	Si	Por sí mismo	Por ellos mismos	No lo sabe
Lili Pijamas	Si	Empleado	Rui'an (Wenzhou)	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Clientes españoles	Si	Por sí mismo	Por ellos mismos	No lo sabe
Elim Accesorios de móviles	Si	Propietario	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Clientes españoles	Si	Por sí mismo	Por ellos mismos	No lo sabe
Moda Li De	Si	Propietario	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Clientes españoles	Si	Por sí mismo	Por ellos mismos	No lo sabe
Parque electrónico	Si	Propietario	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Clientes españoles	Si	Por sí mismo	Por la empresa de rótulos	No lo sabe
Eve Mon Crois	Si	Propietario	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Clientes españoles	Si	Por sí mismo	Nació en España	No lo sabe
Comercial China Asia	Si	Empleado	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Clientes chinos	No mucho	Por sí mismo	Por ellos mismos	No lo sabe

Xinshuye	Sí	Propietario	Wenzhou	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Cientes españoles	Sí	Por sí mismo	Por ellos mismos	No lo sabe
Qianlima Moda	Sí	Propietario	Qingtian	Para traer tanto a clientes chinos como a los españoles	Cientes españoles	No mucho	Por sí mismo	Por su hija quien nació en España	No lo sabe

APÉNDICE 3

APÉNDICE 3 CLASIFICACIÓN DE LOS ERRORES ENCONTRADOS

Tipo de error	Casos encontrados	Zona correspondiente	Número de casos	Porcentaje en total
Ortografía (falta tilde)	1.5, 1.6, 1.8, 1.9, 2.2, 2.4, 3.1, 3.2, 4.2, 7.1, 7.2, 8.4, 10.1, 11.1, 11.2, 13.1, 16.1, 16.2, 17.2, 18.3, 19.1, 21.2, 22.2, 23.1, 26.1, 26.2, 28.1, 28.3, 29.1, 29.2, 29.3, 30.3, 31.2, 31.3, 32.1, 32.2, 32.3, 32.4, 33.1, 33.2, 34.1, 34.2, 34.3, 36.1, 36.3, 36.4, 37.1, 37.2, 37.3, 42.1, 42.2, 44.1, 46.2, 46.3, 50.1, 51.1, 54.3, 54.4, 58.1, 59.3, 61.1, P1, P2, P3	Zona china	64	38,24%
	1.1, 3.1, 3.2, 4.1	Zona Ruzafa	4	
Ortografía (sobra tilde)	1.1, 3.1, 3.2, 7.1, 7.2, 8.1, 8.2, 11.2, 14.1, 15.1, 16.1, 16.2, 18.1, 18.2, 20.1, 21.1, 21.2, 21.3, 24.1, 24.2, 24.3, 24.4, 25.1, 25.3, 27.1, 28.1, 28.2, 28.3, 29.1, 30.1, 31.1, 31.2, 32.1, 35.1, 36.2, 39.1, 41.1, 41.2, 42.1, 42.2, 42.3, 48.1, 48.3, 51.1, 51.2, 54.1, 54.2, 57.1, 60.1, 60.2, 60.3, 61.1, 61.2, 66.2, 67.1, 67.2, 68.1, 68.2, 69.2, 70.1, 73.1, 80.1, 80.3, 81.1, 84.1, 86.1, 87.1, 88.3, 91.1, 92.1, 94.2, 94.3, 96.1, P14, P15	Zona industrial	75	0,53%
	5.2 (sólo/comidas)	Zona china	1	

Uso incorrecto de puntuación (“etc.+....”)	3.1, 3.2	Zona Ruzafa	2	2,67%
Discordancia de género	3.2, 29.2, 31.1, 31.2, 70.1, 80.1, 87.1, 88.3	Zona industrial	8	
	2.3, 16.2, 22.2, 27.2, 30.3, 31.2, 31.3, 33.2, 34.2, 34.3, 59.3, 60.2	Zona china	12	4,01 %
Discordancia de número	29.1, 29.2, 83.2	Zona industrial	3	
	1.9, 2.2, 4.2, 5.2, 5.4, 16.3, 23.4, 31.2, 31.3, 32.3, 34.2, 34.3, 36.4, 44.2, 48.1, 54.3, 59.3	Zona china	17	4,81 %
Aparición indebida de -s como marca de plural	4.4	Zona turística	1	
	32.2 (ventas de accesorios),	Zona china	1	0,53 %
Ausencia de -s como marca de plural	67.1 (chandals)	Zona industrial	1	0,27 %
	2.1 (máquina de premio)	Zona turística	1	
Ausencia de artículo	1.8, (menú día) 2.2, (sepia plancha) 16.3, (jamón serrano plancha) 31.3 (plancha coliflor), 46.3(reparar ceja)	Zona china	5	1,34 %
	22.2(Es limitado hasta agotar existencias)	Zona china	1	0,27 %
Uso incorrecto de pronombres	60.1 (equipa tú tienda)	Zona industrial	1	0,27 %

Ausencia de preposición	1.8, 2.2, 3.1, 4.3, 7.2, 22.2, 23.3, 26.2, 27.2, 28.2, 30.3, 31.3, 32.2, 32.3, 32.4, 39.3, 48.1, 54.3, 59.3,	Zona china	19	5,61 %
	36.2, 72.1	Zona industrial	2	
Aparición indebida de preposición	5.2, (varios de arroces) 23.3 (rollito de vietnamita)	Zona china	2	0,53 %
Frasas mal construidas (errores sintácticos)	5.4, 22.2, 30.3, 31.2, 31.3, 37.3	Zona china	6	1,60 %
	36.1 (felisano) 48.2 (artidario)	Zona china Zona industrial	1 1	0,53 %
Palabras inventadas	2.2 (espaquete), 3.1 (mobile service), 16.3 (mayanesa), 22.2 (descuendo), 28.3 (alado), 32.2 (scanear), 33.2 (vanilla, carabaza), 36.6 (cebollina), 37.3 (reseva), 39.3 (imsero), 46.3 (pepel), 54.4 (aroz), 59.1 (beikin), 59.3 (collos de vaca, peto, sudias, peeuua)	Zona china	14	4,01 %
	28.3 (eurs)	Zona industrial	1	
Uso incorrecto de la locución adverbial “al por mayor”	3.2, 11.2, 13.1, 21.3, 24.5, 34.1, 48.3, 51.2, 73.2, 84.1, 87.1, 88.3, 96.1	Zona industrial	13	3,48 %

APÉNDICE 4 CORPUS FOTOGRÁFICO

Glosario de siglas del corpus fotográfico

ZC: Zona China

ZI: Zona Industrial

ZR: Zona Ruzafa

ZT: Zona Turística

ML: Monolingüe

BL: Bilingüe

MUL: Multilingüe

Numeración del corpus fotográfico

Cada fotografía recogida en este corpus fotográfico se numera con dos números separados por un punto, y con dos siglas colocadas delante de los números para indicar la zona investigada. El primer número sirve para indicar el orden de los establecimientos estudiados, y el segundo número muestra el orden de los signos hallados en cada establecimiento. Por ejemplo, *ZC 1.1* haría referencia en el primer establecimiento de la zona china al primer cartel del mismo, y *ZC 1.2* trataría del segundo cartel encontrado en el mismo establecimiento. Los carteles publicitarios que no tienen relaciones con los establecimientos se numeran con solamente un número cardinal, tales como *ZC Publicidad 1*, *ZI Publicidad 2*.

ZONA CHINA

CALLE BAILÉN



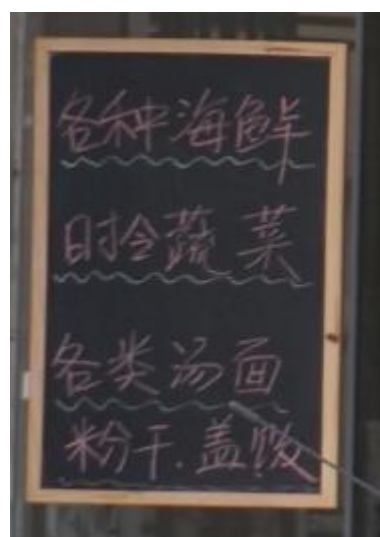
ZC 1.1. Restaurante. BL Chino-Español.



ZC 1.2. Restaurante. BL Chino-Español.



ZC 1.3. Restaurante. ML Chino.



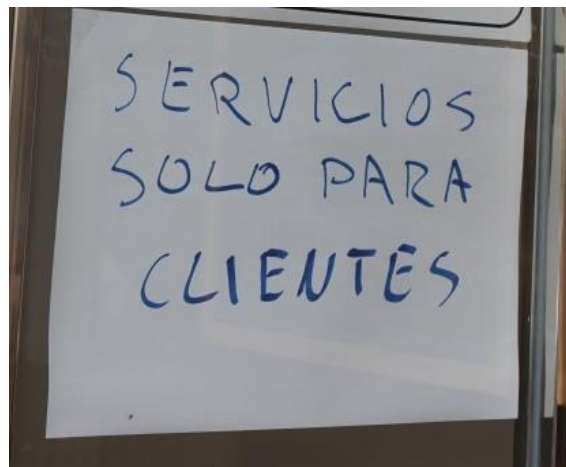
ZC 1.4. Restaurante. ML Chino.



ZC 1.5. Restaurante. ML Español.



ZC 1.6. Restaurante. ML Español.



ZC 1.7. Restaurante. ML Español.



ZC 1.8. Restaurante. ML Español.



ZC 1.9. Restaurante. BL Chino-Español.



ZC 2.1. Restaurante. ML Español.



ZC 2.2. Restaurante. ML Español.



ZC 2.3. Restaurante. BL Chino- Español.



ZC 2.4. Restaurante. ML Español.



ZC 3.1. Tienda informática. MUL.



ZC 3.2. Tienda informática. ML Español.



ZC 3.3. Tienda informática.



ZC 4.1. Restaurante. ML Español.



ZC 4.2. Restaurante. ML Español.



ZC 4.3. Restaurante. ML Español.



ZC 5.1. Restaurante. ML Español.



ZC 5.2. Restaurante. ML Español.



ZC 5.3. Restaurante. ML Español.



ZC 5.4. Restaurante. ML Español.



ZC 6.1. Tienda informática. BL Chino-Inglés.



ZC 6.2. Tienda informática. MUL.



ZC 7.1. Tienda informática. MUL.



ZC 7.2. Tienda informática. MUL.



ZC 8.1. Restaurante. BL Chino-Español.



ZC 8.2. Restaurante. BL Chino-Español.



ZC 8.3. Restaurante. BL Chino-Español.



ZC 8.4 Restaurante. BL Chino-Español.



ZC 9.1. Parafarmacia. BL Chino-Inglés.



ZC 10.1. Tienda de alimentación. BL Chino-Español.

CALLE L'ERMITA



ZC 11.1. Bazar. MUL.



ZC 11.2. Bazar. MUL.



ZC 12.1. Restaurante. BL Español-Inglés.



ZC 12.2. Restaurante. ML Español.



ZC 12.3. Restaurante. BL Español-Inglés.

CALLE PELAYO



ZC 13.1. Asociación privada. BL Chino-Español.



ZC 14.1. Transportista. BL Chino-Inglés.



ZC 14.2. Transportista. BL Chino-Español.



ZC 14.3. Transportista. BL Chino-Español.



ZC 14.4. Transportista. BL Chino-Español.



ZC 15.1. Agencia de viajes. BL Chino-Inglés.



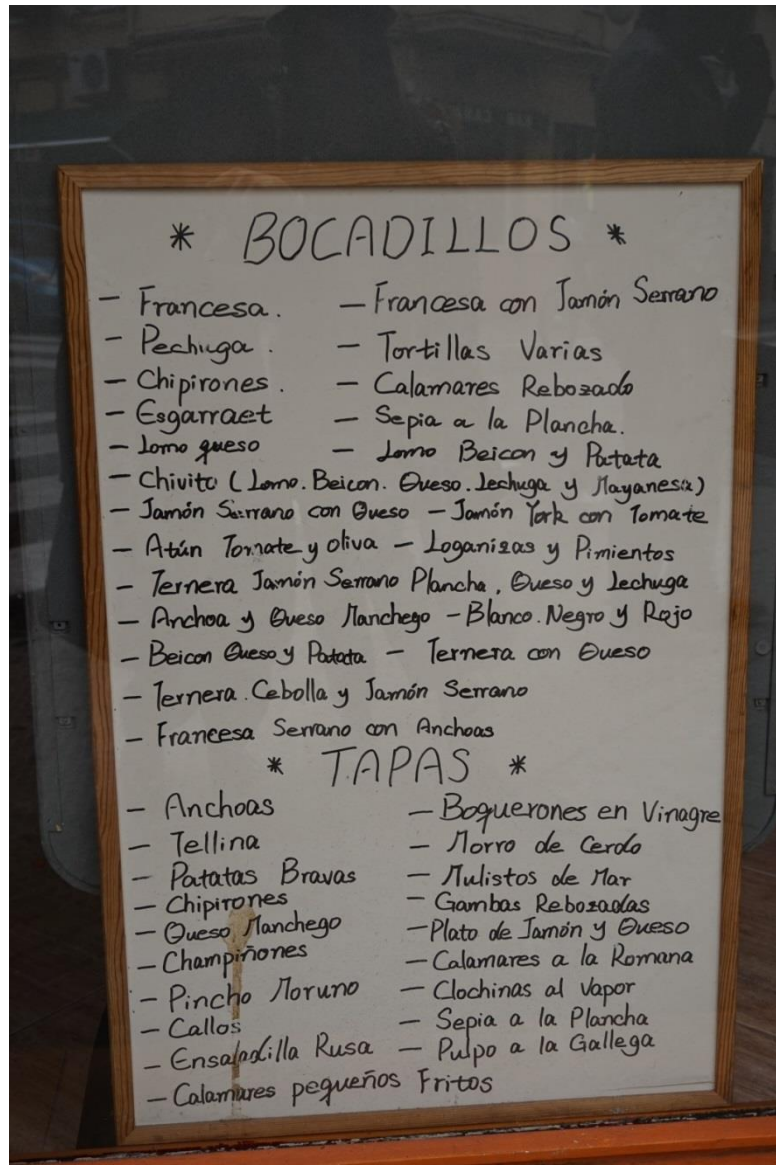
ZC 15.2. Agencia de viajes. MUL.



ZC 16.1. Restaurante. ML Español.



ZC 16.2. Restaurante. ML Español.



ZC 16.3. Restaurante. ML Español.



ZC 17.1. Pastelería. ML Inglés.



ZC 17.2. Pastelería. ML Español.



ZC 18.1. Tienda de accesorios de seguridad. ML Inglés.



ZC 18.2. Tienda de accesorios de seguridad. BL Chino-Inglés.



ZC 18.3. Tienda de accesorios de seguridad. MUL.



ZC 19.1. Tienda de alimentación. BL Chino-Español.



ZC 20.1. Restaurante. BL Chino-Español.



ZC 21.1. Inmobiliaria. ML Chino.



Huaxinhouses S.L
华鑫房产有限公司

Gestión Inmobiliaria

- * 房产置业 (低息贷款)
- * 绘图设计及翻修装潢
- * 法律咨询
- * 投资移民咨询
(海外投资导向, 资产管理)
- * 商标注册及做账报税
- * 留学咨询
- * 代办语言学校
(塞万提斯认证) 报名
- * 各类保险
(房产, 店面, 医疗...)
- * Compra, venta y alquileres
- * Arquitectura, urbanismo,
ingeniería diseño y reforma
- * Rehabilitación de edificio
y fachadas
- * Mudanza
- * Seguro de inmuebles
y salud...
- * Traducción Español a Chino

————— 扫一扫 会了解更多 —————

Web: www.huaxinhouses.com
Email: info@huaxinhouses.com
Tel: 963287928
C/Pelayo 33 izq, 46007 Valencia
Horario: 10:00 a 14:00
16:00 a 20:00



ZC 21.2. Inmobiliaria. MUL.



ZC 22.1. Tienda de alimentación. BL Chino-Español.



ZC 22.2. Tienda de alimentación. BL Chino-Español.



ZC 23.1. Restaurante. BL Chino-Español.



ZC 23.2. Restaurante. BL Chino-Español



ZC 23.4. Restaurante. ML Español.



ZC 23.3. Restaurante. BL Chino-Español.



ZC 24.1. Restaurante. BL Chino-Español.



ZC 25.1. Restaurante. MUL.



ZC 25.2. Restaurante. MUL.



ZC 25.3. Restaurante. MUL.



ZC 26.1. Peluquería. BL Chino-Español.



ZC 26.2. Peluquería. BL Chino-Español.



ZC 27.1. Centro estético. BL Chino-Inglés.

* Puesta gel / porcelana pies:	.....22 €
* Limar y pintar:	.....5 €
* Pintar esmalte permanente:	.....12 €
* Manicura:	
- francesa (con masaje):	.....8 €
- con esmalte permanente:	.....18 €
* Pedicura:	
- francesa (con masaje):	.....15 €
- con esmalte permanente:	.....25 €
* Manicura y pedicura con esmalte permanente:	.....38 €
* Quitar gel / porcelana:	.....5 €
* Quitar esmalte permanente:	.....3 €
* Dibujo:	..... desde 1 €
* Brillante:	.....0,5 €
* Ceja:	.....4 €
* Ceja+labio:	.....6 €
* Masaje pies:	
- 20 minutos	.....10€
- 30 minutos	.....15€

ZC 27.2. Centro estético. ML Español.

自动靠背按摩	
脚护理	
脚底按摩	
中药泡脚	
30分钟	15 €

ZC 27.3. Centro estético. ML Chino.

Manicura	
y	
Pedicura	
	20 €

ZC 27.4. Centro estético. ML Español.



ZC 28.1. Peluquería. BL Chino-Español.

UÑAS

Manicura	8€
Limar y Pintar	5€
Puesta Uñas de Gel	
(Transparente)	18€
(Francesa blanca)	20€
(Color permanente)	25€
(Purpurina)	28€
Relleno de Gel	
(Transparente)	18€
(Francesa blanca)	18€
(Color permanente)	23€
Puesta Porcelana	
(Transparente)	13€
(Francesa blanca)	15€
(Color permanente)	20€
Relleno de Porcelana	15€
Quitar esmalte permanente	3€
Quitar uñas de gel o porcelana	5€
Quitar uñas de gel manicura	10€
Esmalte permanente color	10€
Esmalte permanente (francesa)	12€
Pedicura	15€
Pedicura + esmalte permanente	25€
Manicura y Pedicura con esmalte permanente	38€
Dibujo desde	1€
Brillante	0,5€

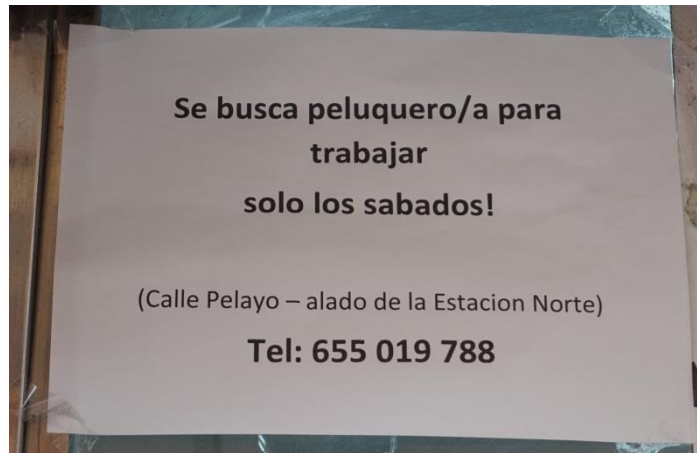
LISTA DE PRECIOS

DEPILACION

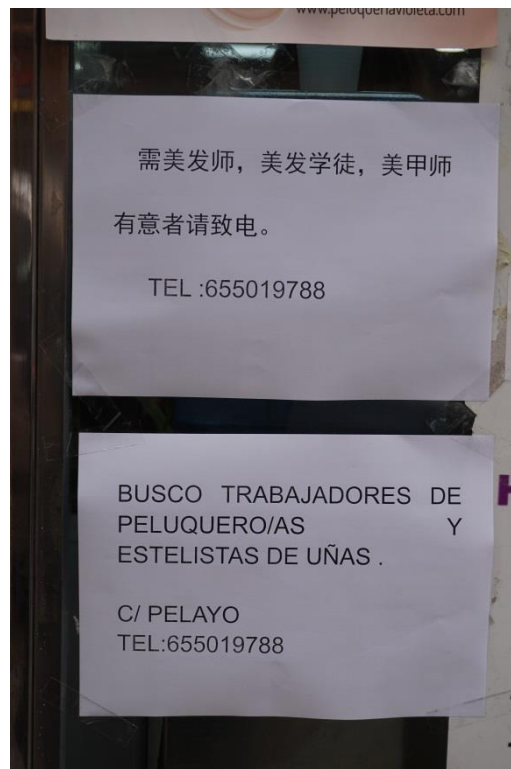
Labios	3€
Cejas	4€
Axilas	5€
Ingles	8€
Ingles completas	15€
Medias Piernas	10€
Piernas Enteras	15€
Espalda desde	12€
Brazos	10€
Pecho desde	10€

Tel. 640 137 061
C/. Pelayo, 19
www.peluqueriavioleta.com

ZC 28.2. Peluquería. ML Español.



ZC 28.3. Peluquería. ML Español.



ZC 28.4. Peluquería. BL Chino-Español.



ZC 29.1. Peluquería. BL Chino-Español.



ZC 29.2. Peluquería. BL Chino-Español.



ZC 29.3. Peluquería. BL Chino-Español.



ZC 30.1. Restaurante. ML Chino.



ZC 30.2. Restaurante. BL Chino-Español.



ZC 30.3. Restaurante. BL Chino-Español.



ZC 31.1. Restaurante. BL Chino-Español.



南北风味

COMIDA CHINA
CALLE PELAYO, 16
 ☎ **Tel: 963-941-726**

		
Arroz blanco con ternera	Costilla cerdo de agri dulce	Chalafan
		
To-Fu estilo japones	Pasta de arroz	Empanadilla china
		
You-Dong salteado	Berenjera estofado	Barbacoa de pincho
		
Pollo al limón	Alitas de pollo frito	Pato asado
		
Ensalada de pepino	Sopa de rame	Pastel de calabaza

ZC 31.2. Restaurante. BL Chino-Español.

火锅 **HOT POT**
FONDUE CHINA
CALLE PELAYO, 16
Tel: 963-941-726

Cabeza de pescado con pimiento picante Plancha coliflor / plato la bola Pescado hervido con salsa picante

Temera hervida con salsa picante Sangre de cerdo con salsa picante Pollo con salsa picante

MENU DE HOT POT

- *Plato de Verduras china
- *Albondigas de carne
- *Empanadilla chinas
- *Plato de Carne
- *To-Fu fritos
- *Churro china

Precio: 24.80€
(Para 2 Personas, IVA Incluido)

ZC 31.3. Restaurante. MUL.



ZC 32.1. Tienda de informática. BL Chino-Español.

服务项目 SERVICIOS

西班牙销售点卡：

- * 米奇一卡通 (可充值所有游戏)
- * 网银转账/支付宝/财付通
- * 欧服美服游戏 (CF, LOL)
- * 苹果APP/安卓手游

电脑系统及维修：

- * 装中文/重装系统 (Windows 10 / 8 / 7 / Vista / XP)
- * 笔记本电脑硬件维修 (USB口, 充电口, 键盘, 电池板, 电源, 硬盘, 显卡等..)
- * 清理台式电脑/笔记本电脑 (拆机清理, 更换风扇机油和CPU硅胶)
- * 系统清理及更新程序软件应用
- * 笔记本电脑屏幕更换
- * 苹果电脑安装双系统
- * 主装台式电脑

手机系统及维修：

- * 手机/IPAD (刷机及更新 换屏幕 软件安装 手机开全球通/开通3G网络)

及出售各大公司电话卡/拨打国内电话卡/电话费充值

- * REPARACION DE ORDENADORES
- * VENTAS DE ACCESORIOS
- * VENTAS DE TARJETAS MOVILES
- * RECARGAS DE TELEFONO
- * LIBERACION DE MOVIL
- * FOTOCOPIA/SCANEAR

CONTACTO (WHATSAPP)

688128877 - 653533338




ZC 32.2. Tienda de informática. BL Chino-Español.



ZC 32.3. Tienda informática. BL Chino-Español.



ZC 32.4. Tienda informática. ML Español.



ZC 33.1. Pastelería. BL Chino-Español.

CrazyTea
bubble tea

Vaso pequeño 360cc
un topping a elegir
2.50€

Vaso mediano 500cc
un topping a elegir y tapiocas incluido
3.00€

Vaso grande 750cc
dos topping a elegir y tapiocas incluido
3.50€

香浓原味 original té espeso
 合式原味 original taiwai
 红茶 (绿茶) 原味 original te rojo o verde
 鸳鸯奶茶 yuanyang
 香芋奶茶 taro (boniato)
 摩卡奶茶 moka
 紫薯杏仁椰浆奶 taro y coco
 日式抹茶奶 te mancha japones
 芒果南瓜 mango carabaza
 黑糖玛奇朵 azúcar morena
 咖啡奶茶 cafe

椰子奶茶 coco
 香草奶茶. vanilla
 巧克力奶茶 chocolate
 哈密瓜奶茶 melon verde
 香草奶茶 vainilla
 蓝莓奶茶 arandano
 草莓奶茶 fresa
 芒果奶茶 mango
 苹果奶茶 manzana
 木瓜奶茶 papaya
 水蜜桃奶茶 melocotón
 西瓜奶茶 sandia

1 base
 Tienes cuatro bases para elegir...
 liquid, cream, ice, milkteas

2 +
 Elige tu sabor preferido...

3 +

ZC 33.2. Pastelería. MUL.



ZC 34.1. Peluquería. ML Español.

EXTENSION LISTA DE PRECIO
PELO 100% NATURAL (LARGOS Y EXTRALARGOS)

EXTENSION MALLA 70 GRAMOS.....	28€
EXTENSION MALLA 120 GRAMOS.....	52€
EXTENSION DE KERATINA.....	58€
EXTENSION ADHESIVA.....	75€
EXTENSION ONDULADO/RIZADO.....	65€
EXTENSION VIRGEN DE INDIANA.....	55€

MANIOBRA Y TIPO DE COLOCAR EXTENSION

- 1.EXTENSIONES CLIPS
(LAVAR+CORTAR+PLANCHAR).....10€
- 2.EXTENSIONES FIJA ADHESIVA
(LAVAR+CORTAR+PLANCHAR).....25€
- 3.EXTENSIONES FIJA KERATINA
(LAVAR+CORTAR+PLANCHAR).....30€
- 4.EXTENSIONES FIJA CANULAS
(LAVAR+CORTAR+PLANCHAR).....35€
- 5.EXTENSIONES FIJA HILO
(LAVAR+CORTAR+PLANCHAR).....50€

ZC 34.2. Peluquería. ML Español.

PRECIOS DE LAS UÑAS

PORCELANA;

TIP BLANCO	15€
PUNTAS DE COLOR	1€/UÑA
DECORACION	1€/UÑA
PUNTAS DE COLOR (4 DECORACION INCLUIDOS)	25€

GEL;

TIP BLANCO	20€
PUNTAS DE COLOR	1€/UÑA
DECORACION	1€/UÑA
PUNTAS DE COLOR (4 DECORACION INCLUIDOS)	30€

*MANICURA	8€
*PEDICURA	15€
*ESMALTADO PEDICURA	30€

PROMOCION DE LA TIENDA!!!

*ESMALTADO PERMANENTE	8€
*CON FRANCESA	10€

ZC 34.3. Peluquería. ML Español.



ZC 35.1. Fisioterapia. BL Chino-Español.



ZC 35.2. Fisioterapia. BL Chino-Español.

Centro Quiromasaje Tui Na

*** Terapias Naturales para:**

- Dolor lumbar
- Tendinitis
- Dolor cervical
- Artrosis
- Migrañas
- Asma
- Parálisis facial
- Ciática
- Dolor menstrual
- Hernia discal
- Esguince
- Tratamiento parapléjico

*** Masajes:**

- TUI-NA
- Masaje descontracturante
- Masaje relajante
- Anticelulítico

*** Medicina Tradicional China:**

- Reflexología
- Ventosas
- Auriculoterapia
- GUA-SHA
- Acupuntura

Horario: de LUNES a DOMINGO. De 10h a 21h
www.atongmasaje.es / Tel: 963363882 / 653062345

ZC 35.3. Fisioterapia. BL Chino-Español.



ZC 36.1. Restaurante. BL Chino-Español.



ZC 36.2. Restaurante. ML Chino.



ZC 36.3. Restaurante. BL Chino-Español.



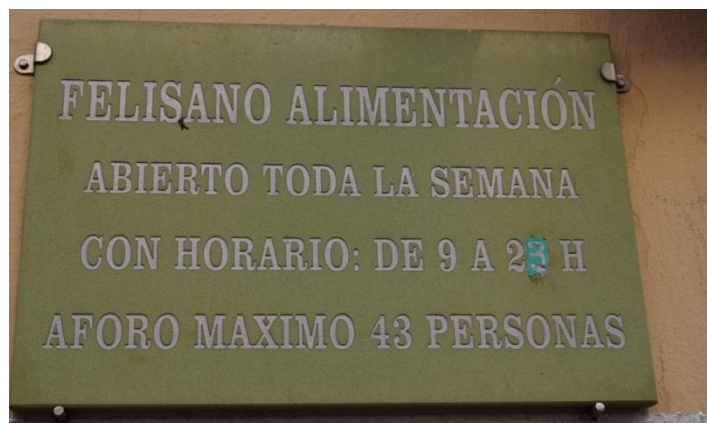
ZC 36.4. Restaurante. BL Chino-Español.



ZC 36.5. Restaurante. BL Chino-Español.



ZC 36.6. Restaurante. ML Español.



ZC 36.7. Restaurante. ML Español.



ZC 37.1. Peluquería. BL Chino-Español.



ZC 37.2. Peluquería. BL Chino-Español.



ZC 37.3. Peluquería. BL Chino-Español.



ZC 38.1. Restaurante. BL Chino-Español.



ZC 38.2. Restaurante. ML Español.



ZC 39.1. Agencia de viajes. BL Chino-Español.



ZC 39.2. Agencia de viajes. BL Chino-Español.



ZC 39.3. Agencia de viajes. BL Chino-Español.



ZC 40.1. Asociación privada. BL Chino-Español.



ZC 41.1. Centro estético. ML Chino.



ZC 42.1. Tienda de informática. BL Chino-Español.



ZC 42.2. Tienda de informática. BL Chino-Español.



ZC 42.3. Tienda de informática. ML Chino.

蓓蕾中文学校招生广告



INVITAMOS A LOS ADULTOS Y NIÑOS ESPAÑOLES Y DE OTROS PAISES A ESTUDIAR EL IDIOMA DEL CHINO EN NUESTRO COLEGIO.

HORARIO:
LUNES A VIERNES:
---DE LAS 17:00
SABADOS Y DOMINGOS:
---APARTIR DE LAS 10:00
(JUNTO A OTROS NIÑOS CHINOS)

本校有执照，校舍较新，冬暖夏凉，紧挨公园，环境幽静，课间活动有天然场地，停车方便。

本校班级有：幼儿班（3—4岁）、学前班（5—6岁）、小学部（一年级至六年级）及初中部（七年级至九年级）。小学毕业生已有两届。他们的年龄只有十一、十二和十三岁以上，毕业生的年龄也同国内的差不多。

本校使用中国国内的课本，教育质量不亚于国内的；跟插班生的成绩比较就可证实；校内墙壁和校门口的玻璃上贴满了学生的优秀作文选可见证。

本校七月和八月两个月读周一至周五，其他月份读周末。

七月份和九月份有新生班的开始，平时可插班。

今年暑假小学一年级新生班由几十年教龄的老教师南松英执教。

若需接送，有专车、每天每人收费 5—7 欧元。

地址：Campanar 近动物园，十月九号医院对面

ZC Publicidad 1. BL Chino-Español.

691833

3227
0761
7546
7219
3578
2452

**MUJER ESPAÑOLA
BUSCA
MUJER CHINA
PARA
TAREAS DE HOGAR
Y CUIDAR NIÑOS**

655470805

enmozam@gmail.com


征求中国籍女性于西班牙家庭做打扫及照顾小孩工作

ZC Publicidad 2. BL Chino-Español.

生意稳定, 有好口碑的老
主 有几家衣服店, 照顾

07666715

GANDIA 华人驾驶学校 中文驾校
Pepe GUILLEM 中文驾校
ESCUELA DE PEPE
瓦伦西亚



1300包
20节课程

1000笔试
900路试

以下我们有驾照升级:

- * 大卡车 CAMION
- * 公共汽车 AUTOBUS
- * 拖车 TRAILER
- * 助动车 CICLOMOTOR

另外有住宿和饮食服务。

考驾照最简单的中文驾校
这里有最资深的教师
试题有最准确的中西文翻译
中文教师全天讲课
笔试只需12天准备便可考试

校长PEPE:
636940151

副校长ASAD:
666853551

华人总代理:
681049588
叶金玲

公司地址: C/PERUN12 46701 GANDIA
分公司地址: C/BAILLEN22 46007 VALENCIA

TRAILER
CICLOMOTOR

ZC Publicidad 3. BL Chino-Español.

AHUA
 publicidad carpintería metálica y decoración

阿华装潢铝合金广告队

服务项目 servicios

各类立体字 **Letras corporeas tridimensionales a medida**
 招牌 **Letrero / Rótulos y Lonas interior y exterior**
 带电灯箱 **Rotulos y luminarias con luz**
 换纸 **Reposición de vinilo con diseño actualizado**
 户外喷绘 **De inyección de tinta al aire libre**
 水晶字 **Vinilo corte para cristal**
 牆贴 **Pegatinas y vinilos decorativos**
 住家推拉窗 **Ventanas corredizas y ventanales para casa**
 不锈钢衣架 **Bastidores y marcos de puerta en acero inoxidable y aluminio**
 自动门 **Puertas automáticas**
 玻璃弹簧门 **Mecanismos puertas de cristal y herrajes**
 铝合门窗 **Ventanas de aluminio y puertas**
 卷拉门 **Persiana metálica**
 铁制品 **Accesorios de Metal**
 不锈钢 **Acero inoxidable**
 各种玻璃 **Todo tipo de cristales**
 安装卷拉门电动马达 **Puertas y ventanas motorizadas**
 承接各种焊接及维修服务 **Servicios de soldadura y reparación**

CARPINTERIA METÁLICA Y ROTULACIÓN
LOW COST

Tel. 654 478 925 Pedro 电话 **688 111 958 A hua**
688 111 598





C/ Maestro Guerrero nº7 Manises (Valencia) Pol. Aeropuerto
(detrás de Mercadona Rosas)

ZC Publicidad 4. BL Chino-Español.

CALLE CONVENTO JERUSALÉN



ZC 43.1. Restaurante. BL Chino-Español.



ZC 44.1. Tienda de alimentación. BL Chino-Español.



ZC 44.2. Tienda de alimentación. ML Español.



ZC 45.1. Parafarmacia. BL Chino-Español.



ZC 45.2. Parafarmacia. ML Chino.



ZC 46.1. Peluquería. BL Chino-Español.



ZC 46.2. Peluquería. ML Español.

MUJER		CORTO	LARGO
SOLO CORTE		7	8
LAVAR CORTAR PLANCHAR		9	12
LAVA PLANCHAR		8	
TINTE DE CABELLO		12	18
TINTE DE RAIZ		12	15
MECHAS GORRO		15	20
MECHAS PEPEL		18	24
PERMANENTE CORTAR Y PEINAR		25	30
TRATAMIENTO DE KERATINA		25	
REPARAR CEJA		3	

ZC 46.3. Peluquería. ML Español.

HOMBRE	
SOLO CORTAR	5 Y 7
LAVAR Y CORTAR	8
TINTE Y CORTAR	15
PERMANENTE Y CORTAR	25
NIÑOS	

ZC 46.4. Peluquería. ML Español.



ZC 47.1. Transportista. BL Chino-Español.



ZC 47.2. Transportista. ML Chino.



ZC 47.3. Transportista. ML Chino.



ZC 48.1. Tienda de informática. BL Chino-Español.



ZC 49.1. Oficina de abogados. ML Chino.



ZC 49.2. Oficina de abogados. BL Chino-Español.



ZC 50.1. Tienda de alimentación.. ML Español.



ZC 50.2. Tienda de alimentación. ML Chino.



ZC 51.1. Peluquería. BL Chino-Español.



ZC 52.1. Restaurante. ML Español.



ZC 52.2. Restaurante. BL Chino-Español.



ZC 52.3. Restaurante. ML Español.



ZC 53.1. Tienda de informática. BL Español-Inglés.



ZC 53.2. Tienda de informática. ML Español.



ZC 53.3. Tienda de informática. BL Español-Inglés.



ZC 54.1. Restaurante. ML Español.



ZC 54.2. Restaurante. ML Español.



BAR Los CARACOLES

Convento Jerusalén, 4 • VALENCIA • Tel.: 96 352 12 43




TAPAS

SEPIA (SEPA)	4,80
CALAMARES (CALAMAR)	4,60
CARACOLES (SNAILS)	3,50
ANGUILAS (EELS)	5,60
GAMBAS AL AJILLO (GARLIC SHRIMP)	4,70
ZARAJOS DE CUENCA (ZARAJOS CUENCA)	3,40
CHIPIRÓN (CHIPIRON)	4,80
PUNTILLAS (PUNTILLA)	4,10
PINCHOS (SKEWERS)	2,50
MORRO (BACON)	2,80
SEPIA CON MAYONESA (SEPIA WITH MAYONNAISE)	4,80
TELLINAS A LA PLANCHA (GRILLED TELLIN)	5,40
PATATAS BRAVAS (ROAST POTATOES)	2,80
CHAMPIÑÓN (MUSHROOMS)	3,10
RIÑÓN (KIDNEY)	3,10
BOQUERONES EN VINAGRE (ANCHOVES IN VINEGAR)	3,70
BOQUERÓN FRITO (FRIED ANCHOVES)	3,40
GAMBAS GABARDINA (GABARDINE PRAWNS)	3,80
GAMBA FRITA (FRIED SHRIMP)	4,00
ALCACHOFAS (ARTICHOKES)	3,40
ENSALADILLA RUSA (RUSSIAN SALAD)	3,00
ALBONDIGA und. (MEATBALLS w/HS)	0,90
PIMIENTOS (PEPPERS)	3,00
CROQUETA und. (CROQUET w/HS)	0,60
ENSALADA ESPECIAL (SPECIAL SALAD)	4,60
BACALAO FRITO und. (FRIED COD w/HS)	2,00
RACIÓN PATATAS FRITAS (SERVING FRIED POTATOES)	2,80
BERENJENAS (EGGPLANTS)	3,00
PISTO DE MAGRO (MACRO TRACK)	3,20
HABAS (BEANS)	3,10
CALLOS (CALLI)	4,10
SANGRE CON CEBOLLA (WITH BLOOD ONION)	3,10
ACEITUNAS (OLIVES)	1,20
ACEITUNAS RELLENAS (STUFFED OLIVES)	1,30
PAPAS (CHIPS)	1,20

PLATOS COMBINADOS

1. TERNERA, HUEVO, PATATAS (VEAL EGG POTATO)	7,20
2. TERNERA, PIMIENTOS, PATATAS (VEAL PEPPER POTATOES)	7,20
3. TERNERA, HABAS, PATATAS (VEAL BEANS POTATOES)	7,20
4. TERNERA, BERENJENA, PATATAS (VEAL EGGPLANT POTATOES)	7,20
5. LOMO, HUEVO, PATATAS (TENDERLOIN EGG POTATOES)	6,90
6. LOMO, CHAMPIÑÓN, PATATAS (TENDERLOIN MUSHROOMS POTATOES)	6,90
7. LOMO, BERENJENAS, PATATAS (TENDERLOIN EGGPLANT POTATOES)	6,90
8. LOMO, PIMIENTOS, PATATAS (TENDERLOIN PEPPER POTATOES)	6,90
9. BACON, HUEVO, PATATAS (BACON EGG POTATOES)	6,40
10. BLANCO, NEGRO, HUEVO, PATATAS (BLACK PUDDING SAUSAGE EGG POTATOES)	6,40
11. SEPIA, PATATAS, ENSALADA (SEPIA POTATOES SALAD)	8,20
12. CALAMARES, ENSALADA, PATATAS (CALAMAR SALAD POTATOES)	8,20
13. EMPERADOR, HUEVO, PATATAS (HUNGARIAN STEAK EGG POTATOES)	8,20
14. ALBÓNDIGAS, ALCACHOFAS, PATATAS (MEATBALLS ARTICHOKES POTATOES)	7,60
15. PINCHOS, HUEVO, PATATAS (PINCHOS W/EGG POTATOES)	7,60
16. BACALAO, ENSALADA, PATATAS (COD SALAD POTATOES)	7,60

BOCADILLOS

1. BACON (BACON)	3,40
2. RIÑONES (KIDNEY)	3,40
3. BLANCO Y NEGRO (SAUSAGE AND BLACK PUDDING)	3,40
4. LONGANIZA (SAUSAGE)	3,40
5. BLANCOS (W/HS SAUSAGE)	3,00
6. TORTILLA ESPAÑOLA (SPANISH OMELETTE)	2,20
7. TORTILLA FRANCESA (FRENCH OMELETTE)	2,30
8. TORTILLA, AJOS TIERNOS (GARLIC OMELETTE)	3,30
9. TORTILLA HABAS (BEANS OMELETTE)	3,40
10. TORTILLA JAMÓN (HAM OMELETTE)	4,30
11. TERNERA (VEAL)	3,60
12. LOMO (TENDERLOIN)	3,30
13. CHAMPIÑÓN (MUSHROOMS)	4,60
14. CALAMARES (CALAMAR)	4,90
15. SEPIA (SEPIA)	3,40
16. ATÚN (TUNA)	3,40
17. QUESO (CHEESE)	3,20
18. JAMÓN (HAM)	3,40
19. JAMÓN Y QUESO (HAM AND CHEESE)	3,80
20. BRASCADA	4,90
21. CHIVITO	4,30
22. PUNTILLAS (SPRIGS OF KIDNEY)	4,30

ZC 54.3. Restaurante. ML Español.



ZC 54.4. Restaurante. ML Español.



ZC Publicidad 5. ML Chino.

CALLE DEL MATEMÁTICO MARZAL



ZC 55.1. Restaurante. BL Chino-Español.



ZC 56.1. Tienda de alimentación. ML Valenciano.



ZC 56.2. Tienda de alimentación. ML Chino.



ZC 56.3. Tienda de alimentación. ML Español.



ZC 57.1. Restaurante. BL Chino-Español.



ZC 58.1. Bazar. ML Español.



ZC 59.1. Restaurante. BL Chino-Español.



ZC 59.2. Restaurante. ML Chino.

冷盘 Herido con especias chinas	
4041 牛百叶 Collos de vaca.....	5.50€
4042 五香牛肉 Carne vacuno hervida con especia.....	5.50€
4043 凤爪 Garras de pollo deshuesado (picante).....	4.50€
4044 海蜇 Medusa.....	7.50€
4045 牛肚 Fiambre de callos de vaca.....	5.50€
4047 卤味拼盘 Plato combinado de carnes.....	13.50€
4048 猪耳朵 Oreja de cerdo.....	4.50€
4048 A 猪舌头 Lengua de cerdo.....	4.80€
4048 C 卤猪脚 peeuna de cerdo hervido.....	半只 1.20€
4039 猪蹄 Codillo de cerdo.....	5.50€
4039 A 牛筋 Tendon vacuno.....	5.50€
4040 A 皮蛋豆腐 Tofu con huevo especial.....	4.80€
4040 B 鸭舌 Lengua de peto.....	8.80€
4040 C 盐水毛豆荚 Sudias cocidas.....	5.50€
烤类 Asado	
4040 烤鸭 Pato Peikin con piel de harina.....	半只 8.00€ 一只 16.00€
439 北京烤鸭带皮 piel de harina (con piel).....	12.80€
458 烤排骨 Costillas asadas.....	6.00€
494 烧叉烧 cha shao.....	6.50€

ZC 59.3. Restaurante. BL Chino-Español.



ZC 60.1. Transportista. ML Chino.



ZC 60.2. Transportista. ML Español.



ZC 60.3. Transportista. BL Chino-Español.



ZC 60.4. Transportista. MUL.



ZC 61.1. Estudio de diseño gráfico. BL Chino-Español.



ZC 61.2. Estudio de diseño gráfico. BL Chino-Español.



ZC 62.1. Tienda de alimentación. BL Chino-Español.



ZC 62.2. Tienda de alimentación. BL Chino-Español.



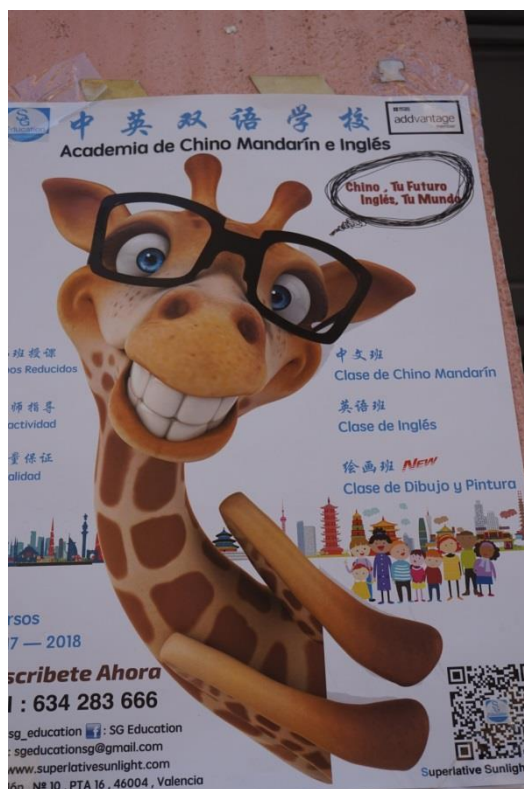
ZC Publicidad 6. ML Chino.



ZC Publicidad 7. BL Chino-Español.



ZC Publicidad 8. BL Chino-Español.



ZC Publicidad 9. BL Chino-Español.

CALLE JULIO ANTONIO



ZC 63.1. Parafarmacia. ML Español.



ZC 63.2. Parafarmacia. ML Chino.



ZC 63.3. Parafarmacia. BL Chino-Español.



ZC 64.1. Locutorio. BL Chino-Español.

ZONA RUZAFÁ



ZR 1.1. Bazar. BL Español-Inglés.



ZR 2.1. Asociación privada. ML Chino.



ZR 2.2. Asociación privada. BL Chino-Español.



ZR 3.1. Bazar. BL Chino-Español.



ZR 3.2. Bazar. BL Chino-Español.



ZR 4.1. Bazar. BL Chino-Español.



ZR 5.1. Restaurante. BL Chino-Español.



ZR 5.2. Restaurante. ML Chino.



ZR 5.3. Restaurante. BL Chino-Español.

如家小吃 BAR SUECA RESTAURANTE CHINO AUTÉNTICA COCINA TRADICIONAL DE CHINA	
SOPAS	
01. Sopa de Wonton	3.95
02. Sopa de marisco	3.85
03. Sopa agri-dulce con picante	2.80
04. Sopa de algas con camarones secos	2.80
VERDURAS	
05. Algas con brotes de soja salteadas	4.95
06. Apio con Tofu frito	4.95
07. Apio con anacardos fritos	5.50
08. Berenjena a la plancha	6.50
09. Berenjena con salsa de soja	4.95
10. Berenjena con aroma de pescado desmenuzado	5.85
11. Frijoles salteados	5.50
12. Patatas chinas salteadas	5.85
13. Patatas chinas con salsa a la plancha	7.50
14. Setas chinas con bambú salteadas	4.95
15. Setas chinas con cebolleta y jengibre	6.00
16. Tofu al estilo japonés	7.50
17. Tofu especial de la Casa	5.25
18. Tofu con ocho tesoros	8.50
19. Tofu con salsa picante	4.95
20. Tomate con huevo frito	4.50
21. Youdong salteada	4.95
ARROZ, TALLARINES Y FIDEOS	
22. Arroz negro frito	4.50
23. Arroz frito tres delicias	3.95
24. Arroz frito con pollo	3.95
25. Arroz frito con ternera	3.95
26. Arroz frito con gambas	4.50
27. Arroz frito con verdura Jie Cai	4.50
28. Arroz frito con verdura Mei Cai	4.50
29. Pasta de arroz frita	4.85
30. Tallarines o fideos fritos con pollo	4.50
31. Tallarines o fideos fritos con gambas	4.85
32. Tallarines o fideos fritos con marisco	4.85
33. Tallarines o fideos fritos con ternera	4.50
34. Sopa de tallarines y ternera	4.80
35. Sopa de tallarines y marisco	4.95
36. Sopa de tallarines y lomo de cerdo	4.80
37. Tallarines estilo Wenzhou	5.85
CERDO	
38. Cerdo especial de la Casa	4.95
39. Cerdo con bambú frito	5.65
40. Cerdo con salsa de Pekin	7.85
41. Cerdo con pimienta verde frito	4.95
42. Cerdo con aroma de pescado desmenuzado	5.65
43. Costillas con sal y pimienta	5.65
44. Costillas con salsa agri-dulce	5.85
45. Lomo de cerdo con patatas fritas	6.50
46. Lomo de cerdo con huevos fritos	6.50
CORDERO	
47. Cordero a la olla	12.50
47. Cordero a la plancha	9.85
48. Cordero con puerro	8.50
49. Cordero con cominos	8.50
POLLO	
51. Pollo a la plancha	6.85
52. Pollo al estilo Gongbao	4.95
53. Dados de pollo con guindilla	8.50
54. Pollo con puerros	4.95
55. Pollo con salsa al curry	4.95
56. Pollo con setas chinas y bambú	4.95
57. Pollo con cebollino chino	5.85
58. Pollo con aroma de pescado desmenuzado	5.95
TERNERA	
59. Ternera guisada	12.50
60. Ternera a la plancha	8.50
61. Ternera con apio	5.85
62. Ternera con puerro	5.85
63. Ternera con Tofu frito	5.25
64. Ternera con salsa de curry	5.85
PESCADO Y MARISCO	
69. Pescado guisado	12.50
70. Pescado salteado	6.85
71. Pescado con salsa agri-dulce	6.85
72. Pescado con patatas fritas	7.50
73. Pescado amarillo con salsa de soja	6.50
74. Pescado con salsa picante	6.85
75. Calamares con apio salteado	6.85
76. Calamares y apio fritos con salsa picante	6.85
77. Calamares con espárragos fritos	6.85
78. Sepia con berenjena salteada	6.25
79. Cangrejo con sal y pimienta	8.50
80. Cangrejo con cebolleta y jengibre	8.50
81. Gambas cocidas	7.25
82. Gambas con salsa de soja	7.25
83. Gambas con anacardos fritos	7.95
84. Bogavante a la plancha	18.00
85. Bogavante con puerro y jengibre	18.00
86. Camarones secos con perejil	7.85
87. Camarones secos con Donggua fritos	5.95
88. Navajas con puerros	9.85
89. Navajas con salsa de soja	9.85
PLATOS ESPECIALES	
90. Caracoles chinos fritos	P.T.
91. Ocho tesoros con salsa picante	8.50
92. Pato al estilo Pekin	12.50
93. Pato con salsa de puerro	10.50
94. Pato con setas chinas y bambú	8.50
95. Rana a la plancha	7.50
96. Rana con sal y pimienta	7.25
97. Solomillo frito	5.50
98. Solomillo con aroma de pescado desmenuzado	5.50
99. Empanadillas chinas a la plancha	4.50

ZR 5.4. Restaurante. BL Chino-Español.



ZR 6.1. Restaurante. BL Chino-Español.



ZR 6.2. Restaurante. ML Español.

RESTAURANTE CHINO LAI – FU
Avda. Peris y Valero, 137 · Telf. 96 333 57 00 - 46005 Valencia

Menús especiales

<p><u>1 PERSONA</u></p> <p>Ensalada china con rollo de primavera Arroz frito tres delicias Tercer plato a elegir:</p> <ul style="list-style-type: none">• Pollo con almendras• Ternera con salsa de ostras• Pollo frito al estilo chino• Pollo al limón• Cerdo agridulce• Bolas de pollo <p>Bebida Postre Café, té o infusión</p> <p>Precio: 11,25 €</p>	<p><u>3 PERSONAS</u></p> <p>Ensalada china Chips de gambas Rollos de primavera (3) Arroz frito tres delicias Pollo con almendras Ternera con salsa de ostras Bolas de pollo</p> <p>Bebida Postre Café, té o infusión</p> <p>Precio: 33,00 €</p>
<p><u>2 PERSONAS</u></p> <p>Ensalada china Rollos de primavera (2) Arroz frito tres delicias Ternera con salsa de ostras Pollo al limón</p> <p>Bebida Postre Café, té o infusión</p> <p>Precio: 22,00 €</p>	<p><u>4 PERSONAS</u></p> <p>Ensalada china Chips de gambas Rollos de primavera (4) Arroz frito tres delicias (2) Pollo con almendras Ternera con salsa de ostras Bolas de pollo Cerdo agridulce</p> <p>Bebida Postre Café, té o infusión</p> <p>Precio: 44,00 €</p>

Bebida: agua, refresco, zumo, cerveza o vino
Postre: flan chino, helado, fruta natural o en almíbar (piña, melocotón o lichis)

Estos menús se sirven todos los días. Si desea cambiar algún plato, consúltenos.
PRECIOS CON IVA INCLUIDO

ZR 6.3. Restaurante. BL Chino-Español.

RESTAURANTE CHINO LAI - FU	
Avda. Peris y Valero, 137 · Telf. 96 333 57 00 · 46005 Valencia	
Platos especiales – Special dishes	
81. Bambú y setas chinas salteadas.....	4,20 €
82. Pescado con bambú y setas chinas.....	5,50 €
<i>Fish with bamboo and chinese mushrooms</i>	
84. Mariscos variados salteados.....	6,60 €
<i>Mixed seafood with vegetables</i>	
87. Familia feliz.....	6,50 €
<i>Meat, seafood and vegetables</i>	
89. Pollo con bambú y setas chinas.....	4,80 €
<i>Pork with bamboo and chinese mushrooms</i>	
90. Pollo frito al estilo chino (pechuga rebozada).....	4,10 €
<i>Fried coated in batter chicken breast</i>	
91. Pato con piña.....	5,95 €
<i>Duck with pineapple</i>	
92. Pato con bambú y setas chinas.....	6,50 €
<i>Duck with bamboo and chinese mushrooms</i>	
93. Pato estilo Pekin.....	10,00 €
94. Ku-bak con pollo y temera.....	6,30 €
<i>Crunchy rice with vegetables, chicken and beef</i>	
95. Ku-bak con gambas.....	6,50 €
96. Pollo al limón.....	4,40 €
<i>Lemon chicken</i>	
97. Calamares con pimientos verdes.....	5,90 €
<i>Squid with green peppers</i>	
98. Pato frito al estilo chino (finas tiras fritas, salsa agridulce y almendra).....	5,25 €
<i>Thin fried duck stripes with sweet & sour sauce and almonds</i>	
99. Pato a la naranja.....	6,75 €
<i>Duck with orange sauce</i>	
100. Pollo agridulce.....	4,10 €
101. Pollo Sha-Cha.....	5,40 €
<i>Chicken with onion and mushroom in spicy sauce</i>	
102. Gambas Sha-Cha.....	6,95 €
103. Pato Sha-Cha.....	6,95 €
104. Pan chino.....	1,30 €
105. Ensalada china con rollo de primavera.....	2,85 €

PRECIOS CON IVA INCLUIDO.

ZR 6.4. Restaurante. MUL.

RESTAURANTE CHINO LAI - FU	
Avda. Peris y Valero, 137 · Telf. 96 333 57 00 · 46005 Valencia	
Arroces y pastas – Rice & noodles	
21. Arroz frito tres delicias <i>Fried rice with three delights</i>	3,30 €
22. Arroz frito con gambas <i>Shrimps fried rice</i>	3,95 €
23. Arroz frito al curry <i>Curry fried rice</i>	3,45 €
24. Arroz blanco <i>Plain rice</i>	1,65 €
25. Spaghetti fritos con tres delicias	3,60 €
26. Spaghetti fritos con cerdo <i>Chaw-Mien with pork</i>	3,60 €
27. Spaghetti fritos con ternera <i>Chaw-Mien with beef</i>	3,60 €
28. Spaghetti fritos con gambas <i>Chaw-Mien with shrimps</i>	4,00 €
29. Arroz frito tres delicias con soja <i>Fried rice with soya sauce</i>	3,45 €
30. Fideos de arroz fritos con carne <i>Fried rice noodles (mi-fen) with meat</i>	4,20 €
32. Fideos de arroz fritos con gambas	4,50 €
Huevos y verduras – Eggs & vegetables	
31. Huevos revueltos con gambas <i>Scrambled eggs with shrimps</i>	3,95 €
33. Huevos revueltos con jamón york <i>Scrambled eggs with ham</i>	3,35 €
34. Verduras variadas salteadas <i>Chicken and mushrooms soup</i>	3,45 €
35. Col con bambú y setas chinas <i>Cabbage with bamboo and chinese mushrooms</i>	3,75 €
37. Verduras variadas rebozadas <i>Fried mixed vegetables coated in batter</i>	3,95 €
38. Tofu salteado con verduras y salsa de soja <i>Tofu with vegetables and soya sauce</i>	4,20 €
PRECIOS CON IVA INCLUIDO.	

ZR 6.5. Restaurante. MUL.

ZONA TURÍSTICA



ZT 1.1. Inmobiliaria. BL Chino-Español.



ZT 2.1. Salón de juegos. MUL.



ZT 3.1. Fisioterapia. MUL.



ZT 4.1. Restaurante. ML Chino.



ZT 4.2. Restaurante. ML Español.



ZT 4.3. Restaurante. MUL.



ZT 4.4. Restaurante. MUL.



ZT 4.4. Restaurante. MUL.

ZONA INDUSTRIAL



ZI 1.1. Tienda de complementos. BL Chino-Español.



ZI 2.1. Tienda de complementos. BL Chino-Español.



ZI 3.1. Tienda de complementos. BL Chino-Español.



ZI 3.2. Tienda de complementos. ML Español.



ZI 4.1. Tienda de ropa. MUL.



ZI 5.1. Tienda de complementos. BL Chino-Español.



ZI 6.1. Tienda de ropa. BL Chino-Español.



ZI 6.2. Tienda de ropa. BL Chino-Español.



ZI 7.2. Tienda de complementos. MUL.



ZI 7.2. Tienda de complementos. MUL.



ZI 8.1. Lencería. BL Chino-Español.



ZI 8.2. Lencería. BL Chino-Español.



ZI 9.1. Tienda de ropa. MUL.



ZI 9.2. Tienda de ropa. BL Chino-Español.



ZI 9.3. Tienda de ropa. BL Chino-Español.



ZI 10.1. Lencería. BL Chino-Español.



ZI 11.1. Lencería. ML Chino.



ZI 11.2. Lencería. BL Chino-Español.



ZI 12.1. Tienda de complementos. BL Chino-Español.



ZI 12.2. Tienda de complementos. ML Español.



ZI 13.1. Tienda de ropa. BL Chino-Español.



ZI 14.1. Tienda de complementos. MUL.



ZI 15.1. Tienda de informática. MUL.



ZI 16.1. Tienda de manualidad. MUL.



ZI 16.2. Tienda de manualidad. MUL.



ZI 17.1. Tienda de complementos. MUL.



ZI 18.1. Tienda de complementos. BL Chino-Español.



ZI 18.2. Tienda de complementos. ML Español.



ZI 19.1. Zapatería. MUL.



ZI 20.1. Tienda de bisutería. BL Chino-Español.



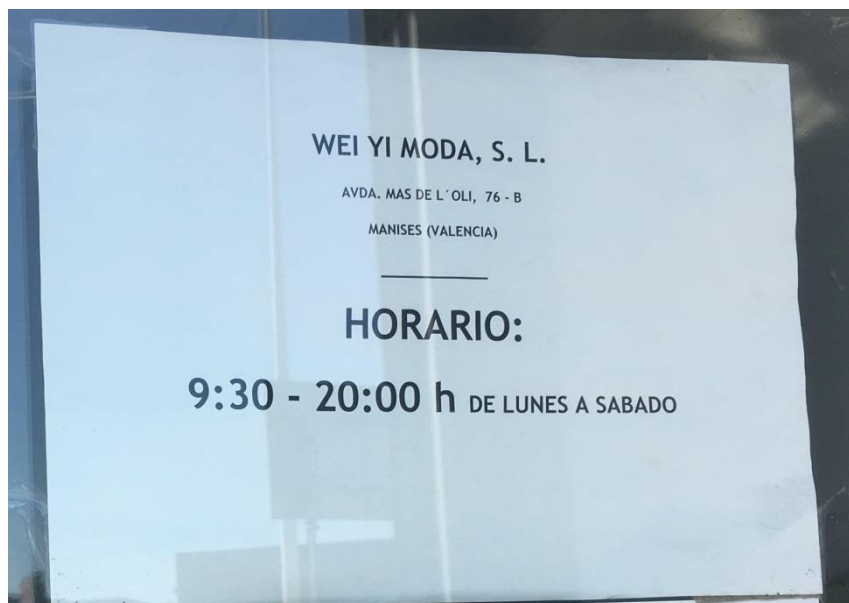
ZI 21.1. Tienda de ropa. MUL.



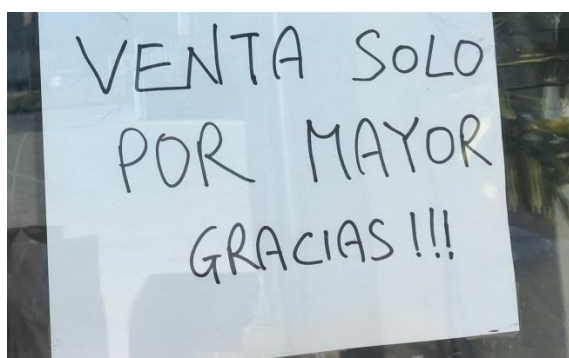
ZI 21.2. Tienda de ropa. BL Chino-Español.



ZI 21.3. Tienda de ropa. BL Español-Inglés.



ZI 21.4. Tienda de ropa. BL Chino-Español.



ZI 21.5. Tienda de ropa. ML Español.



ZI 22.1. Tienda de manualidades. BL Español-Inglés.



ZI 22.2. Tienda de manualidades. ML Chino.



ZI 23.1. Tienda de ropa. BL Chino-Español.



ZI 24.1. Tienda de bisutería. BL Español-Inglés.



ZI 24.2. Tienda de bisutería. BL Español-Inglés.



ZI 24.3. Tienda de bisutería. MUL.



ZI 24.4. Tienda de bisutería. MUL.



ZI 24.5. Tienda de bisutería. BL Español-Inglés.



ZI 25.1. Bazar. MUL.



ZI 25.2. Bazar. ML Chino.



ZI 25.3. Bazar. BL Español-Alemán.



ZI 26.1. Bazar. BL Chino-Español.



ZI 27.1. Bazar. BL Chino-Español.



ZI 28.1. Tienda de manualidades. BL Chino-Español.



ZI 28.2. Tienda de manualidades. BL Chino-Español.



ZI 28.3. Tienda de manualidades. ML Español.



ZI 29.1. Tienda de informática. BL Chino-Español.



ZI 29.2. Tienda de informática. BL Chino-Español.



ZI 30.1. Tienda de informática. ML Español.



ZI 31.1. Tienda de informática. BL Chino-Español.



ZI 31.2. Tienda de informática. BL Chino-Español.



ZI 32.1. Tienda de complementos. BL Chino-Español.



ZI 33.1. Bazar. BL Chino-Español.



ZI 34.1. Tienda de ropa. BL Chino-Español.



ZI 34.2. Tienda de ropa. BL Chino-Español.



ZI 35.1. Tienda de bisutería. BL Chino-Español.



ZI 36.1. Tienda de informática. ML Chino.



ZI 36.2. Tienda de informática. MUL.



ZI 37.1. Tienda de ropa. MUL.



ZI 37.2. Tienda de ropa. BL Chino-Español.



ZI 38.1. Centro estético. BL Chino-Español.



ZI 39.1. Lencería. BL Chino-Español.



ZI 39.2. Lencería. BL Chino-Español.



ZI 39.3. Lencería. BL Chino-Español.



ZI 40.1. Bazar. BL Chino-Español.



ZI 41.1. Lencería. BL Chino-Español.



ZI 41.2. Lencería. BL Chino-Español.



ZI 42.1. Tienda de informática. BL Chino-Español.



ZI 42.2. Tienda de informática. BL Chino-Español.



ZI 42.3. Tienda de informática. BL Chino-Español.



ZI 43.1. Tienda de estanterías. ML Chino.



ZI 43.2. Tienda de estanterías. BL Chino-Español.



ZI 44.1. Bazar. MUL.



ZI 45.1. Tienda de ropa. BL Chino-Español.



ZI 45.2. Tienda de ropa. BL Chino-Español.



ZI 46.1. Tienda de ropa. BL Chino-Español.



ZI 46.2. Tienda de ropa. BL Chino-Español.



ZI 47.1. Tienda de deportes. MUL.



ZI 48.1. Bazar. BL Chino-Español.



ZI 48.2. Bazar. BL Chino-Español.



ZI 48.3. Bazar. BL Chino-Español.



ZI 49.1. Empresa de plástico. MUL.



ZI 49.2. Empresa de plástico. MUL.



ZI 50.1. Restaurante. ML Chino.



ZI 51.1. Bazar. MUL.



ZI 51.2. Bazar. BL Chino-Español.



ZI 52.1. Tienda de informática. BL Chino-Español.



ZI 52.2. Tienda de informática. BL Chino-Español.



ZI 53.1. Bazar. MUL.



ZI 54.1. Tienda de material de construcción. BL Chino-Español.



ZI 54.2. Tienda de material de construcción. BL Chino-Español.



ZI 55.1. Tienda de iluminación. BL Chino-Español.



ZI 55.2. Tienda de iluminación. BL Chino-Español.



ZI 55.3. Tienda de iluminación. BL Chino-Español.



ZI 55.4. Tienda de iluminación. BL Chino-Español.



ZI 56.1. Tienda de estanterías. ML Chino.



ZI 57.1. Bazar. MUL.



ZI 58.1. Tienda de ropa. BL Chino-Español.



ZI 59.1. Bazar. BL Chino-Español.



ZI 59.2. Bazar. BL Chino-Español.



ZI 60.1. Tienda de estanterías. BL Chino-Español.



ZI 60.2. Tienda de estanterías. BL Chino-Español.



ZI 60.3. Tienda de estanterías. ML Español.



ZI 61.1. Tienda de mascotas. BL Chino-Español.



ZI 61.2. Tienda de mascotas. BL Chino-Español.



ZI 62.1. Restaurante. BL Chino-Español.



ZI 63.1. Asociación privada. BL Chino-Inglés.



ZI 64.1. Parafarmacia. ML Español.



ZI 65.1. Tienda de ropa. BL Chino-Español.



ZI 65.2. Tienda de ropa. ML Español.



ZI 66.1. Bazar. BL Chino-Español.



ZI 66.2. Bazar. ML Español.



ZI 66.3. Bazar. ML Español.



ZI 67.1. Tienda de ropa. BL Chino-Español.



ZI 67.2. Tienda de ropa. BL Chino-Español.



ZI 68.1. Tienda de informática. MUL.



ZI 68.2. Tienda de informática. BL Chino-Español.



ZI 69.1. Tienda de informática. BL Chino-Español.



ZI 69.2. Tienda de informática. BL Chino-Español.



ZI 69.3. Tienda de informática. MUL.



ZI 70.1. Tienda de informática. BL Chino-Español.



ZI 70.2. Tienda de informática. MUL.



ZI 71.1. Tienda de ropa. BL Chino-Español.



ZI 72.1. Zapatería. BL Chino-Español.



ZI 73.1. Bazar. BL Chino-Español.



ZI 73.2. Bazar. BL Chino-Español.



ZI 74.1. Tienda de ropa. BL Chino-Español.



ZI 74.2. Tienda de ropa. BL Chino-Español.



ZI 75.1. Tienda de ropa. MUL.



ZI 76.1. Bazar. MUL.



ZI 77.1. Bazar. ML Chino.



ZI 78.1. Tienda de ropa. BL Chino-Español.



ZI 79.1. Tienda de ropa. ML Chino.



ZI 79.2. Tienda de ropa. BL Chino-Español.



ZI 80.1. Tienda de informática. BL Español-Inglés.



ZI 80.2. Tienda de informática. ML Español.



ZI 80.3. Tienda de informática. ML Español.



ZI 81.1. Tienda de bisutería. BL Chino-Español.



ZI 82.1. Tienda de alimentación. BL Chino-Español.



ZI 82.2. Tienda de alimentación. BL Chino-Español.



ZI 82.3. Tienda de alimentación. BL Chino-Español.



ZI 83.1. Tienda de ropa. BL Chino-Español.



ZI 83.2. Tienda de ropa. BL Chino-Español.



ZI 84.1. Bazar. MUL.



ZI 85.1. Restaurante. BL Chino-Español.



ZI 86.1. Tienda de bisutería. BL Chino-Español.



ZI 87.1. Tienda de bisutería. BL Chino-Español.



ZI 88.1. Bazar. ML Chino.



ZI 88.2. Bazar. ML Español.



ZI 88.3. Bazar. ML Español.



ZI 88.4. Bazar. BL Chino-Español.



ZI 89.1. Zapatería. MUL.



ZI 90.1. Bazar. BL Chino-Español.



ZI 90.2. Bazar. BL Chino-Español.



ZI 91.1. Tienda de bisutería. BL Chino-Español.



ZI 92.1. Tienda de bisutería. BL Chino-Español.



ZI 93.1. Tienda de complementos. BL Chino-Español.



ZI 94.1. Bazar. BL Chino-Español.



ZI 94.2. Bazar. ML Español.



ZI 94.3. Bazar. ML Español.



ZI 95.1. Tienda de ropa. ML Chino.



ZI 95.2. Tienda de ropa. ML Chino.



ZI 96.1. Bazar. MUL.



ZI Publicidad 1. BL Chino-Español.



ZI Publicidad 2. BL Chino-Español.

天空购物 PARAFARMACIA
更快 更好 更安全

速欧物流

经营范围:
* 品牌儿童奶粉、米粉、奶嘴、奶瓶
* 营养保健品、鱼肝油、化妆品、面膜
* EMS 小包裹国际直邮中国7-14天 *
* 托盘空运 中国7-14天 *
* 托盘拼柜及整柜海运15-30天 包清关 *

www.eusky.eu

Tel: 0034-961537429
Movil: 0034-648817768 0034-692922889
Wechat: wo963367105
Avenida De Mas Del L'Oli 67A, 46940, Manises

CORREOS EMS TNT UPS

ZI Publicidad 3. BL Chino-Español.

SE VENDE NAVE 出售

8.500 m2 DE PARCELA
5.500 m2 DE NAVE

610 477 752 Ince

ZI Publicidad 4. BL Chino-Español.

仓库出租

面积 530 平方米
加 200 平方米停车场

价格面谈 658441888

ZI Publicidad 5. ML Chino.



ZI Publicidad 6. BL Chino-Español.



ZI Publicidad 7. BL Chino-Español.



ZI Publicidad 8. BL Chino-Español.