
EL PAISAJE LINGÜÍSTICO: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA CLASE DE ELE EN CONTEXTO DE INMERSIÓN

BIODATA

Eulalia ha sido Instructora de español en la Universidad de Navarra donde también estudió el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Es postgraduada en Didáctica de la Enseñanza de Español por la Universidad de Barcelona, Maestra de Educación Primaria por CES “Don Bosco” y examinadora del DELE. Su especialidad es la enseñanza en contextos de inmersión con alumnado de niveles iniciales e intermedios. Ha trabajado en el Programa de Refugiados de Cruz Roja, pero también tiene experiencia en educación primaria. Su método de enseñanza es ecléctico y utiliza materiales auténticos, por ello el Paisaje Lingüístico es una herramienta esencial en sus clases.

.....

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se muestra una propuesta didáctica a través del Paisaje lingüístico (PL) en un contexto de *study abroad*. Siguiendo el modelo presentado por Bruzos (2020) “la ciudad como texto” se trabaja la conciencia intercultural a través de actividades de sensibilización del entorno. La propuesta presenta una secuencia de actividades en la que, primero, se analizan diferentes textos multimodales presentes en la ciudad para que, después, el alumnado produzca los suyos. El objetivo es que el alumnado amplíe su campo de aprendizaje y conozca la ciudad de acogida desde otro punto de vista. El PL desarrolla las multiliteracidades (Lacorte y Reyes-Torres, 2022), mejora la sensibilidad hacia los aspectos connotacionales del lenguaje (Rowland, 2013) y convierte al alumnado en etnógrafo de la ciudad. Trabajar el PL en aula supone no solo

una práctica innovadora y dinámica, sino que desarrolla la competencia comunicativa y sociocultural de la lengua meta y mejora la participación y autonomía del alumnado tanto dentro como fuera del aula.

2. MARCO TEÓRICO

Como explica el Centro Virtual Cervantes (CVC) en su definición de Conciencia Intercultural (CI), vivimos en una sociedad pluricultural, de ahí la importancia de ser capaz de desenvolverse en distintas situaciones dentro de la “comunidad de habla”. Esto ha provocado que la CI se convierta en un objetivo en la adquisición de una nueva lengua. Ante esta necesidad el PL puede favorecer el conocimiento de la cultura y la lengua desde otro punto de vista. Además, en un programa de inmersión lingüística con alumnado internacional, el aula se puede ampliar y el contexto en el que se encuentran los estudiantes puede ser parte de los materiales del curso siguiendo el modelo presentado por Bruzos (2020, p. 253) “la ciudad como texto”. Los estudiantes exploran el Paisaje Lingüístico (PL) de Pamplona (o localidad en la que se encuentren en inmersión) para ampliar su conciencia intercultural.

2.1. PRESENTACIÓN DE LAS TEORÍAS Y ENFOQUES EN LOS QUE SE SUSTENTA LA PROPUESTA

Uno de los objetivos principales que pretende este trabajo es desarrollar en el alumnado la conciencia intercultural. Para ello he tenido en cuenta la explicación que ofrece el CVC acerca de trabajos como el de Meyer (1991) que distingue tres etapas en el proceso de adquisición de la CI: monocultural, intercultural y transcultural. Con esta actividad se busca que el alumnado alcance, al menos, un nivel intercultural en el que sea capaz de establecer comparaciones entre su

cultura y la nueva, pero siempre hay que intentar llevar a los estudiantes un poco más allá ayudándoles a convertirse en mediadores entre ambas culturas y alcanzar el nivel transcultural. Para conseguir alcanzar la CI investigadores como Gumperz y Hymes (1972) proponen utilizar técnicas propias de la etnografía de la comunicación como, por ejemplo, las visitas de campo o el uso de un diario de aprendizaje; esto es, se aconseja el uso de instrumentos que favorezcan la observación, el análisis, la interpretación y la comprensión de las diferencias culturales. Las muestras del PL, como comenta Contreras (2023, p. 97), “atesoran un amplio bagaje de información y conocimiento sociocultural” acerca de la sociedad que las crea, de ahí lo interesante de explorar el PL en el aula de ELE.

El objetivo de hacer que el alumnado desarrolle la CI también fomenta la implicación en su propio aprendizaje convirtiéndolo en un etnógrafo y busca que consiga una perspectiva holística como proponen Watson-Gegeo (1988) y Bateman (2002). De este modo, el aprendizaje de otra lengua conduce al alumnado a una actitud positiva hacia la cultura y las personas de la lengua meta, despertando el deseo de interactuar con ellas. También la etnografía de la comunicación, como se lee en el CVC, nos muestra que la lengua y la cultura no actúan por separado, sino que se acompañan, y ambas se pueden observar plasmadas en el PL. Nuestra labor como docentes consiste en “dotar a nuestros estudiantes de las estrategias y habilidades necesarias para que construyan su identidad y puedan interpretar una realidad poliédrica y en constante cambio” (González Plasencia, 2017, p. 163). El PL ayuda a hacerles más autónomos ya que también aprenden fuera del aula donde desarrollen habilidades y estrategias nuevas.

2.2. PAISAJE LINGÜÍSTICO: DÓNDE ENCONTRARLO Y CÓMO TRABAJARLO

El PL son señales públicas y comerciales que tienen una función informativa y simbólica de los habitantes de un lugar, posee “ethnolinguis-

tic vitality” (Landry y Bourhis 1997, p. 23). Pons (2012) señala que el PL se compone de elementos con texto o sin él (solo simbología) como, por ejemplo, horarios, carteles de restaurantes, de publicidad o placas de las calles. Nos vemos envueltos por el PL y, como lo describe Bruzos (2020, p. 256), es “as a learning space that makes possible a more nuanced and complex understanding of the target culture society”, de ahí lo interesante de explorar el PL en el aula de ELE.

Bruzos (2020) presenta un modelo pedagógico de deturistificación de la ciudad de Madrid como antídoto a la influencia del discurso turístico y lo hace trabajando con el alumnado en tres fases: concebir, percibir y vivir el espacio. Otro tipo de actividad es analizar el bilingüismo presente en el PL (Rowland, 2013). Rowland propone a su alumnado de la universidad de Chiba-shi, Japón, averiguar cuándo y por qué son utilizadas palabras en inglés en Japón. El autor detalla los beneficios de este tipo de tareas donde el alumnado desarrolla competencia pragmática y multiliteracidades. La propuesta didáctica que se presenta a continuación se realizó en Pamplona, y el alumnado se encuentra con señales nuevas, antiguas, históricas y también bilingües por ser una ciudad oficialmente mixta con el español (castellano) y el euskera como lenguas oficiales (BOE, 20 de enero de 1987, pp. 1581-1583).

2.3. MULTILITERACIDADES

El PL ayuda a la adquisición de la competencia pragmática y la adquisición de multicompetencias. Cenoz y Gorter (2008) analizan la función informativa, multilingüe y simbólica del PL, y advierten de la complejidad del lenguaje presente en la propaganda política y las técnicas de marketing, que suponen una competencia simbólica. Hoy en día, en un mundo tan complejo, la competencia pragmática y la adquisición de multiliteracidades son necesarias.

Lacorte y Reyes-Torres (2021, p. 111) explican desde la multimodalidad cómo se produce la comunicación. La comunicación llega a nosotros a través de distintos «modos de significación»:

texto, gráficos, imágenes, sonidos, espacios, acciones y todo al mismo tiempo. Como consecuencia, para comprender el significado de un acto comunicativo, es necesario tener en cuenta todos los modos de significación que se utilizan. Según Kern (citado por Lacorte y Reyes-Torres, 2021, p.111) los textos multimodales proporcionan una oportunidad para el “acto de reflexión creativo”, donde se produce la oportunidad de “hacer conexiones entre gramática, discurso y significado; entre lenguaje y contenido; entre lenguaje y cultura, y entre culturas diversas” (p. 112). Los cuatro actos pedagógicos: experimentar, conceptualizar, analizar y aplicar (p. 127) muestran lo que The New London Group (1996, p. 82) llamó “The “How” of a Pedagogy of Multiliteracies”. Estos cuatro pasos para el proceso del conocimiento son muy útiles para poner en práctica y estudiar un recurso como el PL. Según los autores, los beneficios principales de esta pedagogía son autonomía, aprendizaje significativo y educación integral (p. 127), lo que no suena tan novedoso, pero sí fundamental, ya que se ha venido promoviendo por el MCER desde el inicio de este siglo.

2.4. LA EVALUACIÓN Y EL PAISAJE LINGÜÍSTICO

Para la evaluación y ante la dificultad que entraña observar y medir el grado de consecución de la CI, Messina (2015) elabora una parrilla de autoevaluación para el alumnado que el profesor guía y supervisa para así poder asesorar y ajustar los contenidos si fuese necesario. La autora propone esta tabla de evaluación como una herramienta para que el profesorado pueda observar si los objetivos del curso se han alcanzado. Para Messina desarrollar la CI es ampliar la competencia lingüística.

Además, el desarrollo de la competencia intercultural es relevante y el American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACT-FL) y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCRE) lo tienen en cuenta a la hora de evaluar el grado de adquisición de una L2, por este motivo en la propuesta didáctica

que se presenta a continuación se ha aportado un ítem más en la guía de evaluación del PL: el conocimiento del entorno.

3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

La propuesta que se presenta utiliza el Paisaje Lingüístico de la ciudad de Pamplona y va dirigida a estudiantes de español de nivel Inicial, A2 (Experimentado). Los objetivos centrales de esta propuesta son dos: (1) ampliar el campo de aprendizaje más allá del aula y (2) favorecer el conocimiento de la cultura y la lengua meta desde otro punto de vista desarrollando la consciencia intercultural del alumnado y la competencia comunicativa promoviendo la consciencia de la lengua y del entorno. Por lo tanto, esta secuencia pedagógica busca que los alumnos puedan desarrollar multiliteracidades y su competencia pragmática, aprender con materiales auténticos, conocer matices propios de la lengua y mejorar su autonomía.

3.1. DINÁMICAS, MATERIALES Y PROCEDIMIENTO

Esta propuesta es de tipo discursivo. Su aplicación es a nivel de texto y contexto, trayendo al aula muestras auténticas del paisaje lingüístico de la localidad de acogida para analizar e interpretar. También tiene carácter interdisciplinar, el alumnado descubre el entorno como etnógrafo y adquiere una nueva consciencia de la localidad donde se encuentra desarrollando su consciencia intercultural.

Los materiales necesarios para llevar esta propuesta al aula incluyen: mapa de la localidad, fichas para la recogida de datos, móvil o cámara para hacer fotos y obtener información de internet, Padlet, lápiz, pinturas, borrador, papel y proyector. En esta propuesta, el profesorado sirve de guía, actúa como facilitador y acompañante en el descubrimiento que el alumnado hace de la localidad de acogida y de sus barrios. Es importante que el alumnado cuente con el tiempo necesario para la comunicación y la interiorización de los nuevos conceptos.

Propongo trabajar en tres fases, como también presenta Bruzos (2020). Las dinámicas iniciales son de tipo grupal o en parejas y tienen como objetivo concebir el espacio. Posteriormente, para conocer el espacio, el alumnado se convierte en etnógrafo recogiendo información y muestras de PL, que después analiza y presenta a sus compañeros. También aplican los conocimientos adquiridos en la realización de una redacción contando su experiencia. Finalmente, se les pide que con su pareja etnográfica diseñen un escudo emblemático del barrio que han visitado. El Padlet es un recurso útil para las presentaciones, funciona como un sustituto digital de lo que era un mural de clase. En el Padlet se añaden las fotos y las fichas de trabajo que el alumnado puede proyectar mientras presenta la información al resto de los compañeros. En este mural digital se podrán consultar los trabajos

realizados por cada grupo y hacer preguntas, comentarios y valoraciones.

3.2. SECUENCIACIÓN

En la Figura 1 se presenta la secuencia didáctica en la que se aprovechan las dudas y preguntas del alumnado y se busca propiciar su participación. Las actividades están repartidas en las tres fases de concebir, percibir o conocer y vivir el espacio.

3.2.1. ACTIVIDADES PREVIAS PARA CONCEBIR EL ESPACIO

Como primera actividad el alumnado rellena individualmente un cuestionario con preguntas sobre el nuevo entorno, en este caso Pamplona, y una pregunta para comparar su ciudad de origen con la nueva: ¿en qué barrio vives?, ¿qué

Contenido	Actividades
Previa Concebir el espacio	1) Cuestionario «Mi nuevo hogar ...» (localidad de acogida). (Individual) 2) Reconocimiento del mapa de la localidad y sus barrios, características (Grupal) 3) Asignación de grupos y análisis del barrio asignado 3) ¿Qué es el PL? (Grupal) 4) Prueba piloto: Seleccionar muestra de PL cercana al aula. Rellenar una ficha. Presentar a los compañeros.
Durante Percibir el espacio Como etnógrafos	5) En parejas recorrer el barrio: (<i>elección libre del momento</i>) (Grupal) Recogida de muestras de PL en el barrio asignado. Rellenar una ficha y seleccionar 4 muestras. Subirlas a un Padlet. 6) Preparar la exposición a compañeros: (Grupal) Seleccionar una muestra de las 4 recogidas en el barrio. Subirla a un Padlet con la ficha sobre el barrio y la de la muestra. 7) Presentación de datos del barrio y la muestra seleccionada.
Posterior Vivir el espacio Aplicar lo conocido	8) Redacción. (Individual) 9) Diseño del escudo emblemático del barrio. (Grupal) 10) Subir la foto del escudo diseñado a un Padlet y presentarlo a los compañeros

Figura 1. Secuencia de actividades para trabajar el PL

conoces de él?, ¿qué lugares de (localidad) conoces?, ¿qué haces en estos lugares?, busca algo de tu localidad de origen que puedas comparar con (la nueva localidad) y escribe una comparación de (la localidad de acogida) con tu lugar de origen. Con un compañero comentan sus respuestas y juntos, después de hablarlo, escribirán las comparaciones. Se pone en común para que los compañeros puedan conocerse mejor, así fomentamos también la idea de grupo.

Posteriormente se proyecta el mapa de la localidad de acogida y se analizan elementos importantes cuestionando qué ven: parques, iglesias, museos, calles más anchas, hospitales, plazas. Se le entrega un plano a cada pareja y se les asigna un barrio de la localidad intentando que no coincida con la zona en la que viven. Cada pareja investiga qué elementos característicos tiene ese barrio y puede buscar detalles acerca de él en internet si lo necesita. En un tercer momento, se explica al grupo qué es el PL, dónde encontrarlo y se ponen ejemplos variados acerca de él.

Es recomendable realizar una prueba piloto para comprobar que se han entendido todos los detalles y que el alumnado está preparado para la visita de exploración por la ciudad. Cada pareja elegirá libremente el momento en el que visitar la zona asignada y lo harán solos, por ese motivo debemos asegurarnos de que se va a realizar un buen trabajo de campo. Para comenzar esta prueba piloto se les muestra y explica la ficha de trabajo donde recogerán detalles de un ejemplo de PL próximo al aula. Las parejas deben buscar un ejemplo de PL, para regresar a la clase, rellenar la ficha que les hemos propuesto y subir a un Padlet el resultado de lo recogido. Finalmente, cada pareja expone la foto y la información de la ficha de la muestra al resto del grupo.

3.2.2. ACTIVIDADES PROPIAS DEL TRABAJO CON EL PL: CONOCER EL ESPACIO

El alumnado visita el barrio asignado recogiendo muestras de PL y datos para rellenar la ficha de exploración. Deben seleccionar cuatro muestras y añadir la ficha de exploración con

las fotos en un Padlet. Como comentaba antes, elegirán día y hora de visita del barrio en un plazo de varios días. En la Figura 2 se puede ver la ficha de explorador.

PAISAJE LINGÜÍSTICO DE PAMPLONA

Miembros del equipo
Nombres: _____

El barrio: datos generales

Nombre del barrio _____

¿Hay un lugar de reunión, de paseo, de ocio, de fe?
 Hay centros cívicos (CIVIVOS) averigua 2 a actividades
 Parques
 Edificios oficiales
 Comercio y centros de ocio
 Iglesias o centros religiosos, de fe
 Escuelas, ¿de qué tipo (pública/concertada/privada)?

¿Qué medios de transporte se usan?
 ¿Hay algún elemento que separa el barrio de otros barrios?
 Tiene alguna historia especial
 ¿Observas alguna clase social mayoritaria? ¿cuál?
 ¿Observas diversidad de razas, idiomas, edades?

Muestras de Paisaje Lingüístico:

Foto _____
 Tipo _____
 ¿Dónde está?
 ¿En qué idioma/s?
 ¿Quién lo ha hecho?
 Su significado: ¿qué nos dice?
 ¿Cuál es el objetivo?
 ¿Para quién?
 ¿Qué tipo de personas pasan por ese lugar?
 ¿Por qué lo habéis seleccionado?

Figura 1. *Ficha de explorador*

En el aula se les explica que deben seleccionar con su pareja exploradora una de las 4 muestras que habían subido al Padlet, la que consideren más interesante o que les resultase más chocante. Es una actividad comunicativa que les hace analizar de nuevo los datos recogidos negociando el texto que subirán al Padlet y la exposición oral que harán al grupo. Finalmente, cada pareja de trabajo hace su exposición sobre la muestra que seleccionaron como principal.

3.2.3. ACTIVIDADES POSTERIORES AL TRABAJO CON EL PL: VIVIR EL ESPACIO

Los estudiantes escriben una redacción contando la experiencia vivida. Es aconsejable guiar el tema con un título que evoque la experiencia vivida durante esos días. Antes de pedir a las parejas exploradoras que diseñen un escudo emblemático del barrio visitado se contextualiza el concepto de *escudo*. Pamplona, como muchos

lugares en España tiene casas con escudos, las banderas de muchos países también los tienen. Luego se les pide que piensen en elementos característicos de la zona explorada y se inspiren en ellos para dibujar un escudo. Las parejas presentan a sus compañeros los escudos diseñados explicando sus elementos. El Padlet permite proyectar el escudo para exponerlo en un tamaño mayor al del dibujo realizado por eso siempre es una buena opción.

4. EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN

Teniendo en cuenta algunos detalles de las rúbricas de Messina (2015) y Malinowski (2015), se valora la consciencia intercultural de manera continua. En la primera etapa se analiza si el estudiante conoce el barrio en el que vivía y detalles de él. A continuación, correspondiente a las dinámicas propias del PL, si conoce el contexto y el barrio visitado. Posteriormente se observa si lo conocido es aplicado, si manifiesta empatía hacia las diferencias con su cultura y el nivel de consciencia intercultural. Finalmente, observamos si conoce la lengua y la cultura desde distinta perspectiva y esto lo podemos notar en las dinámicas en las que el alumnado aplica lo conocido como es la redacción y el diseño del escudo del barrio.

Habiendo empleado esta actividad en el aula, en esta sección se ofrecen algunas reflexiones a posteriori. En primer lugar, cabe destacar que algunos investigadores han utilizado las entrevistas etnográficas como herramienta para acercar a los estudiantes a otra cultura y ayudarles a comprenderla. Durante el proceso de deturistificación (Bruzos, 2020), a esta secuencia didáctica se le podría añadir alguna actividad entrevistando a personas locales porque como proponen Shrum y Glisan (2016), hay que editar la tarea al nivel del alumnado en lugar de editar del texto. En segundo lugar, en algunas ocasiones el interés de los alumnos por descubrir la otra cultura no siempre está presente y debemos fomentar esa actitud receptiva (Bateman, 2002), estas actividades hicieron que ciertos alumnos se implicasen más en el aula.

5. CONCLUSIONES

Esta secuencia didáctica forma parte de la investigación cualitativa realizada para el Trabajo de fin de máster y desarrollada en el Instituto de Lengua y cultura españolas (ILCE), Universidad de Navarra, en el curso 2022/2023. Se basa en la idea “la ciudad como texto” (Bruzos, 2020) porque a pesar de que el PL es un texto que explica elementos importantes de la lengua y la cultura de un lugar, no ha sido muy explorado en el aula de L2. Surge de la búsqueda de ampliar los estudios previos para, adaptándolos, llevarlos a un nivel inicial (A2) en la ciudad de Pamplona. Además, el PL es una herramienta que está al alcance de todos y que, a pesar de ser un recurso sencillo, amplía el espacio del aula.

Las actividades propuestas tienen como objetivo principal conocer la cultura y la lengua meta desde otro punto de vista. Ciertamente los alumnos de un nivel inicial (A2) tienen limitaciones, pero el alumnado es capaz de desenvolverse en distintas situaciones dentro de la comunidad de habla, ya que en las actividades de PL son capaces de extraer información del espacio mientras lo exploran.

Además, gracias al PL, el alumnado aprende de una manera amena, sin que se dé cuenta; con cada tarea avanzan en su aprendizaje; anotan, analizan, comentan en clase y entre ellos y todo les sirve para aprender y hacerlo desde una perspectiva distinta a la turística y cercana a la vida diaria de una ciudad y de sus habitantes. El PL ofrece al alumnado nuevos espacios y oportunidades de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACTFL. (2019). *The American Council on the Teaching of Foreign Languages*. <https://www.actfl.org>.
- BATEMAN, B., (2002). Promoting Openness toward Culture Learning: Ethnographic Interviews for Students of Spanish. *The Modern Language Journal*, 86(3), 318–331.
- BOE NÚMERO 17, DE 20/01/1987, Ley foral de vas-
cuenza. 1581-1583 <https://www.boe.es/eli/es-nc/lf/1986/12/15/18>.
- BRUZOS, A. (2020). Linguistic Landscape as an Antidote to the Commodification of Study Abroad Language Programs: A Case Study in the Center of Madrid. En Malinowski, D., Maxim, H. H., Dubreil, S. (eds) *Language Teaching in the Linguistic Landscape. Educational Linguistics*, vol 49 (pp. 253-292). Springer, Cham. Cenoz, J. y Gorter, D. (2008). The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46(3).
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (CVC). *Diccionario de términos clave de ELE*. Competencia Intercultural. https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CONTRERAS IZQUIERDO, N. M. (2023). El paisaje lingüístico (PL) como recurso sociocultural en ELE. *Funciones y Aplicación Didáctica Del Paisaje Lingüístico Andaluz*, 96, 79-105. Iberoamericana. Vervuert.
- GONZÁLEZ PLASENCIA, Y. (2017). CaELEjeros: el estudiante como etnógrafo para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural. *Foro de profesores de E/LE*, 13, 163. doi.org/10.7203/foroele.13.10870
- GUMPERZ, J. J. Y HYMES, D. (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- LACORTE, MANUEL Y REYES-TORRES, AGUSTÍN (2022). La pedagogía de las Multiliteracidades: un enfoque para la enseñanza de Español 2/L en el siglo XXI. En Lacorte, M. y Reyes-Torres, A. (eds) *Didáctica del español como 2/L en el siglo XXI* (pp. 107-129). Madrid: ArcoLibros.
- LANDRY, R. Y BOURHIS, R. Y. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23–49.
- MESSINA, C. (2015). Evaluar la conciencia intercultural. Una autoevaluación guiada. *Marcoele*, 20, 16-22.
- MEYER, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners. En Buttjes, D., y Byram, M. (1991). *Mediating languages and cultures: towards an intercultural theory of foreign language education*. 141-144. Multilingual Matters.
- ROWLAND, LUKE (2013). The pedagogical benefits of a linguistic landscape project in Japan. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(4), 494-505.
- SHRUM, J. L. Y GLISAN, E. W. (2016). *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction* (5th ed.). Cengage Learning.
- THE NEW LONDON GROUP. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- WATSON-GECEO, K. A. (1988). Ethnography in ESL: Defining the Essentials. *TESOL Quarterly*, 22(4), 575-592.