

El paisaje lingüístico de León: propuesta para entender el uso de los tratamientos de cortesía *

The linguistic landscape of León: a proposal for understanding the use of forms of address

LUCÍA MORÁN GAITERO

Depto. de Lengua española. Plaza de Anaya s/n 37008. Salamanca.

Universidad de Salamanca

luciamoran_usal.es

ORCID: 0009-0002-7713-224X

Recibido/Received: 26/05/2025. Aceptado/Accepted: 21/07/2025.

Cómo citar/How to cite: Morán Gaitero, Lucía, “El paisaje lingüístico de León: propuesta para entender el uso de los tratamientos de cortesía”, *Tabanque. Revista pedagógica*, 37 (2025): 129-147.

DOI: <https://doi.org/10.24197/kk8tmg39>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](#). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](#).

Resumen: La investigación en paisaje lingüístico (PL) permite crear corpora especializados para trabajar con distintos fenómenos lingüísticos en el aula. En este artículo, nos centramos en el uso de los tratamientos de cortesía y analizamos sus posibilidades de explotación a partir de muestras reales, lo que nos ofrece una visión multidimensional de los signos de PL. Proponemos, así, una secuencia didáctica basada en el enfoque del aprendizaje basado en datos (ABD), donde docentes y estudiantes colaboran en la construcción de un corpus. Esta combinación de trabajo de campo, análisis lingüístico y actividades didácticas promueve una enseñanza del español más contextualizada, significativa y sensible a la diversidad interna de la lengua.

Palabras clave: paisaje lingüístico; aprendizaje basado en datos; ELE; tratamientos de cortesía; pragmática

Abstract: Research into linguistic landscape (LL) allows us to create specialized corpora for working on different linguistic phenomena in the classroom. In this article, we focus on the use of polite forms of address and analyze their potential for exploitation based on real samples, which offers us a multidimensional view of the signs of LL. We thus propose a teaching sequence based on the data-driven learning (DDL) approach, in which teachers and students collaborate in the construction of a corpus. This combination of fieldwork, linguistic analysis, and teaching activities promotes a more contextualized, meaningful, and sensitive approach to teaching Spanish that considers the internal diversity of the language.

* Este trabajo ha sido financiado por la ayuda FPU/2022 del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Keywords: linguistic landscape; data-driven learning; SFL; forms of address; pragmatics

INTRODUCCIÓN

La investigación *per se* en paisaje lingüístico (PL), sea cual sea el objetivo final del estudio, nos permite localizar en el espacio público distintos fenómenos de la lengua, cuya recopilación exhaustiva abre la posibilidad de crear corpus donde aprovechar tanto el contenido lingüístico como el contexto físico en el que se sitúa el signo. Este último es visual y no textual, y se conecta directamente con acciones de la vida cotidiana, lo que favorece, como se ha demostrado ya innumerables veces, un aprendizaje vinculado a la experiencia vital.

La frecuencia de aparición de signos que desempeñan las funciones de avisos comerciales y textos publicitarios en zonas urbanas, rurales y turísticas, como puede ser el Camino de Santiago en la provincia de León, nos da pautas para comprender qué fenómenos lingüísticos son más comunes y tienden a renovarse. Si de forma general los elementos dispuestos en el espacio público están expuestos para ser leídos, los que nos interesan aquí suelen apelar directamente a su interlocutor, lo que implica el empleo de estrategias discursivas y pragmáticas, entre las que se encuentran las formas de tratamiento. La elección de una u otra forma nunca es azarosa o, al menos, representa una manera de entender las relaciones entre interlocutores y la distancia social. Cuando se hace de forma inconsciente, manifiesta las dinámicas sociales aprehendidas, pero un empleo consciente da cuenta de las intenciones del emisor y, a veces, demuestra la imposición de usos ya no tan frecuentes que se van tambaleando.

En esta propuesta queremos ofrecer una reflexión sobre cómo la investigación en paisaje lingüístico permite crear corpus especializados para abordar fenómenos concretos y cuáles son las posibilidades de explotación pedagógica que ofrecen. Asimismo, a partir de la inclusión de metodologías como la del aprendizaje basado en datos (ABD) proponemos una secuencia para trabajar en el aula los aspectos gramaticales y pragmáticos que se ponen de manifiesto a la hora de utilizar los tratamientos de cortesía.

1. MARCO TEÓRICO

Las líneas de investigación que se han ido abriendo en los estudios de paisaje lingüístico han aumentado en los últimos años, a la par que muchas de ellas se han vuelto más robustas gracias a los trabajos publicados. En el ámbito de la enseñanza la literatura existente demuestra que el PL constituye “un corpus de material docente innovador, accesible, abierto, plural, contextualizado y real” (Romera Manzanares, 2025: 27), así como que “la práctica con los signos del PL es multidisciplinar, pues al tiempo que se van acopiendo y estudiando estas muestras es imposible dejar de lado otras cuestiones relacionadas con ellas” (Romera Manzanares, 2025: 27). Esta visión permite trascender la idea del PL como “libro de texto” (Shohamy y Waksman, 2009), que sugiere la imagen de un escaparate en el que se despliegan distintos fenómenos lingüísticos, y abogar así por la interacción entre el material tangible y los estudiantes, mientras los docentes actúan como guía para que estos se conviertan en agentes sociales, interculturales y autónomos durante el proceso de aprendizaje.

La literatura relativa al PL aplicado a la enseñanza de lenguas es amplia tanto en el contexto anglosajón como en el español, y diversa en cuanto a los modelos y actuaciones propuestas. En el primero destacan los estudios de Malinowski (2015) o Malinowski, Maxim y Dubreil (2020), que plantean prácticas concretas con el paisaje lingüístico en el aula y que implican la participación activa de los estudiantes en la recopilación de datos de paisaje lingüístico. Una de las aportaciones más valiosas de estos trabajos es la aplicación de la visión triádica del espacio de Lefebvre (1974) – espacios percibidos, concebidos y vividos – a las secuencias didácticas. La inclusión de los postulados *lefebvrianos* en la práctica educativa implica que los discentes observen los signos en el espacio público (espacio percibido), sean conscientes de la representación de estos a nivel físico y social (espacio concebido) y los asocien a su propia experiencia y la de sus compañeros (espacio vivido). Los estudios publicados en español engloban actividades concretas para todos los niveles de la lengua (Acevedo Aguilar, 2016), propuestas centradas en un nivel lingüístico específico, a veces destinadas a un perfil de estudiante particular (Esteba Ramos, 2014; Ma, 2018; Ma, 2019), proyectos llevados a cabo en el aula que resaltan la reflexión que suscita el PL (Esteba Ramos, 2013; Sáez Rivera, 2021; Sáez Rivera, 2022) y monográficos que aúnan tanto aplicaciones didácticas como reflexiones teóricas sobre el uso del PL

como herramienta de aprendizaje de lenguas, observación de fenómenos lingüísticos y reflexión metalingüística (Gorter *et al.*, 2021; Galloso Camacho *et al.*, 2023; Martínez-León *et al.*, 2025). Esta proliferación de trabajos tanto en inglés como en español demuestra que el PL “ha dejado de ser un objeto marginal para erigirse en espacio epistémico y político capaz de articular investigación, docencia y acción social en una misma intervención pedagógica” (Martínez-León *et al.*, 2025: 127).

Aunque en los estudios citados se trabaja con distintos niveles lingüísticos a partir del PL, uno de los más provechosos es el pragmático, como reflejan las propuestas alrededor de este, así como las reflexiones de algunos autores que han puesto en práctica secuencias didácticas en el aula. Una de sus ventajas radica en que el PL crea un “marco para actividades reales de tipo pragmático, que suelen presentar dificultades de aparición en su forma más natural y espontánea” (Fernández Juncal y de la Torre García, 2025: 60). Los primeros en destacar cómo el PL ayuda a desarrollar la competencia pragmática fueron Cenoz y Gorter (2008: 274), quienes señalaron que puede ser una fuente de *input* muy valiosa, ya que muchos textos ofrecen “different speech acts and often use indirect language and metaphores”. Asimismo, en el espacio público se despliegan enunciados “which are sometimes full sentences but in many other cases they are just single words or groups of words that have a meaning as related to the context in which they are written” (Cenoz y Gorter, 2008: 274). Como afirma Searle (1969: 22), “hablar una lengua es tomar parte en una forma de conducta (altamente compleja) gobernada por reglas. Aprender y dominar una lengua es haber aprendido y dominado tales reglas”, por lo que el *input* pragmático que ofrece el PL, que a priori forma parte del aprendizaje incidental, puede utilizarse como material y motor para una enseñanza consciente de los usos y prácticas lingüísticas que se dan en el día a día de una comunidad. Por ello, el paisaje lingüístico, “lejos de ser un mero objeto de observación, se configura como un dispositivo pedagógico (...), conectado con el entorno sociocultural y su variación lingüística” (Martínez-León *et al.*, 2025: 127). Presentar el PL de forma guiada y aprovecharlo para un aprendizaje consciente implica acercarse al concepto de *Gestalt*, propuesto por Ben-Rafael y Ben-Rafael (2015) y retomado, en relación con la enseñanza, por Fernández Juncal y de la Torre García (2025). Gracias a este concepto, el PL se comprende como un todo donde el desorden es tan solo aparente: al entenderlo de forma holística, es posible encontrar patrones recurrentes, lo que beneficia el aprendizaje de los discentes al sistematizar los fenómenos lingüísticos que se producen en

el espacio público. Una forma de ordenar este material es mediante “la creación de un corpus que sirva como base para el desarrollo de las capacidades lingüísticas” (Fernández Juncal y de la Torre García, 2025: 60), lo que favorece la cooperación entre docentes y estudiantes, así como la colaboración entre estos últimos, como veremos más adelante. En este sentido nos interesa resaltar los postulados de Vygotsky (1978), recogidos por Abad Castelló y Álvarez Baz (2021: 5):

Para Vygotsky (1978) el conocimiento se construye a través de la interacción entre aprendientes, un diálogo colaborativo en la búsqueda de conocimiento. Es lo que también se denomina “andamiaje” pues es guiado o apoyado por el profesor o por los propios alumnos. (...). Tal y como sostiene Bernardini (2016), si se fomentan las actividades de investigación grupal para solucionar problemas lingüísticos se crea un contexto social, colaborativo, en el que se construye el conocimiento. De igual modo, todas las actividades de investigación de datos (...) son susceptibles para la práctica grupal. Gracias a este contexto social, colaborativo, estas actividades pueden, de hecho, generar más conocimiento que las actividades individuales.

Para una aplicación exitosa de estos postulados es importante que el docente cuente con un corpus inicial, alimentado de forma constante, con el que contextualizar y sensibilizar al discente sobre el valor pedagógico del PL, pero también que este sea capaz de identificar los datos relevantes y contribuir en su creación.

Por último, parece relevante tener presente, incluso en la investigación aplicada, los presupuestos teóricos de la geosemiótica (Scollon y Wong Scollon, 2003) y de la gramática visual para analizar el discurso multimodal (Kress y van Leeuwen, 2006). Prestar atención a la localización y a la materialidad del signo puede ser una ayuda de gran valor para los discentes y es, de hecho, uno de los grandes beneficios de llevar el PL al aula. Los primeros autores postulan que “el lugar exacto en la tierra donde una acción tiene lugar es una parte importante de su significado” (Scollon y Wong Scollon, 2003: 19) y se centran en cuatro sistemas de significado indispensables para analizar un signo de PL: las fuentes, el material, las capas de signos superpuestos y los cambios de estado. A estos postulados, se añaden las consideraciones de la gramática visual, que presta atención al tamaño de la fuente, la disposición de los textos en el espacio físico del signo y los elementos visuales que refuerzan

el mensaje. Tener presente en todo momento que los materiales con los que se trabaja están indexados en un espacio y un lugar, y que su diseño no es fruto de fuerzas azarosas, sino que hay un significado más profundo y extralingüístico detrás de cada enunciación puede condicionar la forma de acercarse a la lengua y facilitar la adquisición de los contenidos trabajados en el aula. Asimismo, prestar atención a la materialidad de los signos permite tener una comprensión holística de estos y favorece que los estudiantes desarrollen autonomía para analizar y comprender los elementos dispuestos en el espacio público que se encuentren a partir de ese momento, al tiempo que los ponen en relación con el espacio que habitan y con su propia experiencia.

2. METODOLOGÍA

El trabajo que presentamos pretende ofrecer una propuesta didáctica a partir de los datos recabados en una investigación más amplia sobre el paisaje lingüístico urbano, rural y turístico de la provincia de León, lo que incluye zonas urbanas, semiurbanas y rurales, y localidades insertas en el Camino de Santiago; es decir, pertenecientes a un espacio turístico particular. Partimos de un corpus propio, compuesto por fotografías tomadas entre febrero y julio de 2024, que se encuentra en continua ampliación¹ y es el punto de partida de diversas investigaciones: en este caso, nos sirve como fuente primaria para la creación de un subcorpus específico de fenómenos pragmáticos, donde prestamos especial atención a las formas de tratamiento. Este último cuenta con 582 signos, que han sido sometidos a un doble análisis: en el primero, los hemos clasificado siguiendo los criterios ya usados en otros estudios –autoría, función, alcance, fijación y lengua²–, a partir de los que hemos hecho un cribado que nos permita considerar a continuación cuáles son relevantes para el estudio del fenómeno lingüístico en observación. En concreto, nos interesa fijarnos en la autoría y la función; además, seleccionamos únicamente los que están en español.³ Por tanto, presentamos, en primer lugar, los resultados cuantitativos de esta investigación previa, que nos permiten

¹ Está prevista la inclusión de más zonas del Camino de Santiago pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Castilla y León; es decir, Burgos y Palencia.

² Esta clasificación la tomamos de los estudios de Fernández Juncal (2019; 2020).

³ En este caso el criterio de la lengua deja de ser relevante, pero contar con un corpus multilingüe puede dar lugar a estudios comparativos o propuestas multilingües, cada vez más presentes en las clases de idiomas.

confirmar la frecuencia de aparición de las formas de tratamiento y en qué tipo de signos aparecen. Posteriormente, a partir de un análisis cualitativo, establecemos los elementos pragmáticos que las acompañan y las tendencias en el empleo de *tú* y *usted*. La combinación de ambas aproximaciones sienta las bases para elaborar, finalmente, la propuesta didáctica.

En la línea de trabajos previos, adoptamos para este estudio los postulados del aprendizaje basado en datos (ABD), que ya han quedado descritos en el apartado anterior. Esta metodología ya se ha puesto en práctica en otras propuestas pedagógicas, bien combinando el uso del PL en el aula con la comprobación de la aparición de los fenómenos lingüísticos en corpus digitales (Contreras Izquierdo, 2025), bien tomando sus bases teóricas y concibiendo los materiales de PL recopilados como un corpus en sí mismo (Fernández Juncal y de la Torre García, 2025). La incorporación de estas prácticas colaborativas permite, además, trabajar de forma “conectivista con muestras de lengua auténticas” (Esteba Ramos, 2013: 477), gracias a su constante renovación y a la facilidad de acceso al material. Con esto, se ponen en práctica los principios del *conectivismo*, por los que “el conocimiento que reside en una base de datos debe estar conectado con las personas precisas en el contexto adecuado para que pueda ser clasificado como aprendizaje” (Siemens, 2004: 7), de manera que los estudiantes desarrollen “la capacidad de formar conexiones entre fuentes de información, para crear así patrones de información útiles” (Siemens, 2004: 5). El objetivo final de esta metodología apunta a que los discentes sean capaces de interpretar y desentrañar todos los elementos significativos que componen el signo de forma autónoma, sea cual sea este. En definitiva, que adquieran patrones de interpretación válidos para cualquier ejemplo que observen fuera del espacio educativo.

3. RESULTADOS

La investigación previa permite detectar patrones de uso, así como prácticas lingüísticas poco frecuentes o novedosas, lo que permite al profesorado establecer cuáles son los puntos clave para trabajar con las formas de tratamiento en el aula. El aspecto gramatical siempre está presente, pero veremos que las muestras recabadas permiten analizar el signo de forma multidimensional.

La clasificación de los signos según los criterios arriba mencionados permite, en primer lugar, descubrir a qué tipo de elementos podemos recurrir para encontrar una mayor cantidad de muestras. Si atendemos a la función, hay una prevalencia de aquellos que consideramos *avisos comerciales*, que suponen un 42,6% de la muestra, *textos publicitarios*, con un 18,9% y *otros avisos*, con un 17,3%; en menor medida, pero también importantes por la dimensión pública que suponen, son una buena muestra los *textos institucionales* (11%). En todos estos casos, nos encontramos con textos dirigidos explícitamente a un destinatario, que cumplen una función pragmática concreta: pedir disculpas, ofrecer un servicio, etc. Tener presente qué funciones desempeñan estos signos también permite al docente orientar la búsqueda que los estudiantes realizarán fuera del aula.

El segundo criterio al que podemos prestar atención es la autoría: en general, la mayor parte de los signos que contienen formas de tratamiento son de carácter privado; de hecho, las muestras de autoría pública suponen tan solo un 15% del corpus. Esto no quiere decir que no aparezcan actos de habla como los comentados en el ámbito público, sino que existe una menor predisposición a usar formas personales en favor de las impersonales (*prohibido fumar, se recomienda el uso de la mascarilla*, etc.), así como a utilizar estrategias compensatorias, debido, probablemente, a la dimensión autoritaria del emisor. Por el contrario, en el caso de los signos privados, suelen privilegiarse los enunciados personales a los que acompañan estrategias de atenuación y compensación.

Las muestras de paisaje lingüístico analizadas verifican que, al menos en la variedad septentrional del español, hay ciertas tendencias en el empleo de unos y otros, pero esto no implica que no haya algunos ejemplos distanciados de la norma o que aparezcan usos de otras variedades del español.

- Predominio de la forma *tú*: la mayor parte de los ejemplos muestra la preferencia por la forma *tú*, con una representación del 74,6%, tanto el ámbito comercial como en el publicitario, lo que prueba la desaparición progresiva de *usted* como una marca de distanciamiento frente a su fijación en estructuras estables, que supone un 23% de la muestra. Asimismo, si prestamos atención a la materialidad del signo y a su dimensión cronológica, observamos que hay mayor tendencia al uso de *usted* en muestras más antiguas, lo que refuerza la hipótesis planteada.



Figura 2. Uso de tú en textos publicitarios



Figura 1. Texto publicitario antiguo. Uso de usted

- La fijación de *usted* en fórmulas rutinarias. No solo sucede que *usted* aparece mucho menos, sino que también suele usarse en estructuras fijas que podemos clasificar como fórmulas rutinarias, del tipo *ruego disculpen las molestias, gracias por su comprensión*, etc.



Figura 3. Uso de usted en fórmulas rutinarias

- La alternancia entre *tú* y *usted*. El hecho de que haya estructuras fijas en las que se utiliza *usted* da lugar a combinaciones de las dos formas en algunos signos. Esto se debe a que la información principal se transmite utilizando la forma *tú*, mientras que, si hay alguna fórmula para disculparse o pedir algo, que busca la

atenuación de la acción, se emplea el *usted* en esas fórmulas rutinarias.



Figura 5. Alternancia en el uso de tú y usted



Figura 4. Alternancia en el uso de tú y usted

- El uso de formas de otras variedades. La globalización también implica la mezcla de variedades del español. En nuestro corpus, la aparición de *vos* no es significativa en términos cuantitativos,⁴ pero sí parece relevante contemplar la posibilidad de que aparezca en el PL y de que los discentes se encuentren con ella. Por supuesto, es importante nivelar, en el plano didáctico, su aparición, pero debemos contar con estas variaciones, pues lo que no podemos controlar es el *input* al que están expuestos los discentes.



Figura 6. Posibles confusiones entre tú y vos

⁴ La muestra con la que ejemplificamos, de hecho, plantea dudas sobre la intencionalidad del uso de *vos*, pues podría tratarse de una falta ortográfica al usar la forma conjugada en segunda persona y colocar una tilde. Sin embargo, no hemos podido comprobar si es un uso intencional o un error.

- La aparición de elementos de cortesía lingüística. Más allá del uso de los tratamientos, la contextualización de los signos en un marco determinado permite observar la interacción entre *tú* y *usted* con otras fórmulas como *por favor* y *gracias*, o con verbos que modulan la distancia social. De esta forma, se pueden trabajar otras estrategias de cortesía lingüística a partir de las muestras compiladas.



Figura 7. Uso de fórmulas como por favor y gracias

- Funciones pragmáticas presentes. Cada enunciado en el que se utiliza *tú* o *usted* constituye un acto de habla, por lo que los discentes pueden incluir también esta dimensión en la actividad que planteen en el aula.
- Relaciones de poder y solidaridad. Una de las problemáticas en el análisis de las formas de tratamiento en el PL es que los enunciados son unidireccionales. El emisor establece una relación determinada con el interlocutor, pero la reacción de este último dependerá de quién es ese receptor. En nuestro caso, lo será el propio alumnado, por lo que se puede plantear, a modo de reflexión, cómo se comportarían en esas situaciones para analizar si existe una asimetría en los tratamientos o si la forma en la que se dirige el emisor al receptor condiciona la respuesta.

El signo de paisaje lingüístico se convierte, gracias a este análisis previo, en un objeto multidimensional que puede abordarse desde una o múltiples perspectivas según consideren los docentes, en función del nivel o del objetivo de la clase. A continuación, proponemos una secuencia de trabajo con recursos específicos para aprovechar, por un lado, las dimensiones lingüísticas y físicas del signo, y dentro de las primeras, los distintos elementos que se pueden examinar.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

Nuestra propuesta didáctica sigue la secuencia desarrollada de manera general en un trabajo anterior (Morán Gaitero, 2024), donde aplicábamos las fases recogidas en Abad Castelló y Álvarez Baz (2021) para el ABD a una actividad con el PL, que se estructuraría en cinco fases: introducción al PL, inicio de la búsqueda, investigación e intercambio, interacción y consolidación, e inducción y resultados. Con esto en mente, pretendemos dar una serie de pautas para trabajar con los tratamientos de cortesía en el aula a partir del PL como corpus en el que buscar, observar y clasificar unos usos lingüísticos determinados. No se trata en ningún caso de una unidad didáctica, sino de una actividad que se puede insertar en cualquier momento del curso.

Aunque nuestra secuencia empieza directamente en el aula, no podemos dejar de lado el primer paso por el que hemos abogado hasta ahora: la necesidad de que exista una investigación previa para que el profesorado pueda nivelar los contenidos, determinar qué es lo que se debe enseñar o no y orientar a los discentes en la interpretación de los datos. Por eso coincidimos con Fernández Juncal y de la Torre García (2025: 60-61) en la conveniencia de adoptar un enfoque donde “la toma de decisiones debe fundamentarse en datos precisos y no difusos y [donde] estos deben prevalecer frente a la experiencia o la intuición”. Ser consciente de esto permite que el docente transmita la idea del PL como un espacio donde se pueden descubrir patrones lingüísticos.

La fase de introducción está pensada para realizarse como carta de presentación a lo que es el paisaje lingüístico y a cómo se trabaja con este de forma colaborativa. En función del nivel de la clase, se puede optar por una explicación deductiva o por una inductiva, pero el fin último es que los discentes reflexionen sobre los textos que les rodean en el día a día y que sepan dónde mirar para obtener la información necesaria. Esta fase está muy relacionada con la segunda, inicio de la búsqueda, donde el docente presentará el fenómeno lingüístico al que se atenderá en esa práctica, en este caso, las formas de tratamiento.

En una aplicación didáctica destinada al aula de ELE, habrá que establecer, en primer lugar, qué fenómenos de los presentados anteriormente se quieren trabajar, lo que dependerá del nivel del grupo. En cualquier caso, esta fase incluirá los aspectos gramaticales del fenómeno (sobre todo, si se trabaja con niveles bajos). En este momento, sería

conveniente formular a los discentes una serie de preguntas que les hagan reflexionar sobre las formas de tratamiento y su uso en el día a día, para que establezcan unas pautas iniciales de cara a la búsqueda y elaboren una serie de hipótesis que comprobarán una vez recopilen y analicen los datos. Estas pueden versar sobre el lugar en el que esperan encontrar estas muestras lingüísticas, qué forma creen que aparece con mayor frecuencia y qué implica el uso de una u otra. Asimismo, se puede trabajar, en niveles bajos, con las diferencias gramaticales entre *tú* y *usted* a partir de las muestras previas, pero también en qué contextos suelen aparecer para introducir las primeras cuestiones pragmáticas que se comprobarán en fases posteriores. En niveles superiores, el docente puede centrarse desde el principio en los contextos pragmáticos y plantear una secuencia en la que se observen los usos fijados o fórmulas rutinarias en las que se utiliza *usted*, tomando como ejemplos más obvios aquellos en los que se da una alternancia entre *tú* y *usted*, con una clara fijación de las fórmulas en las que se usa la segunda forma.

Tras la presentación de los contenidos y las primeras reflexiones, los discentes verificarán o desmentirán las hipótesis iniciales. Para ello, tendrán que recopilar sus propios datos a partir de las indicaciones del docente, quien creará varios grupos y asignará a cada uno de ellos una zona distinta para la recogida de datos. Asimismo, les proporcionará una ficha de análisis de los signos que incluya más o menos datos en función del nivel. Puede contener la transcripción, qué forma se utiliza, la autoría, qué función desempeña el signo donde se inserta el texto, qué función concreta tiene el enunciado seleccionado, si aparecen fórmulas como *por favor* y *gracias*, y una descripción del aspecto físico: si es reciente o antiguo, si hay varios superpuestos, etc. Para que las imágenes recopiladas por cada grupo estén disponibles para todos de cara a la siguiente sesión, se puede habilitar un espacio para almacenarlas. Creemos que una de las mejores herramientas para este propósito es *Padlet*,⁵ que ofrece una interfaz visual donde cada imagen puede ir acompañada por un texto –los datos que requiera el docente– y donde se pueden clasificar por paneles en función de distintos criterios –forma, grupo que la ha subido, etc.

En la siguiente fase, los componentes de cada grupo presentarán en el aula los materiales que han recogido, mostrando el análisis que han hecho de los signos y comentando detalladamente aquellos que más les hayan llamado la atención. En este momento, todos los estudiantes tendrán

⁵ https://padlet.com/luciamoran_/formastratamiento

acceso a una mayor cantidad de material, por lo que podrán corroborar sus hipótesis al añadir a sus datos aquellos obtenidos por sus compañeros y compañeras. El análisis conjunto del corpus compilado dará una idea de la frecuencia de uso de una forma u otra, de cuáles son las funciones que predominan, de la existencia de fórmulas rutinarias e, incluso, de una posible evolución diacrónica de los usos si prestan atención a la materialidad y disponen de muestras de distintos estadios cronológicos. Finalmente, en la fase de inducción y resultados, se comentarán de forma general las conclusiones y se dará paso a actividades de producción. Por ejemplo, a partir de la selección de un ejemplo, pueden recrear una situación en la que tengan que decantarse por una u otra forma de tratamiento, y por el uso de herramientas de cortesía lingüística.

Con esta secuencia hemos querido combinar una forma de estructurar las actividades de paisaje lingüístico con la concepción de los signos como componentes de un corpus donde los discentes pueden verificar hipótesis y patrones de uso. Dada la importancia del contexto para entender el uso de las formas de tratamiento, creemos esencial poner de relevancia cuáles son los elementos lingüísticos y físicos que contribuyen a la comprensión holística de este fenómeno gramatical y pragmático. Asimismo, hemos querido ofrecer una visión amplia de cómo trabajar el fenómeno, por lo que mencionamos todas las dimensiones que se pueden analizar, así como todas las posibilidades que nos encontramos durante nuestra investigación y que el profesor puede incorporar en función del nivel del curso y de los objetivos de la clase.

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos intentado mostrar cómo la disponibilidad de un corpus de PL creado para fines de investigación y su análisis previo permite abordar los signos en contextos de enseñanza desde una perspectiva multidimensional que atañe no solo a los fenómenos lingüísticos, sino también a la materialidad de los elementos. La creación de subcorpus reducidos, que recogen temas o fenómenos específicos, puede facilitar la labor del docente a la hora de proponer actividades colaborativas en el aula, donde también los aprendientes contribuyen a alimentarlos. Trabajar de esta forma con el paisaje lingüístico permite, asimismo, incorporar metodologías como el aprendizaje basado en datos (ABD), a partir del que se lanzan hipótesis sobre un fenómeno y se

comprueban mediante la recogida de datos, en este caso, por parte de los propios participantes.

Esta recopilación se produce, por tanto, en un espacio geográfico determinado, lo que condiciona, por un lado, la variedad lingüística con la que se trabaja y, por otro, el acceso a los datos. Una de las limitaciones de la propuesta es que, en un curso de ELE, para que los alumnos puedan colaborar en la creación del corpus, debemos encontrarnos en un contexto de inmersión que facilite esta labor. Sin embargo, creemos que el análisis de los resultados y la secuencia propuestos pueden ser una guía para trabajar a partir de estas muestras tanto en el aula de ELE como en clases de lengua destinadas a nativos, adaptando los contenidos a lo que requieran los objetivos del curso.

Como mencionábamos en el apartado de resultados, hay algunos caminos que quedan fuera de este trabajo, pero que pueden ser un hilo del que tirar en investigaciones posteriores. Por un lado, la comparación, dentro de las estructuras pragmáticas, entre el uso de *tú* y *usted* o de las formas impersonales, estrechamente relacionado con la autoría de los signos, para examinar qué implica el uso de una u otra estrategia a nivel discursivo. Por otro lado, la presencia de otras lenguas en el PL, sobre todo, en espacios turísticos puede dar pie a elaborar propuestas multilingües, donde se haga una comparación entre los usos pragmáticos de las distintas lenguas presentes. En definitiva, un análisis detallado de los signos ofrece infinitas posibilidades al docente para trabajar con este *input* en el aula al tiempo que se fomenta la investigación lingüística, y le permite ofrecer a los discentes una base sobre la que puedan desarrollar un aprendizaje autónomo.

BIBLIOGRAFÍA

Abad Castelló, Magdalena y Antonio Álvarez Baz (2021), “Aprendizaje basado en datos en español como lengua extranjera: Ampliando el ámbito”, *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, 16, pp. 1-20. <https://doi.org/10.17345/rile16.3262>

Acevedo Aguilar, Clara (2016), *El paisaje lingüístico en la enseñanza de ELE: Primera aproximación*, [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Alicante], Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante, en <http://hdl.handle.net/10045/75027>

Cenoz, Jasone y Durk Gorter (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), pp. 267-287. <https://doi.org/10.1515/IRAL.2008.012>

Contreras Izquierdo, Narciso M. (2025), “Las variedades del español en el paisaje lingüístico (PL): Aproximación teórica y propuesta didáctica”, *Porta Linguarum An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, XII, pp. 153-171. <https://doi.org/10.30827/portalin.viXII.33118>

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”, ed. Leonel Ruiz Mirayes et al., *Actualizaciones en Comunicación Social*, Santiago de Cuba: Ediciones del Centro de Lingüística Aplicada, pp. 474-479.

Esteba Ramos, Diana (2014), “Aproximación al paisaje lingüístico de Málaga: Préstamos y reflejos de una realidad lingüística plural”, *reCHERches. Culture et histoire dans l'espace roman*, 12, pp. 165-187. <https://doi.org/10.4000/cher.7340>

Fernández Juncal, Carmen (2019), “Paisaje lingüístico urbano y rural: Parámetros de caracterización”, *Cultura, lenguaje y representación = Culture, language and representation: revista de estudios culturales de la Universitat Jaume I = cultural studies journal of Universitat Jaume I*, 21, pp. 39-54.

Fernández Juncal, Carmen (2020), “Funcionalidad y convivencia del español y el vasco en el paisaje lingüístico de Bilbao”, *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), pp. 713-729. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a04>

Fernández Juncal, Carmen y Mercedes de-la-Torre-García (2025), “Exploración y competición en el paisaje lingüístico como herramienta para la enseñanza-aprendizaje de lenguas”, *Porta Linguarum An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, (XII), pp. 59–71. <https://doi.org/10.30827/portaln.viXII.33107>

Galoso Camacho, María Victoria, Manuel Cabello Pino y María Heredia Mantis (2023), *Funciones y Aplicación Didáctica Del Paisaje Lingüístico Andaluz* (1.^a ed., Vol. 94), Iberoamericana Editorial Vervuert.

Gorter, Durk, Jasone Cenoz y Karin van der Worp (2021), “The linguistic landscape as a resource for language learning and raising language awareness”, *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), pp. 161-181. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2014029>

Kress, Gunther R y Theo Van Leeuwen (2006), *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). Routledge.

Lefebvre, Henri (1974), *La production de l'espace*, Éditions Anthropos.

Ma, Yujing (2018), “El paisaje lingüístico: una nueva herramienta para la enseñanza de E/LE”, *Foro de Profesores de E/LE*, 14, pp. 153-163, <https://doi.org/10.7203/foroele.14.13344>

Ma, Yujing (2019), *El paisaje lingüístico chino-español en la ciudad de Valencia y su aplicación a la enseñanza de ELE a los sinohablantes*, [Tesis doctoral, Universidad de Valencia], Repositorio Institucional de la Universidad de Valencia: Valencia: <https://roderic.uv.es/handle/10550/72244>

Malinowski, David (2015), “Opening spaces of learning in the linguistic landscape”, *Linguistic Landscape. An International Journal*, 1(1-2), pp. 95-113. <https://doi.org/10.1075/ll.1.1-2.06mal>

Malinowski, David, Hiram H. Maxim y Sébastien Dubreil (eds.) (2020), *Language teaching in the linguistic landscape: Mobilizing pedagogy*

in public space (Vol. 49), Springer Cham.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-55761-4>

Martínez-León, Natalia, María Heredia Mantis y José A. Ángeles-González (2025), “Riqueza del Paisaje Lingüístico en el aula, state of the art”, *Porta Linguarum An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, XII, pp. 121-136.
<https://doi.org/10.30827/portalin.viXII.34302>

Morán Gaitero, Lucía (2024), “El paisaje lingüístico como herramienta didáctica: Aplicación a través de un corpus colaborativo”, *VII Congreso Internacional del Español en Castilla y León*, pp. 129-138.

Romera Manzanares, Ana M. (2025), “El paisaje lingüístico español: Variación y cambio del aula a la calle”, *Porta Linguarum An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, XII, pp. 25-41. <https://doi.org/10.30827/portalin.viXII.33399>

Sáez Rivera, Daniel M. (2021), “El Paisaje Lingüístico como herramienta pedagógica para la enseñanza de la lingüística: Un estudio de caso en la confección de blogs especializados en español”, *Recursos para el Aula de Español: investigación y enseñanza*, 1(1), pp. 167-204.
<https://doi.org/10.37536/rr.1.1.2021.1504>

Sáez Rivera, Daniel M. (2022), “Enseñando a enseñar español fines específicos en diferentes contextos”, *VI Foro Universidad de Barcelona-SGEL (17-18 de Junio de 2022)*.

Searle, John (1969), *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press.

Scollon, Ron y Suzie Wong Scollon (2003), *Discourses in Place: Language in the Material World* (1st edition.), Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203422724>

Shohamy, Elana y Shoshi Waksman (2009), “Linguistic landscape as an ecological arena: Modalities, meanings, negotiations, education”, ed. Elana Shohamy y Durk Gorter, *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, Routledge, pp. 313-331.

Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*, en <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>