

37
2025

Construyendo puentes entre estudios de Paisaje Lingüístico de Castilla y León y otras regiones españolas

Coords. Galloso Camacho, M.
Victoria y Robles-Gómez,
Margarita

**revista pedagógica
FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA**

Universidad de Valladolid

en línea

TABANQUE. REVISTA PEDAGÓGICA. 37 (2025)

Construyendo puentes entre estudios de Paisaje Lingüístico de Castilla y León y otras regiones españolas.
Coords. Galloso Camacho, M. Victoria y Robles-Gómez, Margarita

ÍNDICE

MARGARITA ROBLES GÓMEZ	1-10
<i>Construyendo puentes entre estudios de paisaje lingüístico de Castilla y León y otras regiones españolas. Introducción.</i>	
CRISTINA GABRIELA CHIRILA	11-23
<i>Discursos de prohibición en el espacio urbano: ¿el juego infantil es un problema?.</i>	
NARCISO MIGUEL CONTRERAS IZQUIERDO	24-42
<i>El paisaje lingüístico (PL) y el aprendizaje basado en datos (ABD) en los estudios filológicos. Propuesta y análisis de resultados.</i>	
MARÍA ÁGUEDA MORENO MORENO	43-64
<i>Hacia un modelo funcional-discursivo para la anotación didáctica del Paisaje Lingüístico.</i>	
MARÍA CARMEN FERNÁNDEZ TIJERO	65-83
<i>El otro en el paisaje lingüístico de la ciudad de Palencia: comunicación visual de lo no visible.</i>	
MARÍA VICTORIA GALLOSO CAMACHO Y ÁGUEDA VÁZQUEZ HIDALGO	84-111
<i>Paisaje semiótico conmemorativo: el sesgo de género en la representación escultórica de Huelva y Palencia.</i>	
ANTONIO GUTIÉRREZ RIVERO	112-128
<i>Uso didáctico del paisaje lingüístico: aproximación desde la producción textual en Educación Primaria.</i>	

LUCÍA MORÁN GAITERO <i>El paisaje lingüístico de León: propuesta para entender el uso de los tratamientos de cortesía.</i>	129-147
MIGUEL SOLER GALLO <i>El paisaje lingüístico de las placas e inscripciones conmemorativas alrededor del edificio histórico de la Universidad de Salamanca: aplicación didáctica para la enseñanza de ELE.</i>	148-169
MARGARITA ROBLES GÓMEZ <i>Palencia for kids: paisaje lingüístico, patrimonio cultural y enseñanza de inglés en la Educación Primaria.</i>	170-194
JUAN PABLO CARMONA GARCÍA <i>El paisaje lingüístico de la Oficina de Extranjería de Granada.</i>	195-220

Construyendo puentes entre estudios de paisaje lingüístico de Castilla y León y otras regiones españolas

Building Linguistic Landscape Studies of Castile and Leon with research from other Spanish regions

MARGARITA ROBLES GÓMEZ

Facultad de Educación de Palencia. Avda. de Madrid n. 50 C.P.: 34004 Palencia
Universidad de Valladolid

margarita.robles.gomez@uva.es

ORCID: 0000-0001-6255-5595

Recibido/Received: 10/07/2025. Aceptado/Accepted: 29/07/2025.

Cómo citar/How to cite: Robles Gómez, Margarita, "Construyendo puentes entre estudios de paisaje lingüístico de Castilla y León y otras regiones españolas", *Tabanque. Revista pedagógica*, 37 (2025): 1-10. DOI: <https://doi.org/10.24197/kvhb9229>

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: Este monográfico congrega un total de diez investigaciones que exploran el paisaje lingüístico de diferentes zonas de Castilla y León y otras regiones españolas desde diversas perspectivas: educativas, críticas y sociolingüística. Las pesquisas examinan diferentes discursos como es la exclusión infantil, la variación lingüística, los modelos de anotación y las representaciones de la otredad. Se comparan paisajes semióticos de dos capitales de provincia y se presentan aplicaciones didácticas para Educación Primaria y/o enseñanza de idiomas, centradas en las placas y señales patrimoniales, y los tratamientos de cortesía. Por último, se examina el paisaje institucional en contextos migratorios. En resumen, este número destaca el valor de observar críticamente los textos del espacio público.

Palabras clave: paisaje lingüístico, didáctica de las lenguas, análisis del discurso urbano, semiótica urbana, aprendizaje basado en datos.

Abstract: This monographic brings together ten researches that explore the linguistic landscape of various regions of Castile and Leon and other Spanish areas from different perspectives: educational, critical, and sociolinguistic. These studies examine different types of discourse, such as child exclusion, linguistic variety, annotation models, and representation of otherness. Semiotic landscapes from two provincial capitals are compared, and didactic applications for Primary education and/or language teaching are presented, focusing on commemorative plaques and heritage informative signs, and the forms of address. Finally, the institutional landscape in migratory contexts is analysed. To sum up, this issue highlights the importance of critically observing the texts present in public space.

Keywords: linguistic landscape, teaching languages, urban discourse analysis, urban semiotics, data-based learning.

INTRODUCCIÓN

“Todo empezó por el vino”. Me explico. En el año 2023, la profesora Galloso Camacho y yo participamos con una comunicación en el Congreso Internacional sobre el español en Andalucía: Medio siglo del ALEA (1973-2023) #CIEALEA_2023, en la Universidad de Málaga. Y es aquí cuando empieza una andadura investigadora en equipo. Acerca de este tema hemos publicado ya varios trabajos e, incluso, hemos participado en ciclos de conferencias tanto en Huelva como en Zamora. Esto nos lleva a ir compartiendo líneas de trabajo, como es el caso del paisaje lingüístico.

La andadura de la profesora Galloso Camacho en este campo comienza más o menos en 2019, cuando se publica el artículo “El balcón: aprendiendo a leer la imagen” en *Discurso & Sociedad*. Así, en enero de 2025 da comienzo el I Seminario de Investigación: Paisaje Lingüístico de Palencia (PaiLPa), en mi lugar de trabajo, la Universidad de Valladolid, Facultad de Educación, Palencia. Dicho encuentro se abre con una iniciación en la investigación de Paisaje Lingüístico, con una reunión del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la que todas sus profesoras se comprometen a explorar las distintas posibilidades de llevar el paisaje palentino de sus calles a las aulas de Educación Primaria. Es de esta forma como esta parte de la geografía española se suma a lo que Backhaus (2007) iniciara en la ciudad de Tokyo y lo que la profesora Lola Pons revolucionara allá por el año 2012 con el estudio del paisaje lingüístico de Sevilla.

Así surge la idea de realizar un monográfico con el título: *Construyendo puentes entre estudios de paisaje lingüístico de Castilla y León y otras regiones españolas*, al que se han ofrecido a participar grandes especialistas en este tema con las contribuciones que a continuación se resumen.

En primer lugar, Cristina Gabriela Chirila nos presenta un artículo titulado “Infancia silenciada: discurso de exclusión en el paisaje lingüístico de Palencia”. Como ponen de manifiesto Luisa Martín Rojo, Camila Cárdenas Neira y Clara Molina Ávila (2024), son cada vez más los carteles que aparecen en nuestras calles (principalmente en las urbanizaciones o bloques de pisos) que dicen “Prohibido jugar a la pelota”, “Prohibido jugar

en la rampa”, “Prohibido jugar al balón, monopatín o bicicleta” entre otros. Este estudio analiza las referencias prohibitivas encontradas en la ciudad de Palencia, observando así los idearios de la población que habita en el entorno y, por ende, la posición que toma la infancia en la sociedad. El conjunto de letreros recopilados para su análisis corresponde a señales localizadas en espacios urbanos, tanto públicos como privados, pero de uso público y de fácil acceso: plazas, parques o zonas de soportales. las palabras ‘prohibir’ y ‘jugar’ no deberían ir juntas en la misma frase. Jugar es una condición indispensable para el bienestar y el desarrollo de los niños. La gestión del entorno urbano refleja una gestión que silencia ciertas prácticas y colectivos sin tener en cuenta sus necesidades ni derechos y una ausencia de elementos que promuevan el valor del juego. El 20 de noviembre conmemoramos el Día Internacional del Niño como una forma de proteger a la infancia y de dar voz y reivindicar a estas personas que no son el futuro, sino que ya son, hoy, parte de la sociedad. Tienen voz y derechos que les son negados en la cartelería que cada vez es más común en el paisaje lingüístico de nuestras ciudades.

Narciso Contreras Izquierdo, desde la Universidad de Jaén, considera “El paisaje lingüístico y el aprendizaje basado en datos en los estudios filológicos. Propuesta y análisis de resultados”. Si bien es cierto que no se trata de un estudio sobre un área urbana concreta, analiza los resultados de una propuesta didáctica para la enseñanza de la variación lingüística del español en un grado universitario filológico empleando elementos del paisaje lingüístico, constituido por manifestaciones escritas en espacios públicos. El corpus está compuesto por muestras de lenguas auténticas y contextualizadas que fomentan la conciencia lingüística e intercultural, reflejando la identidad colectiva de la comunidad de habla que constituye el grupo meta. Este trabajo parte de la investigación del propio autor (2021), “El alumno como investigador: el aprendizaje basado en datos (abd) para el estudio de aspectos lingüísticos y socioculturales en el nivel léxico”.

Otra especialista de la Universidad de Jaén, Águeda Moreno Moreno, discute la metodología desde un punto de vista de aplicación pedagógica y su aportación lleva como título “Más allá del mapeo descriptivo: hacia un modelo funcional-discursivo para la anotación del Paisaje Lingüístico”. Este artículo que propone una revisión crítica del sistema general de anotación del Paisaje Lingüístico, cuyo modelo prototípico está centrado hasta ahora en enfoques sociolingüísticos,

principalmente descriptivos y estructurales: *bottom-up, discourse, distribution, dominance, dynamics, form, integrity, layering, linguality, material, mode, modification, kinds of actors, placement, writing system o alphabet, operational state, status, temporality o varieties of a language* (cf. Landry & Bourhis, 1997 y Pons, 2012, entre otros). Establece que, si bien estos sistemas han permitido grandes avances en la sistematización del paisaje lingüístico como objeto de estudio, presentan limitaciones relevantes para su aplicación en el ámbito de didáctica de la lengua, al excluir aspectos fundamentales como el valor funcional, discursivo, pragmático e ideológico de los signos lingüísticos en el espacio público. Así, partiendo del marco de la Teoría de la Lexicografía Funcional (Tarp, 2013), en este trabajo se propone una reformulación del sistema de anotación del paisaje lingüístico, incorporando dimensiones funcionales del signo concibiéndolo no solo como objeto estático, sino como acto lingüístico-social, cargado de intención, destinatario, posición ideológica y performatividad. Con ello, se pretende abrir nuevas vías para una lectura más profunda, política y educativa del PL en el ámbito de enseñanza de lenguas.

Volviendo a Palencia, M^a Carmen Fernández Tijero aborda “El otro en el paisaje lingüístico de la ciudad de Palencia: comunicación visual de lo no visible”. Se presenta en este estudio el análisis crítico del paisaje lingüístico urbano de la ciudad de Palencia, en base al registro fotográfico realizado en la zona. La investigación se enmarca dentro de una perspectiva de ciudadanía lingüística y justicia social, alineada con los principios de la pedagogía crítica freiriana y en sintonía con experiencias como las del proyecto EquiLing y la guía Street Languages (Martín Rojo *et al.*, 2024). En particular, se presta atención a la representación de tres dimensiones clave: las mujeres, la población migrante y la cultura local. Las muestras recogidas y analizadas dejan claros algunos patrones de actitudes socio-culturales que, analizando el potencial educativo del paisaje lingüístico, presenta amplias posibilidades de intervención socio-educativa orientadas a visibilizar esa otredad que forma parte importante del sustento cultural y comunicativo de la sociedad palentina.

Huelva capital y provincia está siendo objeto de estudio semiótico desde hace algunos años. En esta ocasión, junto a la investigadora Águeda Vázquez Hidalgo y, en la línea del monográfico de tender puentes, presentamos “Paisaje semiótico conmemorativo: el sesgo de género en la representación escultórica de Huelva y Palencia”. Siguiendo la configuración del paisaje lingüístico y semiótico (Landry y Bourhis, 1997)

de tipo conmemorativo en las ciudades de Huelva y Palencia, se realiza un análisis mixto, tanto cuantitativo como cualitativo, de la representación escultórica pública. Partiendo de la premisa fundamental de que los monumentos actúan como poderosos vectores de memoria colectiva (Scollon y Scollon, 2003; Marschall, 2010), se investiga cómo la selección y el reconocimiento de figuras históricas en estos espacios públicos reflejan y perpetúan ciertos sesgos en la narrativa oficial. El estudio emplea una metodología centrada en el análisis multinivel –iconográfico, discursivo y de inventario– de las esculturas erigidas en espacios públicos (Marcos García, 2024), con especial atención a la presencia o ausencia de figuras femeninas y la naturaleza de su representación (Mai, 2023). Los resultados preliminares sugieren un claro desequilibrio de género, con una abrumadora preponderancia de figuras masculinas asociadas a la política y la cultura hegemónica, en detrimento de la visibilidad y el reconocimiento de las contribuciones femeninas a la historia local y nacional.

De nuevo, dentro del contenido de la revista *Tabanque* de corte didáctico, Antonio Gutiérrez Rivero escribe sobre el “Uso didáctico del Paisaje Lingüístico: aproximación desde la producción textual en Educación Primaria”. Como ya se ha señalado, son cada vez más numerosos los estudios que demuestran la eficacia de la semiótica urbana en las aulas de Educación Primaria y Secundaria, Universidad o ELE: la ortografía, las lenguas en contacto, la variación lingüística, etc. En este artículo se vuelve al nivel de Primaria elaborando propuestas didácticas para la enseñanza de la Lengua a partir del Paisaje Lingüístico como recurso. Se elaboran dos propuestas de aprendizaje que relacionan la Lengua y el Conocimiento del Medio desembocando en la producción de un texto como producto final. La elaboración de ambas propuestas forma parte de una fase inicial de una investigación más amplia en la que se llevarán al aula para analizar posteriormente su idoneidad.

Desde la Universidad de Salamanca, Lucía Morán Gaitero nos devuelve a Castilla y León: “El paisaje lingüístico de León: propuesta para entender el uso de los tratamientos de cortesía”, con una propuesta que parte de investigaciones recientes como la de Fernández Juncal y de la Torre García (2025) y que es una reflexión didáctico sobre el aprovechamiento del paisaje lingüístico de la provincia de León en tanto que herramienta para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), con especial atención al uso de los tratamientos de cortesía *tú* y

usted. Las muestras reales, extraídas de entornos urbanos, rurales y turísticos, dan cuenta del uso de estas formas pronominales en el español septentrional y pueden aprovecharse con fines didácticos al situar la lengua en el uso cotidiano, dando acceso a su doble vertiente: gramatical y pragmática. Plantea una propuesta metodológica que combina trabajo de campo, análisis lingüístico y actividades didácticas con el fin de promover una enseñanza del español más contextualizada, significativa y sensible a la diversidad interna de la lengua.

Otra propuesta de la Universidad de Salamanca es la de Miguel Soler Gallo, quien nos devuelve a Castilla y León y a la temática de la didáctica de la lengua con la investigación sobre “El paisaje lingüístico de las placas conmemorativas en la zona histórica de la Universidad de Salamanca: aplicación didáctica para la enseñanza de ELE”. Entendiendo que el paisaje lingüístico es fundamental para comprender las relaciones entre lengua, identidad y poder (Landry & Bourhis, 1997) y siguiendo la perspectiva de Shohamy y Gorter (2009), en el caso del corpus analizado refleja valores sociales a través de la selección y visibilidad de las lenguas en el entorno. En estas placas, además de identificar personajes o perpetuar el recuerdo de eventos relevantes, hay textos urbanos que legitiman narrativas institucionales y consolidan memorias colectivas del espacio público (Fernández Juncal, 2025), en este caso, el de la zona histórica de la Universidad de Salamanca. Se plantea aplicar el análisis del paisaje lingüístico centrado en las placas conmemorativas del espacio indicado como recurso didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera.

Margarita Robles Gómez, de la Universidad de Valladolid, centra su trabajo en “Palencia for kids: paisaje lingüístico, patrimonio cultural y enseñanza de inglés en la educación primaria”. Se justifica esta investigación desde las políticas de protección del patrimonio impulsadas por la UNESCO, el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 11, así como la actual legislación educativa (como la LOMLOE), que apoyan la incorporación del patrimonio y la dimensión cultural en el currículo, con el fin de favorecer un aprendizaje significativo. Así pues, este artículo demuestra la viabilidad de una propuesta de innovación docente gamificada para la enseñanza de ILE en un curso de sexto de primaria basada en el uso de señales informativas situadas junto a monumentos, edificios y lugares emblemáticos de la ciudad de Palencia, poniendo esta ciudad en el mapa de los estudios de paisaje lingüístico, desde su valor

cultural y dentro del contexto de aplicación didáctica en la Facultad de Educación de la UVa en la capital palentina.

Por último, Juan Pablo Carmona García de la Universidad de Granada nos ofrece una investigación sobre “El paisaje lingüístico de la Oficina de Extranjería de Granada”. En este contexto institucional de “servicio de atención al público” (*service encounter*), en el que la interacción está orientada hacia la resolución de un trámite burocrático, las funciones comunicativas quedan vinculadas a esas gestiones administrativas. Así, la investigación que se ha realizado, basada en el trabajo de Mateo García (2025), examina el paisaje lingüístico desde una perspectiva de micronivel sociolingüístico. El análisis de los datos se sustenta, además de los clásicos trabajos de Ben-Rafael (2006) o Franco Rodríguez (2013), en los planteados por García Marcos (2019), García Marcos, Mateo García y Baran (2023) o García Marcos y Mateo García (2025). Los resultados han evidenciado que, junto a la finalización de un servicio mediante un intercambio institucionalizado, se desarrolla un paisaje lingüístico, además de informativo, otro de carácter persuasivo, vinculado a diferentes campañas estatales de sensibilización (Violencia de género, Día Internacional de la Mujer o Empleo público). Finalmente, esta investigación visibiliza la representatividad de las lenguas empleadas en la Oficina y la política lingüística que subyace en relación con los procesos migratorios en España, en general, y en la ciudad de Granada, en particular.

Con todas estas aportaciones, el camino abierto en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid con sede en Palencia continúa adelante. En este número se sigue mostrando cómo enseñar a mirar el paisaje lingüístico implica desarrollar una mirada crítica hacia el entorno lingüístico, comprender cómo la lengua se utiliza en diferentes contextos y analizar la diversidad lingüística presente en el entorno, conectando estos elementos con la cultura local. Y, desde un punto de vista didáctico, los estudiantes van creando mapas de nuestro alrededor, marcando la ubicación de diferentes signos lingüísticos y analizando su distribución.

BIBLIOGRAFÍA

- Backhaus, Peter (2007). *Signs of Multilingualism in Tokyo. A Linguistic Landscape Approach*, Clevedon, Multilingual Matters.

Ben-Rafael, Eliezer *et alii* (2006). “Linguistic Landscape as Symbolic Construction of the Public Space: The Case of Israel”, en *International Journal of Multilingualism* 3.1, pp. 7-30. <https://doi.org/10.1080/14790710608668383>

Contreras Izquierdo, Narciso (2021). “El alumno como investigador: el aprendizaje basado en datos (abd) para el estudio de aspectos lingüísticos y socioculturales en el nivel léxico”, en VV. AA. (comps.), *Innovación docente e investigación en arte y humanidades: nuevos enfoques en la metodología docente*, pp. 77-92. Dykinson.

Fernández Juncal, Carmen (Ed.). (2025). *El paisaje lingüístico: un paseo por el discurso público* [Catálogo expositivo]. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://www.eusal.es/eusal/catalog/book/978-84-1091-068-3>

Fernández Juncal, Carmen y de la Torre García, Mercedes (2025). “Exploración y competición en el paisaje lingüístico como herramienta para la enseñanza-aprendizaje de lenguas”, en *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, (XII), pp. 59-71. <https://doi.org/10.30827/portalin.viXII.33107>

Franco Rodríguez, Jose (2013). “An Alternative Reading of the Linguistic Landscape: The Case of Almería”, en *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, XI, 21, pp.109-134.

Galloso Camacho, María Victoria (2019). “El balcón: aprendiendo a leer la imagen”, en *Discurso & Sociedad* (13/2), pp. 225-239. [http://www.dissoc.org/ediciones/v13n02/D&S13\(2\)Galloso](http://www.dissoc.org/ediciones/v13n02/D&S13(2)Galloso)

García Marcos, Francisco (2019). “El lenguaje de las rotulaciones de establecimientos comerciales en las ciudades contemporáneas. Los casos de Almería, Łódź y Tarrasa”, en *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 28, 2019, pp. 699-732. <https://doi.org/10.5944/signa.vol28.2019.25075>

García Marcos, Francisco y Mateo García, M^a. Victoria (2025). "Las temáticas del paisaje lingüístico persuasivo en Almería y Cádiz", en *Refracción* 11, pp. 128-153.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10072485>

García Marcos, Francisco, Mateo García, M^a. Victoria y Baran, Marek (2023). "Aportaciones metodológicas para el análisis del paisaje lingüístico". Pérez Porras, Ana y Ramírez, Laura (eds.), *Cercanía en la distancia e intercambio virtual*, Granada, Comares, pp. 63-77.

Landry, Rodrigue y Bourhis, Richard Y. (1997). "Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study", en *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), pp. 23-49.

<https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>

Mai, Agustina (2023). "El discurso feminista en el paisaje semiótico de Santa Fe. Estudio de casos: El "Memorial a las víctimas de violencia de género" y las baldosas "Memorias urbanas feministas""", en *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 19(15), pp. 185-207.

Marcos García, María Josefa (2024). "La memoria histórica a través del paisaje lingüístico: los monumentos conmemorativos", en *Akofena*, 5(13), pp. 55-74.

<https://doi.org/10.48734/akofena.n013.vol.5.05.2024>

Martín Rojo, Luisa, Cárdenas Neira, Camila, & Molina Ávila, Clara. (2024). *Street languages: Collective landscapes of the languages that surround us. A guide to promote critical sociolinguistic awareness*, Barcelona, Octaedro.

Mateo García, M^a Victoria (2025). "Un paseo por la Oficina de Extranjería de Almería", en *SABIR. International Bulletin of Applied Linguistics*, 8, pp. 270-294.

<https://ojs.ual.es/ojs/index.php/IBAL/article/view/10673>

Pons Rodríguez, Lola (2012). *El paisaje lingüístico de Sevilla. Lenguas y variedades en el escenario urbano hispalense*, Sevilla, Diputación de Sevilla.

Scollon, Ron y Scollon, Suzanne (2003). *Discourses in Place. Language in the Material World*, New York, Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203422724>

Shohamy, Elana y Gorter, Durk (Eds.) (2009). *Linguistic landscape. Expanding the scenery*, New York, Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203930960>

Tarp, Sven (2013). “Necesidad de una teoría independiente de la lexicografía: El complejo camino de la lingüística teórica a la lexicografía práctica”, en *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 56, pp. 110-154.

Discursos de prohibición en el espacio urbano: ¿el juego infantil es un problema? *

Discourses of prohibition in urban space: is children's play a problem?

CRISTINA GABRIELA CHIRILA

Facultad de Educación de Palencia. Avda. de Madrid n. 50 C.P.: 34004 Palencia
Universidad de Valladolid

cg.chirila@uva.es

ORCID: 0009-0000-7941-9477

Recibido/Received: 01/09/2025. Aceptado/Accepted: 15/09/2025.

Cómo citar/How to cite: Chirila, Cristina Gabriela, "Discursos de prohibición en el espacio urbano: ¿el juego infantil es un problema?", *Tabanque. Revista pedagógica*, 37 (2025): 11-23. DOI: <https://doi.org/10.24197/b57cg852>

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: ¿Desde cuándo el acto de jugar se percibe como una molestia en la sociedad? Este estudio analiza los carteles urbanos que prohíben el juego en la ciudad de Palencia, entendidos como expresiones del paisaje lingüístico y de los discursos que regulan el uso legítimo del espacio público. A través del corpus formado por señales localizadas en el espacio público del entorno urbano, se observa cómo la infancia y la adolescencia aparecen interpeladas como colectivos que deben ser controlados. A partir de los resultados se invita a reflexionar críticamente sobre una comunidad en la que el juego se silencia y se prioriza un modelo de convivencia ordenado y silencioso.

Palabras clave: Paisaje lingüístico; lenguaje normativo; juego infantil; espacio urbano.

Abstract: At what moment did play come to be understood as a nuisance in social life? This article examines 'no-play' signage in Palencia as a facet of the linguistic landscape and as a set of discourses authorising legitimate uses of public space. Using a corpus assembled from signage in urban public areas, it identifies the positioning of children and adolescents as populations to be managed. The conclusions encourage critical reflection on a community where play is silenced and an ordered, quiet form of living together is privileged.

Keywords: Linguistic landscape; normative language; children's play; urban space.

* La autora de este trabajo ha sido financiada con cargo a la convocatoria de contratos predoctorales UVa 2024, cofinanciada por el Banco Santander.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, existen en el entorno urbano numerosas manifestaciones que regulan las prácticas cotidianas y guían los modos de convivencia. Entre ellas nos encontramos con los carteles que prohíben el juego en espacios públicos, “prohibido jugar a la pelota, andar en bicicleta y patinar” o “plaza privada de uso público prohibido jugar con balón y patines”, entre muchos otros, constituyendo un discurso que podría suponer un notable impacto en la sociedad. Este tipo de mensajes están en plazas públicas, áreas residenciales o soportales, construyendo así un modo de concebir el espacio común, especialmente desde la visión de una infancia regulada y controlada. Por ello, cabe preguntarse, ¿desde cuándo el acto de jugar se ha convertido en una molestia para la sociedad?

Estos carteles urbanos que forman parte de la cotidianidad social suponen experiencias de lectura que moldean la vida social y las relaciones entre lenguaje, poder y espacio. Por ello, su análisis brinda la posibilidad de indagar en los usos lingüísticos que se les asocia pero, también, en los valores sociales y simbólicos a los que están ligados. En estos discursos, la infancia y la adolescencia son interpeladas como colectivos cuya presencia debe ser controlada, reflejando una concepción del entorno urbano silencioso y centrado en el adulto, donde el ruido y el movimiento infantil se perciben como una transgresión. Estos carteles forman parte del paisaje lingüístico urbano que permite ser estudiado, observando así los discursos normativos sobre el uso del espacio y los sujetos que se encuentran en él.

Por lo tanto, el objetivo general de este trabajo es analizar de forma exploratoria los discursos que emergen de la cartelería urbana que regulan el juego, interpretándolo como manifestaciones del paisaje lingüístico y recurso potencial para la educación crítica. Se busca invitar a reflexionar sobre cómo el entorno urbano gestiona el juego y la convivencia, y cómo su lectura crítica fomenta en las personas una lectura más consciente de los discursos que moldean su vida cotidiana.

1. DISCURSOS SOBRE INFANCIA Y ESPACIO URBANO

En los últimos años, se han realizado cada vez más estudios relacionados con el paisaje lingüístico y su relevancia en numerosos contextos, incluidos el de la educación. Este creciente interés da respuesta a la necesidad de comprender cómo el lenguaje visible en el espacio público configura las representaciones sociales y culturales, así como las prácticas de convivencia y exclusión. Por ello, las definiciones de las que disponemos también son variadas, desde aquellas iniciales como la proporcionada 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 combines to

form the linguistic landscape of a given territory, region or urban agglomeration. The linguistic landscape of a territory can serve two basic functions: an informational function and a symbolic function. (p. 25)

O la presentada por Pons Rodríguez (2012) en la que explica que el paisaje lingüístico es “el conjunto de realizaciones materiales del lenguaje que vemos por escrito en signos expuestos en un entorno público determinado” (p. 55). Algunas definiciones son más generales como la ofrecida por Méndez Chaves (s.f.), donde se menciona que “el término de paisaje lingüístico hace referencia a todas las manifestaciones de la lengua escrita en la vía pública” (p. 83).

A pesar de las diferencias terminológicas, todas las definiciones coinciden en destacar el espacio público como escenario privilegiado de observación de la lengua y de las relaciones sociales que este produce. Por ello, resulta interesante considerar la definición de Pons Rodríguez (2024), que explica el espacio público como:

el lugar donde confluyen las representaciones sociales de los ciudadanos; en tal espacio encontramos muestras verbales muy distintas (grafitis, rótulos comerciales, señalización institucional regulativa o informativa, etc.) que pueden reflejar el poder pretendido o conseguido de una comunidad frente a otra en un lugar, el grado de sedimentación de un colectivo, su nivel de conocimientos de la lengua que se tiene por general en el territorio circundante e incluso el tipo de actividad social pública que desarrollan. El paisaje lingüístico es muy representativo de cómo se construye la interacción social entre individuos en una zona dada, además de ser un importante medidor de la vitalidad etnolingüística de un idioma, y un índice claro de cómo los cambios demográficos que ocurren en un lugar pueden tener un reflejo en nuestra conciencia lingüística. (p. 154)

Esta definición recalca que el paisaje lingüístico no solo informa sobre la presencia de lenguas, sino también sobre los modos de interacción social que se establecen en el territorio.

En este caso nos centraremos en el espacio público urbano, sin embargo, ya se observan valiosas aportaciones del paisaje lingüístico también rural como la presentada por Fernández Juncal (2019) o Juffermans y Coppolse (2012). Estas investigaciones amplían el campo de estudio, mostrando que los paisajes tanto en entornos urbanos como rurales son siempre espacios de negociación simbólica entre comunidades. Asimismo, cabe destacar que los espacios privados también se han ido haciendo un hueco en las recientes investigaciones como el paisaje lingüístico de los hogares (Krompák, 2025), o aquellos contextos más concretos como el paisaje lingüístico de las aulas (Martínez-León, Heredia-Mantis y Ángeles-González, 2025). El interés hacia lo doméstico y educativo muestra que el paisaje lingüístico trasciende lo geográfico, para convertirse en una herramienta idónea de análisis sociolingüístico y didáctico.

Con todo ello, el estudio del paisaje lingüístico nos brinda la posibilidad de observar cómo es la comunidad en la que se observa y sus relaciones (Martín Rojo *et al.*, 2023; Galloso Camacho, 2022, 2023). Se trata de una herramienta para el estudio de lenguas, con un corpus que permite clasificarse como material docente innovador y contextualizado (Romera Manzanares, 2025). Pero también es una herramienta para el estudio de la sociedad, observando “los valores, las identidades, las ideologías y las culturas” (Cenoz y Gorter, 2024, p. 20). A partir de esta mirada, el paisaje lingüístico se convierte en un espejo de la comunidad, donde se representa y se produce discursivamente.

Tomando como referencia a Scollon y Scollon (2003) mencionados en Fernández Juncal (2020), el paisaje lingüístico cuenta con tres participantes: los creadores, el texto o iconografía utilizada y los receptores. En este caso nos centraremos en aquellos creadores de tipo institucional, también llamados de tipo *top down* (Alessanda y Vallina, 2024), con textos prohibitivos y siendo los receptores no explícitos la infancia y la adolescencia. Este tipo de comunicación revela cómo las instituciones construyen discursivamente la norma y delimitan comportamientos legítimos o ilegítimos en el espacio público. De esta forma, se pretende observar una versión persuasiva-prescriptiva del paisaje lingüístico, donde los mensajes influyen sobre el imaginario colectivo y la posición del receptor en la comunidad (García Marcos y Mateo García, 2025).

Para seguir contextualizando el ámbito de estudio, cabe hacer referencia a los estudios que abordan el juego en la infancia y su importancia en y para la comunidad. Como destacan Toro Arévalo *et al.* (2022) en sus conclusiones, es imperativo facilitar un juego emergente, que sea libre y espontáneo, posibilitando así la construcción de la comunidad y la identidad personal y cultural, ya que se trata de un fenómeno importante para el desarrollo de los procesos de comunicación y entendimiento. Linaza (2013) también hace un recorrido por la importancia que tiene el juego en los desarrollos sociales, cognitivos, lingüísticos o motrices, entre otros. Sin embargo, el autor menciona la necesidad de proporcionar un espacio para jugar, atendiendo al derecho de jugar para una infancia plena.

Estas investigaciones permiten comprender que el juego no es solo una actividad recreativa, sino una práctica social que implica aprendizajes fundamentales. Este último aspecto nos lleva a los lugares de juego. ¿Cómo debe concebirse un espacio de juego? Los autores Parra-Martínez, Stutzin-Donoso y López-Carreño (2021) indagaron sobre ello, mencionando la necesidad de renunciar a diseños pensados para la infancia, donde no se tienen en cuenta las necesidades del desarrollo y,

como pide Manuel Delgado, a restaurar una aproximación verdaderamente infantil a lo urbano: “*el amor por las esquinas, los quicios, los descampados, los escondites, los encuentros fortuitos, la dislocación de las funciones, el juego*”; pero “*no en el sentido de volverlos más estúpidos de lo que los han vuelto los centros comerciales y las iniciativas*

oficiales de monitorización”, sino “hacer que las calles vuelvan a significar un universo de atrevimientos”. (p. 64)

Este planteamiento invita a comprender el papel de la infancia en la ciudad actual y a pensar el espacio público como un lugar de descubrimiento y relación, no de tránsito y control. Esta concepción se encuentra fuertemente ligada con el sentido de la comunidad, donde el espacio debe brindar experiencias significativas, donde lo comunitario refleje las necesidades de la infancia, cuestionando los espacios que tenemos actualmente. Los espacios para la infancia suponen lugares “para el ensayo de reglas cívicas que ayuda a descubrir la negociación entre pares y estimula la imaginación” (Parra-Martínez, Stutzin-Donoso y López-Carreño, 2021, p. 52).

Por lo tanto, ¿cuáles son los lugares en los que la infancia tiene cabida en la comunidad? Nos encontramos con parques diseñados en masa, iguales para diferentes zonas, que ni siquiera tienen en cuenta el campo visual de los destinatarios y las destinatarias o se encuentran separados por edades, donde las relaciones se ven cohibidas (Parra-Martínez, Stutzin-Donoso y López-Carreño, 2021). Así, mientras el discurso urbano parece ofrecer espacios para la infancia, en la práctica estos resultan ser espacios regulados y homogéneos, lo que limita la libertad del juego. Pero, es en el casco urbano donde, además de estos parques, se observan numerosos lugares susceptibles de ser habitados por los juegos infantiles y, sin embargo, las prohibiciones destacan por su presencia, silenciando una parte fundamental de la comunidad.

Esta tensión entre el derecho al juego y su regulación se hace visible en la cartelera urbana, por ello, encontramos noticias relativamente recientes como la queja “Respecto a la prohibición de jugar a la pelota” en una plaza dirigida al Defensor del pueblo del Ayuntamiento de Torrelavega (Cantabria) (Beceril, 2016), en la que se menciona la necesidad de seguir con cartelera prohibitiva en zonas comunes. También encontramos noticias más alentadoras como el caso del Ayuntamiento de Alcalá de Henares (s.f.), donde se ha conseguido cambiar los carteles prohibitivos por otros mensajes de carácter positivo. Estos ejemplos reflejan cómo los discursos institucionales sobre el juego no son estáticos, sino que responden a debates sociales en torno a la convivencia y al derecho a ocupar el espacio.

Aunque no exista una normativa específica para prohibir, en el caso más recurrente la prohibición del juego de la pelota, tanto el ayuntamiento como las comunidades de vecinos y vecinas deciden colgar estos carteles en los espacios públicos o comunes. Un ejemplo es el caso de una localidad de Aragón donde incluso se llegan a aplicar sanciones por el uso de la pelota (M.B., 2023), siguiendo el artículo 7.1 de la Ordenanza municipal sobre promoción de conductas cívicas y protección de los espacios públicos:

Los ciudadanos tienen la obligación de respetar la convivencia ciudadana y el deber de usar los bienes y servicios públicos conforme a su destino, respetando el derecho del resto de los ciudadanos a su disfrute, quedando prohibidos, en los términos

establecidos en esta Ordenanza, los comportamientos que alteren la convivencia ciudadana, ocasionen molestias o falten al respeto debido a las personas. (2024, p. 16918)

Casos como este también se reflejan en el territorio de Galicia, como el ejemplo de A Coruña relatado por Devesa (2025). Y así, se puede seguir con una serie de noticias, las cuales se consideran relevantes tanto desde el punto de vista de la investigación del paisaje lingüístico como de impacto en la comunidad y sociedad actual. En conjunto, estas noticias muestran cómo el discurso prohibitivo del juego se expande en diferentes contextos, reproduciendo una visión del espacio urbano como territorio vigilado, donde a la infancia se le concede una lugar cada vez más restringido.

2. ENTRE LA NORMA Y LA PROHIBICIÓN: ANÁLISIS DE LOS LETREROS

El corpus presentado está constituido por un conjunto de fotografías recopiladas en la ciudad de Palencia, es decir, un entorno urbano, a lo largo del año 2025. Los letreros fueron seleccionados siguiendo un criterio de representatividad temática, aquellos que contienen referencias explícitas sobre la prohibición del juego y que se encuentran en espacios públicos o de uso público: plazas, parques, soportales o zonas residenciales abiertas, todos estos lugares comparten la característica de ser zonas abiertas al tránsito del público general. En total, se recogieron 11 carteles. Al ser carteles localizados en cercanía a comunidades de vecinos y vecinas, no se conoce si su emisor es institucional o vecinal, pero todos ellos comparten una finalidad regulativa con tono prescriptivo.

Para su análisis, se adopta una metodología con enfoque cualitativo y exploratorio siguiendo el marco teórico anteriormente expuesto. El estudio se orienta a comprender los discursos que se observan en las cartelerías y su relación con los valores sociales y simbólicos que se dan en el entorno urbano de Palencia, ciudad. Por lo tanto, el procedimiento seguido fue, en primer lugar, un trabajo de campo para tomar las fotografías; en segundo lugar, un establecimiento de las categorías analíticas a partir del marco teórico; y, finalmente, el análisis cualitativo de las fotografías tomadas.

Las categorías fueron aplicadas mediante codificación manual con el fin de identificar patrones visuales, lingüísticos y discursivos recurrentes. Este procedimiento permitió diferencias entre aspectos descriptivos del texto y elementos interpretativos vinculados con la construcción social del espacio y de los sujetos destinatarios. Dado el carácter exploratorio del estudio, no se persigue la generalización, sino la identificación de regularidades discursivas significativas del paisaje lingüístico urbano.

Para contextualizar el entorno urbano de Palencia, cabe mencionar que se trata de la capital de la provincia homónima que se encuentra en el norte de la comunidad

autónoma de Castilla y León. Cuenta con alrededor de 78 000 habitantes (Ayuntamiento de Palencia, 2025) y su economía se basa en funciones administrativas y de servicios con industria agroalimentaria y automoción encontrados en los polígonos colindantes. Observando la población por edades, hay alrededor de 13 000 menores de 19 años, 44 000 personas entre 20 y 64 años, y alrededor de 21 000 mayores de 65 años (Ayuntamiento de Palencia, 2025). La ciudad se encuentra dividida en 12 barrios: Centro, San Pablo y Santa Marina, San Antonio, El Cristo, Ave María, San Juanillo, Pan y Guindas, Campo de la Juventud, Santiago, Avenida de Madrid, El Carmen y Allende el Río.

Por otro lado, las categorías analíticas que se abordaron fueron las que se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Unidades de análisis

Categoría	Variables
Código	Monolingüe, plurilingüe
Lengua	Lengua empleada en el mensaje
Discurso	Informativo, político/social, publicitario
Direccionalidad	Top-down, bottom-up
Estado	Operativo, no operativo, no aplica
Forma	Rótulo, póster, señal vial
Escritura	A mano, mecánica
Dinámica	Sí, no
Estatus	Autorizado, transgresor
Función	Informativa, persuasiva, publicitaria, prescriptivo
Colores	Descripción

Fuente 1. Elaboración a partir de Romera Manzanares (2023) y García Marcos y Mateo García (2025).

Los carteles analizados comparten una serie de rasgos de formato y discursivos que brindan la posibilidad de considerarlos parte de un mismo entramado normativo dentro del paisaje lingüístico urbano. Todos los letreros son monolingües y están escritos en español, inscribiéndose en un discurso normativo de tipo institucional, *top down*, producido desde instancias de poder que regulan la conducta ciudadana en los espacios comunes. Como se ha mencionado anteriormente, es difícil saber si su procedencia viene desde el ayuntamiento o desde las comunidades vecinales, pero su intención sigue siendo la misma.

Su estado operativo indica que se encuentran en zonas de gran visibilidad y en uso, confirmándoles como instrumentos de control social y simbólico. En cuanto al aspecto, predominan los rótulos, posiblemente metálicos, con escritura mecánica en mayúsculas, encontrando únicamente un caso en el que se combina la mayúscula con la minúscula. Esto refuerza la voz autoritaria e impersonal del mensaje. La falta de variación tipográfica, la elección de fuentes rígidas y los mensajes sumamente

parecidos ayudan a neutralizar los mensajes transmitidos, contribuyendo a una instrucción directa de gran legibilidad.

Por otro lado, la mayoría de los mensajes son estáticos en superficies permanentes, pero también hay un caso de pintura directa en la pared y algún otro que podría llegar a ser removible. Este carácter favorece la permanencia normativa, consolidando la prohibición como un elemento natural del entorno. Los mensajes se sitúan dentro de una red de discurso reglamentario, dado su estatus autorizado, ya sea por las administraciones públicas o comunidades vecinales.

Los letreros analizados corresponden a una función prescriptiva, estableciendo de forma explícita normas de obligado cumplimiento. Estos ejemplos, que se muestran en la Figura 1, revelan un patrón discursivo de prohibición múltiple, donde el juego como práctica cotidiana es censurado junto a otros elementos como patines, bicicletas e incluso animales domésticos. No se trata de una asociación casual, ya que se sitúa el juego en un plano de “molestia”, reforzando un imaginario de lo urbano como disciplinado, en el que el movimiento y el ruido no tienen cabida.

Figura 1. Ejemplos carteles



Fuente 2. Elaboración propia.

La intención controladora de esta muestra viene confirmada por el análisis cromático y visual. Se trata de fondos blancos o negros con tipografías rojas o negras, evocando autoridad y advertencia. El color rojo cumple una función simbólica asociada a la prohibición y al peligro. En varios casos también se observan pictogramas estandarizados de balones o bicicletas tachadas, reforzando y ampliando el mensaje verbal, haciéndolo accesible para mayor parte de la población. Por lo tanto, se observan unas imágenes que se alinean con las características de las señales de tráfico o advertencias de seguridad, claramente reguladas por las diferentes normativas, en un caso donde las señales solo cumplen una función informativa, de comunicación comunitaria.

Enlazando con el último concepto, cabe destacar que se trata de fórmulas de prohibición directa que privilegian lo imperativo, sin ninguna formulación

explicativa o justificativa. La voz pasiva empleada permite evitar sujeto emisor, nadie prohíbe, simplemente está prohibido, aceptándolo como una norma socialmente construida.

Observando los discursos implícitos, se observa que el destinatario no se menciona directamente, pero sí hay una clara referencia a la infancia y a la adolescencia, lo que les posiciona como el destinatario de todos estos mensajes. Los objetos y las acciones que se prohíben pertenecen al universo infantil, regulando una práctica del desarrollo humano, delimitando su espacio y construyendo una determinada visión de la infancia adultocéntrica.

CONCLUSIONES

El análisis exploratorio realizado sobre la cartelería prohibitiva del entorno urbano de Palencia brinda la posibilidad de reconocer un discurso que constituye una visión particular de la infancia y de la comunidad. El lenguaje empleado sitúa el juego y, por ende, la infancia en un contexto donde el desorden y los ruidos no tienen cabida, asumiendo que deben ser comportamientos regulados. La reiteración del término “prohibido” junto al uso de imperativos representa una idea de la infancia que no es bienvenida en la comunidad y relegada a espacios cerrados, garantizando para los adultos una comunidad y un espacio común tranquilo y ordenado. Es decir, los resultados vienen a mostrar un aspecto prescriptivo del paisaje lingüístico dejando ver las diferentes relaciones de poder como se ha ido señalando, desde otras perspectivas, en varios estudios (Pons Rodríguez, 2024; Martín Rojo *et al.*, 2023; García Marcos y Mateo García, 2025).

Asimismo, también se reafirma el paisaje lingüístico no solo como reflejo neutro de las lenguas presentes en un territorio, sino como un instrumento simbólico de distribución de legitimidades sociales. Siguiendo a Landry y Bourhis (1997), la dimensión informativa de los carteles queda subordinada a su dimensión simbólica, que en este caso opera construyendo la infancia como un colectivo cuya presencia debe ser controlada en el espacio público. Además, siguiendo a Parra-Martínez *et al.* (2021) y Toro Arévalo *et al.* (2022), la restricción del juego implica la restricción de oportunidades para la construcción comunitaria y para el desarrollo de identidades infantiles en interacción con la ciudadanía.

Todos estos carteles hacen referencia a una forma específica de gestionar el entorno urbano, en la línea de lo que señalan Cenoz y Gorter (2024) al considerar el paisaje lingüístico como un reflejo de los valores e ideologías de una comunidad. En este caso, se trata de una forma que silencia ciertas prácticas y colectivos sin tener en cuenta sus necesidades ni derechos. El juego es una práctica vital para el desarrollo de la infancia. Por ello, no debe abordarse como un problema a erradicar, sino como una dimensión legítima de la vida en comunidad. De esta forma, los resultados enfatizan los estudios sobre el juego (Toro Arévalo *et al.*, 2022; Linaza, 2013), reflejando una clara deslegitimación de las prácticas lúdicas en el espacio público,

suponiendo una pérdida simbólica para la comunidad y, por ende, para el desarrollo de la infancia.

En la actualidad, el paisaje lingüístico que se observa pone de manifiesto que una parte significativa de la comunidad actúa como agentes disruptivos cuyos comportamientos deben ser restringidos o eliminados del espacio común. La ausencia de elementos en los entornos urbanos que reconozcan el valor del juego promueve una infancia invisibilizada, tolerada únicamente cuando es silenciosa y estática. Sin embargo, cabe preguntarse y reflexionar críticamente cuándo hemos dejado de querer una comunidad llena de relaciones interpersonales, con ruido y risas para preferir un entorno silencioso, vacío y donde casi no conocemos a los que nos rodean.

Desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura, el análisis del paisaje lingüístico urbano puede ser una vía para educar la mirada crítica de los estudiantes hacia su entorno. Reconocer los textos que construyen la ciudad permite crear una conciencia colectiva, revisando así las relaciones de poder que se crean en la comunidad y en los entornos.

Promover una ciudad donde el juego sea digno de vida y convivencia exige revisar los discursos donde la exclusión pasa desapercibida y construir lugares que invitan al encuentro y al movimiento compartido. Es decir, el primer paso es tomar conciencia de ello, como ya se está observando en numerosas noticias de periódicos locales. De esta forma, el paisaje lingüístico se convertiría en un paisaje de diálogo y reconocimiento de todas las personas que forman parte de una comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

Ayuntamiento de Alcalá de Henares (s.f), ““Jugar sin molestar”: Alcalá de Henares apuesta por la convivencia”. <https://bit.ly/4om60lO>

Ayuntamiento de Palencia (2025), “Población”. <https://bit.ly/4qGeUfs>

Becerril, Soledad (2016), “Respeto a la prohibición de jugar a la pelota en una plaza”, en *Defensor del Pueblo*. <https://bit.ly/3Jsm6uW>

Boletín Oficial de la Provincia de Huesca (2024), “Ordenanza municipal sobre promoción de conductas cívicas y protección de los espacios públicos”, n.º 220, pp. 16913-16931.

Cenoz, Jasone y Gorter, Durk (2024), “El paisaje lingüístico en contextos educativos”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 96(1), pp. 13-29. <https://doi.org/10.35362/rie9616545>

Devesa, C. (2025), “«Prohibido jugar a la pelota», los polémicos carteles de A Coruña”, en *La Voz de Galicia*. <https://bit.ly/4qK6PGK>

Fernández Juncal, Carmen (2019), “Paisaje lingüístico urbano y rural: parámetros de caracterización”, en *Cultura, lenguaje y representación*, XXI, pp. 41-56, <http://dx.doi.org/10.6035/clr.2019.21.3>

Fernández Juncal, María Carmen (2020), “Rasgos del paisaje lingüístico como discurso público”, en Ivanova Ivanova, Olga, Álvarez-Rosa, Carmen Vanesa y Nevot Navarro, Manuel (Eds.), *Pragmática y discurso oral*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 119-138.

María Victoria Galloso Camacho (2022), “Primeras observaciones sobre el paisaje lingüístico de Huelva capital”, *Estudios de lingüística hispánica. Teorías, Datos, Contextos y Aplicaciones*, 977-1004, Dykinson S.L.
file:///C:/Users/VictoriaG/Downloads/ebooks_978-84-1122-075-0.pdf

María Victoria Galloso Camacho y Manuel Cabello Pino (2023), “El paisaje lingüístico: herramienta para la didáctica de la lengua en Educación Infantil en Trabajos de Fin de Grado”, *Funciones y aplicación didáctica del Paisaje Lingüístico andaluz*, Galloso Camacho, M.V., Cabello Pino, M. y Heredia Mantis, M. (eds.), pp. 231-257, Iberoamericana/Vervuert.

García Marcos, Francisco y Mateo García, María Victoria (2025), “Las temáticas del paisaje lingüístico persuasivo en Almería y Cádiz”, en *Refracción*, 11, pp. 128-153. <https://bit.ly/4pE34kr>

Juffermans, K. y J. Coppolose. (2012), “How literate, low-literate and non-literate readers read the linguistic landscape in a Gambian village”, en Hélot, C., Barni, M., Janssens, R. y Bagna, C., *Linguistic landscapes, multilingualism and social change*, Frankfurt, Peter Lang, pp. 233–247.

Krompák, Edina (2025), “Voices of Belongin – Linguistic homescape and lifescape as a multisensorial and multimodal research tool”, en *Special Issue*, XII, pp. 9-24. <https://doi.org/10.30827/portal.in.viXII.34083>

Landry, Rodrigue y Bourhis, Richard (1997), “Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study”, en *Journal of language and Social Psychology*, 16(1), 23-49.

Linaza, José Luis (2013), “El juego es un derecho y una necesidad de la infancia”, en *Bordón* 65(1), pp. 103-117. <https://bit.ly/3MefLnI>

M.B. (2023), ““Prohibido jugar a la pelota”: una restricción en muchas comunidades de vecinos que se extiende a algunos municipios”, en *Aragón Noticias*.
<https://bit.ly/3WUQjWJ>

Alessandra, Alicia María & Vallina, Patricia Marcela (2024), “Protesta y reclamo en el paisaje lingüístico escolar”. *Anales e Lingüística*, (12), 41–57.
<https://bit.ly/4otKniG>

Martín Rojo, Luisa, Cárdenas Neira, Camila y Molina Ávila, Clara (2023), *Lenguas callejeras. Paisajes colectivos de las lenguas que nos rodean. Guía para fomentar la conciencia sociolingüística crítica*. Octaedro.

Martínez-León, Natalia, Heredia-Mantis, María, Ángeles-González, José Alejandro (2025), “Riqueza del paisaje lingüístico en el aula, *state of art*”, en *Special Issue*, XII, pp. 121-136. <https://doi.org/10.30827/portalin.viXII.34302>

Méndez Chaves, Jénifer (s.f.), “De la calle al aula: el paisaje lingüístico de Logroño”, en *Aula de la lengua*, pp. 82-85. <https://bit.ly/4pECCHF>

Parra-Martínez, José, Stutzin-Donoso, Nicolás y López-Carreño, Juan Manuel (2021), “Playgrounds y espacio común. A propósito del juego en la ciudad suspendida”, en *Revista proyecto progreso arquitectura*, (25). <http://dx.doi.org/10.12795/ppa>

Pons Rodríguez, Lola (2012), *El paisaje lingüístico de Sevilla*, Diputación de Sevilla.

Pons Rodríguez, Lola (2024), “Corpus PLANEA: metodología y resultados de paisaje lingüístico andaluz”, en *Philologia Hispalensis* 38(1), pp. 153-166. <https://dx.doi.org/10.12795/PH.2024.v38.i01.06>

Romera Manzanares, Ana María (2025), “El paisaje lingüístico español: variación y cambio del aula a la calle”, *Special Issue XII*, pp. 25-41. <https://doi.org/10.30827/portalin.viXII.333996>

Toro Arévalo, Sergio, López de Maturana, Desiree, Contreras Oyarzo, Mariela, Sandoval-Obando, Eduardo, Peña-Troncoso, Sebastián y Gurovich-Pinto, Tatiana (2022), “Juego, Motricidad y Didáctica, desde la Cultura Infantil en Niños y Niñas de 4 a 6 años, bases teóricas desde una epistemología enactiva-relacional en el contexto chileno”, en *Retos*, (45), pp. 598-610. <https://bit.ly/4p6WqDs>

El paisaje lingüístico (PL) y el aprendizaje basado en datos (ABD) en los estudios filológicos. Propuesta y análisis de resultados

Linguistic Landscape (LL) and Data-Driven Learning (DDL) in philological studies. Proposal and analysis of Results

NARCISO CONTRERAS IZQUIERDO

Campus de las Lagunillas, edif. Humanidades y Ciencias de la Educación, dependencia: D2-038

Universidad de Jaén

ncontrer@ujaen.es

ORCID: 0000-0001-8461-9844

Recibido/Received: 10/04/2025. Aceptado/Accepted: 25/05/2025.

Cómo citar/How to cite: Contreras Izquierdo, Narciso, "El paisaje lingüístico (PL) y el aprendizaje basado en datos (ABD) en los estudios filológicos. Propuesta y análisis de resultados", *Tabanque. Revista pedagógica*, 37 (2025): 24-42.

DOI: <https://doi.org/10.24197/pfz93y89>

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: Este estudio analiza una experiencia docente en el Grado en Filología Hispánica, que integró el análisis del paisaje lingüístico (PL) y el aprendizaje basado en datos (ABD) como proyecto final. A partir de un cuestionario aplicado a 35 estudiantes, se recogieron percepciones sobre claridad, coherencia y pertinencia del proyecto, con resultados cuantitativos que evidencian alta satisfacción. El análisis cualitativo identifica beneficios como la conexión teoría-práctica, el desarrollo de juicio crítico y la motivación mediante trabajo de campo. Se concluye que el PL constituye un recurso pedagógico innovador que favorece tanto competencias investigadoras como alfabetización crítica sobre diversidad lingüística.

Palabras clave: paisaje lingüístico, variedades del español, conciencia lingüística, sociocultura, Aprendizaje Basado en Datos (ABD).

Abstract: This study analyzes a teaching experience in the Spanish Philology degree program, which integrated linguistic landscape (LL) analysis and data-based learning (DBL) as a final course project. A questionnaire administered to 35 students gathered perceptions on the project's clarity, coherence, and relevance, with quantitative results showing high levels of satisfaction. The qualitative analysis highlights benefits such as the theory-practice connection, the development of critical thinking, and motivation through fieldwork. The findings suggest that LL is an innovative

pedagogical resource that fosters both research competencies and critical literacy regarding linguistic diversity and visibility policies in public spaces.

Keywords: linguistic landscape, varieties of Spanish, linguistic awareness, socioculture, Data-Based Learning (DBL).

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo analiza los resultados de una propuesta didáctica para la enseñanza de la variación lingüística del español en un grado universitario filológico empleando elementos del paisaje lingüístico (PL), constituido por manifestaciones escritas en espacios públicos. Este ámbito, que está disfrutando un notable desarrollo en investigaciones lingüísticas y en su aplicación educativa, proporciona muestras de lengua auténticas y contextualizadas que fomentan la conciencia lingüística e intercultural, reflejando la identidad colectiva de la comunidad de habla. En el entorno hispánico, los estudios en este campo están en auge y se aplican tanto en la enseñanza secundaria como en la universitaria. Igualmente, como metodología, aprovechamos las ventajas del aprendizaje basado en datos (ABD), que consiste en el uso de corpus lingüísticos con objetivos pedagógicos, exponiendo al estudiante a datos reales para que construya su propio conocimiento de forma significativa. En los dos últimos cursos, hemos propuesto a estudiantes de Filología la realización de un trabajo grupal empleando el PL y el ABD en la asignatura de variedades del español, y hemos recogido sus valoraciones sobre dicho trabajo mediante encuestas, cuyos datos analizamos aquí con el objetivo de evaluar la pertinencia y validez de nuestra propuesta.

1. EL PAISAJE LINGÜÍSTICO (PL)

El paisaje lingüístico (PL), definido inicialmente por Landry y Bourhis (1997: 25) como el conjunto de manifestaciones gráficas visibles en el espacio público —señales de tráfico, cartelería comercial, topografía urbana, entre otros—, ha sido objeto de una progresiva ampliación conceptual. En este sentido, Van Mensel, Vandebroucke y Blackwood (2016: 423) destacan que el PL no solo abarca los signos escritos, sino también las interacciones que las personas establecen con ellos, mientras que Backhaus (2006: 55) concreta el “signo” como unidad mínima de análisis. Desde la tipología de Landry y Bourhis (1997), que distingue entre signos privados y gubernamentales, hasta la dicotomía *top-down* y

bottom-up propuesta por Ben-Rafael *et al.* (2006), la clasificación de los signos permite examinar los distintos emisores y contextos de producción textual.

El PL cumple funciones denotativas, de carácter informativo y pragmático, que reflejan tanto las fronteras difusas de comunidades lingüísticas como la lengua vehicular de determinados servicios, y connotativas, de índole simbólica, vinculadas con identidad, políticas lingüísticas, multilingüismo o procesos migratorios (Acevedo, 2015: 10-12; Calvi, 2018: 16-17; Pons, 2012: 57). Como sostiene Calvi (2018: 9), este campo constituye un “potente instrumento para interpretar la estratificación de los cambios sociales y sus manifestaciones semióticas y lingüísticas”. En el ámbito hispánico, pese a un desarrollo tardío frente a otras lenguas, se observa un incremento de trabajos recientes (Amorós y Prego, 2025; Cabello, 2024; Calvi, 2018; Castillo y Sáez, 2011, 2013; De la Torre y Molina, 2022; Galloso *et al.*, 2023; Garrido y Pons, 2023; Gubitosi y Ramos, 2023; Heredia Mantis, 2024; Mousaoui, 2019; Pons, 2024).

En el terreno educativo, Gorter (2006: 88) ya anticipaba su potencial interdisciplinar, confirmado por investigaciones didácticas posteriores (Aladjem y Jou, 2016; Álvarez Rosa, 2020; Galloso, Cabello y Heredia, 2023; González, Romero y Grana, 2024; Krompák, Fernández y Meyer, 2021; Malinowski, Maximand y Dubreil, 2020; Martín, Cárdenas y Molina, 2023; Niedt y Seals, 2020; Rubio Perea, 2022; Sáez Rivera, 2021; Sayer, 2010). Más allá de la enseñanza de lenguas, el PL promueve la conciencia lingüística y sociolingüística (Calvi, 2018; Dagenais *et al.*, 2009, Gorter *et al.*, 2024), propicia aprendizajes incidentales mediante muestras auténticas (Cenoz y Gorter, 2008: 8-9) y desarrolla tanto la competencia pragmática como la intercultural (Acevedo, 2015; Chesnut *et al.*, 2013; Esteba, 2013, 2014, 2016; Gorter, Cenoz y Worp, 2021; Malinowski, 2015). Además, conecta la actividad de aula con la realidad cotidiana y fomenta la autonomía estudiantil a través del uso de tecnologías digitales (Acevedo, 2015: 22, 26; Sayer, 2010).

En lo que respecta a la variación lingüística, el PL permite analizar fenómenos diacrónicos, diatópicos, diastráticos y diafásicos, reflejando la concepción de la lengua como diasistema (Moreno y Otero, 2016). Aunque la investigación se ha centrado mayoritariamente en el multilingüismo, Pons (2012) advierte la necesidad de atender también a la diversidad dialectal interna del español. Estudios previos (Castillo y Sáez, 2011, 2012; Pons, 2012; Romera, 2023; Sáez y Castillo, 2012) muestran que es

posible identificar fenómenos de oralidad en la escritura, errores normativos y usos deliberados con fines publicitarios, incluyendo expresiones coloquiales, fonética sintáctica y léxico dialectal.

2. PROPUESTA DIDÁCTICA

A partir de esta base, se presenta una propuesta didáctica centrada en el análisis de la variación léxica dialectal del español presente en el PL local, dirigida a estudiantes de primer curso del grado de Filología Hispánica, entre los que se incluye un grupo de estudiantes extranjeros de diversas nacionalidades que cursan estudios en programas de movilidad internacional.

La metodología se fundamenta en el aprendizaje basado en datos (ABD) que consiste en el empleo de corpus lingüísticos para la enseñanza y el aprendizaje (Boulton, 2016; Gilquin y Granger, 2010; Johns, 2002; Pérez Paredes, 2021; Rojo, 2021; Sayer, 2010), ampliado en nuestro caso con otras Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y Sistema de Recuperación y Gestión de la Información (SRGI), lo que configura un modelo multimodal y transmedia (Clark y Paivio, 1991; Escorza, 2017; Paivio, 2014). El objetivo es que los estudiantes investiguen signos presentes en su entorno, elaboren un banco de datos multimodal y desarrollen competencias investigadoras, digitales y metacognitivas (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978; Medina, Jarauta e Imbernon, 2010).

Las herramientas empleadas incluyen diccionarios y tesoros lexicográficos académicos (*DLE*, *NTLLE*), corpus lingüísticos contemporáneos (*CORPES XXI*, *CdE*), y recursos digitales como *Google*, *Google Books*, *Google Ngram Viewer* y *Wikipedia* (Bolaños, 2015; González Fernández, 2017). Para la presentación de resultados se propone el uso de *Genially*, dada su eficacia en proyectos previos (Contreras, 2019, 2020). El procedimiento contempla seminarios formativos, selección y análisis de signos, exploración lexicológica, lexicométrica y sociocultural, y exposición de resultados en sesiones de control.

Como hemos podido confirmar en trabajos previos (Contreras, 2019 y 2020), este enfoque multimodal y transmedia del ABD (Clark y Paivio, 1991; Escorza, 2017; Paivio, 2014) provoca efectos beneficiosos en la enseñanza y aprendizaje de contenidos y el desarrollo de competencias en asignaturas de grado universitarias en el ámbito de la filología y la

lingüística, puesto que el discente se convierte en protagonista activo en la construcción de su propio conocimiento a través del aprendizaje por descubrimiento e indagación guiados (Bruner, 1972, 1978; Aditomo, Goodyear, Bliuc y Ellis, 2013), lo que también contribuye a potenciar sus estrategias metacognitivas, motivación y autonomía (O'Keeffe, McCarthy y Carter, 2007). Del mismo modo, esta metodología fomenta tanto el pensamiento reflexivo, la capacidad de aprender a aprender (Medina, Jarauta e Imbernon, 2010: 4), como otras destrezas cognitivas útiles en el proceso de aprendizaje (Gilquin y Granger, 2010). Con todo ello, lo aprendido en situaciones cotidianas se hace funcional y significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978; Benavides, Madrigal y Quiroz, 2009).

Los resultados de aprendizaje que se persiguen, además de los ya comentados, como son el desarrollo de la conciencia lingüística y sociolingüística, consisten en la instrucción en el empleo de herramientas tecnológicas que pueden utilizar en diversas asignaturas y actividades a lo largo de todo su programa formativo en el grado de Filología Hispánica.

3. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE

Tras la entrega y evaluación de los trabajos, en los cursos 2023-24 y 2024-25 el alumnado completó una encuesta anónima de 23 cuestiones para evaluar el interés, pertinencia y validez de la propuesta.¹ El estudio se desarrolló sobre una muestra de 92 estudiantes del primer curso del Grado de Filología Hispánica de la Universidad de Jaén. Antes de la encuesta, durante las sesiones de prácticas, evidenciamos un bajo nivel de competencia en el empleo de los corpus lingüísticos, SRGI y herramientas lexicográficas empleados en el trabajo, lo cual permitió establecer una línea base sobre la que evaluar el impacto de la propuesta.

Tras la aplicación de la encuesta, se obtuvieron 35 respuestas válidas, por lo que los resultados deben tomarse con precaución a la espera de seguir ampliando el número de respuestas en cursos posteriores, aunque los obtenidos hasta ahora son útiles para comprobar la validez e interés del trabajo, así como posibles propuestas de mejora para el futuro.

Con dicha encuesta, pretendemos que los alumnos valoren aspectos como la claridad, coherencia y adecuación del trabajo, su relevancia y conexión con la asignatura, el apoyo docente y recursos disponibles, el uso

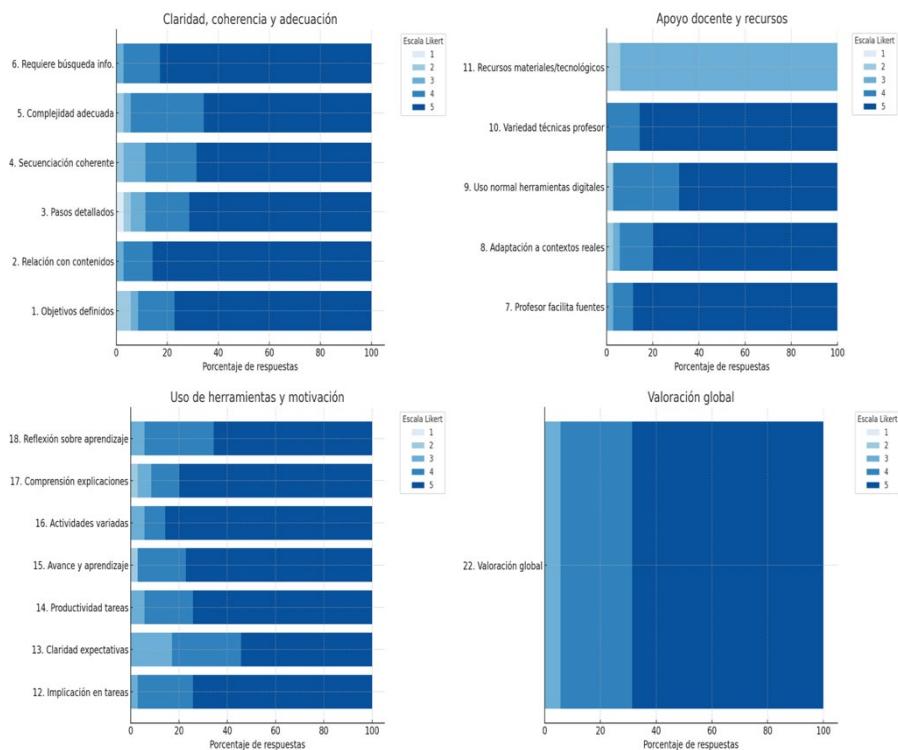
¹ Disponible en <https://forms.gle/jVS9jhztvL2bdUft8>

de herramientas digitales y estrategias de aprendizaje, así como la dimensión motivacional y reflexiva.

En la siguiente tabla exponemos de forma general los resultados del cuestionario, que también presentamos gráficamente a continuación, agrupando las cuestiones del cuestionario en cuatro grandes apartados, y que pasamos a comentar a continuación.

Ítem	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
1. Objetivos definidos	0.0	5.7	2.9	14.3	77.1
2. Relación con contenidos	0.0	0.0	2.9	11.4	85.7
3. Pasos detallados	2.9	2.9	5.7	17.1	71.4
4. Secuenciación coherente	0.0	2.9	8.6	20.0	68.6
5. Complejidad adecuada	0.0	2.9	2.9	28.6	65.7
6. Requiere búsqueda información	0.0	0.0	2.9	14.3	82.9
7. Profesor facilita fuentes	0.0	0.0	2.9	8.6	88.6
8. Adaptación a contextos reales	0.0	2.9	2.9	14.3	80.0
9. Uso normal herramientas digitales	0.0	2.9	0.0	28.6	68.6
10. Variedad técnicas profesor	0.0	0.0	0.0	14.3	85.7
11. Recursos materiales/tecnológicos	0.0	5.9	94.1	0.0	0.0
12. Implicación en tareas	0.0	0.0	2.9	22.9	74.3

13. Claridad expectativas	0.0	0.0	17.1	28.6	54.3
14. Productividad tareas	0.0	0.0	5.7	20.0	74.3
15. Avance y aprendizaje	0.0	2.9	0.0	20.0	77.1
16. Actividades variadas	0.0	0.0	5.7	8.6	85.7
17. Comprensión explicaciones	0.0	2.9	5.7	11.4	80.0
18. Reflexión sobre aprendizaje	0.0	0.0	5.7	28.6	65.7
22. Valoración global	0.0	0.0	5.7	25.7	68.6



3. 1. Análisis cuantitativo

En primer lugar, en cuanto a la claridad, coherencia y adecuación del trabajo, los resultados muestran un alto grado de satisfacción respecto a la definición y secuenciación de la tarea. El 77,1 % de los estudiantes consideró que los objetivos estaban claramente definidos (cuestión 1), y un elemento central fue la vinculación del trabajo con los contenidos curriculares: el 85,7 % de los participantes valoró esta relación de manera muy positiva (cuestión 2).

En términos de claridad de instrucciones, el 71,4 % reconoció que los pasos estaban adecuadamente detallados (cuestión 3), y un 68,6 % valoró positivamente la coherencia y factibilidad de la secuenciación del trabajo (cuestión 4). Estos porcentajes indican que la mayoría percibió un diseño de tarea sólido y comprensible, aunque un reducido grupo manifestó necesitar mayor explicitación (entre un 14 % y un 20 % en las categorías de valoración intermedia).

En relación con la adecuación de la complejidad, el 65,7 % consideró que el trabajo se ajustaba a su nivel de conocimientos (cuestión 5), mientras que el 82,9 % destacó que la tarea exigió búsqueda y valoración crítica de información (cuestión 6). Este último aspecto sugiere que el proyecto no se limitó a una labor mecánica, sino que promovió habilidades de indagación y juicio académico.

Además, el 80 % reconoció que la tarea se adaptaba a contextos reales fuera del aula (cuestión 8), lo que refuerza la potencialidad del paisaje lingüístico como herramienta de observación aplicada. La pertinencia práctica de la actividad se reflejó también en que el 74,3 % la consideró productiva (cuestión 14), y el 77,1 % manifestó haberse sentido capaz de avanzar y aprender a lo largo del proceso (cuestión 15).

Por lo que refiere al apoyo decente y los recursos disponibles, el rol del profesorado aparece como un factor clave. El 88,6 % indicó que el profesor facilitó el acceso a diversas fuentes de información (cuestión 7), y el 85,7 % reconoció la utilización de variedad de técnicas didácticas, como ejemplos y materiales audiovisuales (cuestión 10).

En lo relativo al uso de tecnologías, el 68,6 % afirmó haber utilizado con normalidad herramientas digitales e Internet (cuestión 9). Igualmente el 94,1 % valoró con la máxima puntuación el empleo de recursos y materiales tecnológicos (cuestión 11).

En cuanto a los aspectos emocionales, un 74,3 % manifestó haberse sentido implicado en el desarrollo de las tareas (cuestión 12), y un 54,3 % señaló que supo en todo momento lo que se esperaba de su desempeño (cuestión 13). Aunque este último porcentaje es mayoritario, resulta inferior al de otros ítems, lo que puede sugerir cierto margen de mejora en la comunicación de expectativas y criterios de evaluación.

La experiencia no solo se percibió como académicamente útil, sino también motivadora. El 85,7 % consideró las actividades variadas y novedosas (cuestión 16), y el 80 % afirmó comprender las explicaciones dadas en clase (cuestión 17). Además, el 65,7 % reconoció que el trabajo le ayudó a reflexionar sobre su propia manera de aprender (cuestión 18), lo cual apunta a una dimensión metacognitiva relevante en este tipo de proyectos.

Finalmente, el indicador más sintético —la valoración global del trabajo (cuestión 22)— muestra que el 68,6 % otorgó la puntuación máxima, mientras que un 25,7 % optó por la categoría inmediatamente inferior. Solo un 5,7 % se situó en el nivel intermedio. En conjunto, más del 94 % de los estudiantes ofrece una evaluación positiva (4 o 5 sobre 5), lo que confirma la aceptación generalizada del proyecto como estrategia formativa.

3. 2. Interpretación cualitativa

A partir del análisis de las respuestas del estudiantado, se identificaron tres ejes interpretativos fundamentales. En primer lugar, destaca la conexión entre teoría y práctica, ya que la tarea desarrollada permitió trasladar los contenidos de la asignatura al análisis de fenómenos reales, reforzando así la aplicabilidad de la teoría lingüística.

En segundo lugar, se observa un claro desarrollo de competencias investigadoras, dado que los estudiantes ejercitaron habilidades como la observación sistemática, la documentación fotográfica y la codificación de datos, todas ellas transferibles a contextos académicos y profesionales futuros.

Finalmente, el tercer eje interpretativo corresponde a la reflexión crítica y la motivación intrínseca, favorecida por la implicación directa en el trabajo de campo. Esta experiencia contribuyó a una mayor conciencia sobre la visibilidad y jerarquización de las lenguas en el espacio público, al tiempo que estimuló el interés y compromiso del estudiantado con la temática abordada.

Estos aprendizajes, junto con el elevado grado de satisfacción expresado, coinciden con la literatura especializada que identifica el paisaje lingüístico como un recurso didáctico de alto potencial para el desarrollo de competencias sociolingüísticas y críticas.

Por lo que se refiere a aspectos positivos concretos señalados por los alumnos (cuestión 19), se identifican varios temas recurrentes y representativos, entre los cuales destacan el aprendizaje de herramientas y corpus lingüísticos, el desarrollo de habilidades de investigación y búsqueda documental, la aplicación a la realidad local e interés cultural, la metodología activa y motivadora, valorando la actividad como innovadora, aplicable y “divertida” o “satisfactoria” y el trabajo en equipo e intercambio internacional, especialmente valorado por estudiantes Erasmus, quienes destacaron la posibilidad de “comparar expresiones en distintos idiomas”.

Como podemos apreciar, las principales fortalezas pedagógicas se centran en la adquisición de competencias técnicas (uso de corpus), la vinculación entre teoría y entorno real, y la motivación generada por la utilidad de la tarea para el futuro profesional.

Por su parte, los principales obstáculos identificados (cuestión 20 y 21) fueron los problemas técnicos, como los fallos en enlaces o en las plataformas, así como cierta ambigüedad en las instrucciones por la falta de claridad en los pasos o en el alcance del trabajo. Igualmente, por lo que se refiere a la curva de aprendizaje en el empleo de las herramientas se aprecia la dificultad inicial para familiarizarse con los recursos. Por lo que se refiere al trabajo en grupo, los alumnos señalan un reparto desigual de tareas y la falta de compromiso de algunos compañeros. Finalmente, algunos comentarios aluden a la carga de trabajo, con la percepción de una extensión excesiva y demanda de muchas horas.

En resumen, los principales desafíos detectados son de tipo operativo (plataforma y herramientas) y organizativo (trabajo en grupo, instrucciones poco claras), lo que generó complicaciones, especialmente en la etapa inicial de la actividad.

Por tanto, a partir del análisis realizado, nos planteamos las siguientes modificaciones para futuras ediciones:

1. Mejorar la guía paso a paso: incluir una lista de verificación con tareas intermedias.
2. Implementar tutoriales como una guía o un breve vídeo tutorial sobre el manejo de las herramientas.

3. Verificación técnica: asegurar el funcionamiento de los enlaces antes del inicio y proporcionar alternativas en caso de fallos.
4. Optimizar el trabajo en grupo: establecer roles definidos y tareas individuales; aplicar rúbricas que evalúen la contribución de cada integrante.
5. Escalonar la carga de trabajo: dividir la tarea en hitos (elección de expresión, búsqueda, análisis, entrega final) para evitar sobrecarga.
6. Apoyar al estudiantado internacional: incluir materiales comparativos y ejemplos contextualizados para facilitar la comprensión lingüística y cultural.

3. 3. Conclusiones del análisis

En términos globales, el análisis revela que el proyecto sobre paisaje lingüístico fue valorado como altamente formativo, pertinente y motivador. Los datos cuantitativos respaldan la percepción de que se trata de una estrategia didáctica eficaz, mientras que la interpretación cualitativa sugiere que la experiencia contribuyó tanto al aprendizaje académico como a la construcción de una conciencia crítica sobre las lenguas en el espacio social.

En cuanto a aspectos mejorables, destacan algunos problemas técnicos, así como la necesidad de una mejor explicación de las instrucciones. Del mismo modo, parece necesario ampliar las sesiones de trabajo prácticas para el manejo de las herramientas, e intentar reducir la carga de trabajo que representa la propuesta.

CONCLUSIONES

Hemos presentado el PL como un recurso válido para su empleo en la enseñanza de contenidos lingüísticos, y más concretamente de la variación lingüística, pues representa una fuente de input de lengua real, propiciando la unión de la clase con mundo exterior, lo que incrementa la motivación y la autonomía del alumnado, potenciando asimismo la conciencia sobre las lenguas y la diversidad e identidad cultural, algo confirmado por los resultados obtenidos a través de la encuesta de valoración del alumnado.

Igualmente, podemos confirmar el ABD, ampliado con otros recursos multimodales y transmedia TIC, TAC y SRGI, como metodología didáctica válida en el ámbito de los estudios filológicos universitarios en

el campo de la variación lingüística del español, ya que potencia el aprendizaje por descubrimiento a través de la exploración y reflexión del alumnado, que construye un conocimiento localizado, funcional y significativo.

Finalmente, y como futura mejora de la propuesta, debemos ampliar la práctica del uso de las herramientas empleadas y precisar con más detalle los pasos y procedimiento del trabajo. Igualmente, como posible desarrollo futuro, estimamos que puede ser útil y productivo animar a los discentes a realizar entrevistas o encuestas con hablantes de las localidades en las que esté presente la realidad designada por el signo lingüístico analizado, obteniendo así detalles de interés etnográfico sobre dicho signo, tanto por lo que respecta a su empleo en el uso lingüístico como a otros datos de tipo sociocultural (origen, historia, tradiciones asociadas..). Con este mismo objetivo, también puede completarse con la ayuda de la inteligencia artificial, comparando y confirmando la pertinencia de los datos generados por esta con los obtenidos mediante las herramientas tecnológicas manejadas.

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo Aguilar, Clara (2015). *El paisaje lingüístico en la enseñanza de ELE: primera aproximación*, Universidad de Alicante (Memoria de Máster), <https://bit.ly/3clcb9H>.

Aditomo, Anindito, Goodyear, Peter, Bliuc, Ana María y Ellis, Robert A. (2013). “Inquiry-based learning in higher education: principal forms, educational objectives, and disciplinary variations”, *Studies in Higher Education*, 38/9, pp. 1239-1258.

Aladjem, Ruthi y Jou, Bibiana (2016). “The linguistic landscape as a learning space for contextual language learning”, *Journal of Learning Space*, 5/2, pp. 66-70.

Álvarez Rosa, Carmen V. (2020). “El paisaje lingüístico urbano en las clases de Lengua Castellana. La gramática en el discurso”, en López, C. (ed.), *Aulas innovadoras en la formación de los futuros educadores de Educación Secundaria*, Salamanca, Universidad de Salamanca, pp. 189-208.

- Amorós Negre, Carla y Prego Vázquez, Gabriela (eds.) (2025). *Ethnographic Landscapes and Language Ideologies in the Spanish State*, Routledge.
- Ausubel, David P., Novak, Joseph D. y Hanesian, Helen (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View* (2.^a ed.), Holt, Rinehart & Winston.
- Backhaus, Peter (2006). “Multilingualism in Tokyo: A look into the linguistic landscape”, *International Journal of Multilingualism*, 3/1, pp. 52-66.
- Benavides, Daniela, Madrigal, Verónica y Quiroz, Angélica (2009). *La enseñanza situada como herramienta para el logro de un aprendizaje significativo*, ITESO, Centro de Documentación sobre Educación, pp. 1-19.
- Ben-Rafael, Eliezer, Shohamy, Elana, Amara, Muhammad H. y Trumper-Hecht, Nira (2006). “Linguistic Landscape as symbolic construction of the public space: the case of Israel”, *International Journal of Multilingualism*, 3/1, pp. 7-30.
- Bolaños Cuéllar, Sergio (2015). “La lingüística de corpus: perspectivas para la investigación lingüística contemporánea”, *Forma y Función*, 28/1, pp. 31-54.
- Boulton, Alex (2016). “Data-Driven Learning and Language Pedagogy”, en Thorne, S. y May, S. (eds.), *Language and Technology, Encyclopedia of Language and Education*, Springer, pp. 1-12. DOI: 10.1007/978-3-319-02328-1_15-1.
- Bruner, Jerome S. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*, Uteha.
- Bruner, Jerome S. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*, Narcea.
- Cabello Pino, Manuel (2024). “Bibliografía selecta de estudios sobre el paisaje lingüístico español (2008-2024)”, en Heredia, M. (ed.), *Del*

paisaje lingüístico en Andalucía (Monográfico), Del Español. Revista de Lengua, 2, pp. 275-287.

Calvi, María V. (2018). “Paisajes lingüísticos hispánicos: Panorama de estudios y nuevas perspectivas”, *LynX. Panorámica de Estudios Lingüísticos*, 17, pp. 5-58.

Castillo Lluch, Mónica y Sáez Rivera, Daniel M. (2011). “Introducción al paisaje lingüístico de Madrid”, *Lengua y migración*, 3/1, pp. 73-88.

Castillo Lluch, Mónica y Sáez Rivera, Daniel M. (2012). “Les empreintes plurilingues et pluridialectales dans le Paysage Linguistique de Madrid”, *Recherches*, 6, pp. 39-68.

Castillo Lluch, Mónica y Sáez Rivera, Daniel M. (eds.) (2013). “Paisajes lingüísticos en el mundo hispánico”, *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, XI/21, pp. 1-211.

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, pp. 267-287.

Chesnut, Michael, Lee, Vivian y Schulte, Jenna (2013). “The language lessons around us: Undergraduate English pedagogy and linguistic landscape research”, *English Teaching: Practice and Critique*, 12/2, pp. 102-120.

Clark, James y Paivio, Allan (1991). “Dual coding theory and education”, *Educational Psychology Review*, 3, pp. 149-210.

Contreras Izquierdo, Narciso M. (2019). “Innovación docente en educación superior: recursos lexicográficos en el aprendizaje basado en datos (ABD) para la enseñanza de las variedades del español”, en VV. AA. (eds.), *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades*, Dykinson, pp. 521-536.

Contreras Izquierdo, Narciso M. (2020). “Tradición e innovación: el aprendizaje basado en datos (ABD) para el estudio del léxico de muestras lingüísticas en su contexto sociocultural”, en VV. AA. (eds.), *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, Dykinson, pp. 93-107.

Dagenais, Diane, Moore, Danièle, Sabatier, Cecile, Lamarre, Patricia y Armand, Françoise (2009). “Linguistic Landscape and language awareness”, en Gorter, D. y 2Shohamy, E. (eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, Routledge, pp. 253-269.

De la Torre García, Mercedes y Molina Díaz, Francisco (eds.) (2022). *Paisaje lingüístico. Cambio, intercambio y métodos*, Peter Lang.

Escorza Walker, José (2017). “Crear puentes entre neurociencia y educación”, *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 37, pp. 89-96.

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 Ruiz, L. et al. (eds.), *Actualizaciones en comunicación social*, Centro de Lingüística Aplicada, pp. 474-479.

Esteba Ramos, Diana (2014). “Hacia nuevos escenarios en la enseñanza de lenguas extranjeras: los signos lingüísticos públicos y su aprovechamiento en el aula de ELE”, en *Status and prospects of development of mass communications: experience of Russia and Europe*, Dionia, pp. 13-20.

Esteba Ramos, Diana (2016). “Despertar a las lenguas, despertar a las culturas. El paisaje lingüístico como herramienta pedagógica para el aula intercultural”, en Leiva, J. J. y Almenta, E. (coords.), *Actas II Seminario estatal de interculturalidad, comunidad y escuela “la Educación Intercultural a debate”*, SICOE-Universidad de Málaga, pp. 10-20.

Garrido Martín, Blanca y Pons Rodríguez, Lola (coords.) (2023). *Andalucía en su paisaje lingüístico: lenguas, signos y hablantes, Verba: Anuario galego de filología. Anexo 85*, 229 p.

Galloso Camacho, María V., Cabello Pino, Manuel y Heredia Mantis, María (eds.) (2023). *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz*, Iberoamericana Vervuert, <https://doi.org/10.31819/9783968693569>.

Gilquin, Gaëtanelle y Granger, Sylviane (2010). “How can data-driven learning be used in language teaching?”, en O’Keeffe, A. y McCarthy, M. (eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*, Routledge, pp. 359-370.

González Almada, Magdalena, Romero Rozas, Carolina y Grana, Romina (2024). “Las calles ingresan a las aulas: el paisaje lingüístico y apropiaciones pedagógicas”, *Tercio Creciente*, 26, pp. 51-65.

González Fernández, Adela (2017). “La web como corpus: un esbozo”, *Lengua y Habla*, 21, pp. 126-150.

Gorter, Durk (2006). “Introduction: The study of the linguistic landscape as a new approach to multilingualism”, *International Journal of Multilingualism*, 3/1, pp. 1-6.

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

Gubitosi, Patricia y Ramos Pellicia, Michelle (eds.) (2023). *Linguistic Landscape in the Spanish-Speaking World*, John Benjamins.

Heredia Mantis, María (ed.) (2024). *Del paisaje lingüístico en Andalucía, Del Español. Revista de Lengua*, 2 (Monográfico), <https://doi.org/10.33776/dlesp.v2>.

Johns, Tim (2002). “Data-driven learning: the perpetual challenge”, en Kettemann, B. y Marko, G. (eds.), *Teaching and Learning by Doing Corpus Linguistics*, Rodopi, pp. 107-117.

Krompák, Edina, Fernández, Víctor y Meyer, Stephan (eds.) (2021). *Linguistic Landscape and Educational Spaces*, Multilingual Matters.

Landry, Rodrigue y Bourhis, Richard (1997). “Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study”, *Journal of Language and Social Psychology*, 16/1, pp. 23-49.

Malinowski, David (2015). “Opening spaces of learning in the linguistic landscape”, *Linguistic Landscape*, 1/1, pp. 95-113.

Malinowski, David, Maximand, Hiram H. y Dubreil, Sébastien (eds.) (2020). *Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in Public Space*, Springer.

Martín Rojo, Luisa, Cárdenas Neira, Camila y Molina Ávila, Clara (2023). *Lenguas callejeras: paisajes colectivos de las lenguas que nos rodean. Guía para fomentar la conciencia sociolingüística crítica*, Octaedro.

Medina, José L., Jarauta, Beatriz e Imbernón, Francesc (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*, Octaedro.

Moreno Fernández, Francisco y Otero Roth, Jaime (2016). *Atlas de la lengua española en el mundo*, Fundación Telefónica.

Moustaoui, Adil (2019). “Dos décadas de estudios del Paisaje Lingüístico: enfoques teórico-metodológicos y nuevos desafíos en la investigación”, *Signo y Seña*, 35, pp. 7-26.

Niedt, Greg y Seals, Corinne A. (eds.) (2020). *Linguistic Landscapes Beyond the Language Classroom*, Bloomsbury.

O’Keeffe, Anne, McCarthy, Michael y Carter, Ronald (2007). *From Corpus to Classroom: Language use and Language teaching*, Cambridge University Press.

Paivio, Allan (2014). “Intelligence, dual coding theory, and the brain”, *Intelligence*, 47, pp. 141-158.

Pérez Paredes, Pascual (2021). *Corpus Linguistics for Education. A Guide for Research*, Routledge.

Pons Rodríguez, Lola (2012). *El paisaje lingüístico de Sevilla: Lenguas y variedades en el escenario urbano hispalense*, Diputación de Sevilla.

Pons Rodríguez, Lola (2024). “Corpus PLANEO. Metodología y resultados de un corpus de paisaje lingüístico andaluz”, *Philologia Hispalensis*, 38/1, pp. 153-166.

Rojo, Guillermo (2021). *Introducción a la lingüística de corpus en español*, Routledge.

Romera Manzanares, Ana M. (2023). “El paisaje lingüístico como material de innovación docente en las asignaturas de lengua española”, en Galloso, M. V., Cabello, M. y Heredia, M. (eds.), *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz*, Iberoamericana Vervuert, pp. 143-163.

Rubio Perea, Engracia M. (2022). “El paisaje lingüístico (PL): diseño de una situación de aprendizaje para la clase de lengua castellana y literatura”, en *I Congreso Internacional sobre Paisaje Lingüístico*, Sevilla, <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/25473?show=full>.

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.

Sáez Rivera, Daniel M. y Castillo Lluch, Mónica (2012). “The Human and Linguistic Landscape of Madrid (Spain)”, en Hélot, C., Barni, M., Janssens, R. y Bagna, C. (eds.), *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change: Diversité des approches*, Peter Lang, pp. 309-328.

Sayer, Peter (2010). “Using the linguistic landscape as a pedagogical resource”, *ELT Journal*, 64/2, pp. 143-155.

Van Mensel, Luk, Vandenbroucke, Mieke y Blackwood, Robert (2016). “Linguistic landscapes”, en García, O., Spotti, M. y Flores, N. (eds.), *The Oxford Handbook of Language and Society*, Oxford University Press, pp. 423-450.

Hacia un modelo funcional-discursivo para la anotación didáctica del Paisaje Lingüístico *

Towards a functional-discursive model for the didactic annotation of the Linguistic Landscape

MARÍA ÁGUEDA MORENO MORENO

Campus de las Lagunillas, edif. Humanidades y Ciencias de la Educación, dependencia: D2-028

Universidad de Jaén

magueeda@ujaen.es

ORCID: 0000-0001-6708-9060

Recibido/Received: 10/09/2025. Aceptado/Accepted: 20/10/2025.

Cómo citar/How to cite: Moreno Moreno, M.^a Águeda, “Hacia un modelo funcional-discursivo para la anotación didáctica del Paisaje Lingüístico”, *Tabanque. Revista pedagógica*, 37 (2025): 43-64. DOI: <https://doi.org/10.24197/re629193>

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: Este trabajo propone una revisión crítica del sistema de anotación del Paisaje Lingüístico (PL), tradicionalmente centrado en enfoques sociolingüísticos y estructurales. Aunque útiles para su sistematización, estos modelos excluyen dimensiones funcionales relevantes en contextos didácticos. A partir de la Teoría Funcional de la Lexicografía (TFL), se plantea una reformulación que incorpora funciones cognitivas, comunicativas, operativas e interpretativas del lenguaje, concibiendo el signo como acto lingüístico-social. Así, se pasa de un enfoque descriptivo a uno funcional, explicando no solo dónde están las lenguas, sino también cómo se interpretan y utilizan, abriendo nuevas posibilidades para la enseñanza crítica del lenguaje en el espacio público.

Palabras clave: Paisaje Lingüístico (PL); anotación funcional-discursiva; Teoría Funcional de la Lexicografía (TFL); representación lingüística; enseñanza del léxico.

Abstract: This paper offers a critical revision of the general annotation system used in Linguistic Landscape (LL) studies, which has traditionally followed sociolinguistic, mainly descriptive and structural approaches. While these models have advanced the systematization of LL as a research object, they overlook essential aspects for language teaching, such as the functional, discursive, pragmatic, and ideological value of signs. Drawing on the Theory of Functional Lexicography (TFL), this work proposes a new annotation model that treats signs as social-linguistic acts. This functional perspective enriches LL analysis by addressing not only where languages appear, but also why, how, and with what communicative purpose.

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación “Paisaje Lingüístico del Turismo: Prototipo lexicográfico para el análisis, la interpretación y la intervención social (PLATIS)”. PROGRAMA R.1 UJA INVESTIGA de 2025.

Keywords: Linguistic Landscape (LL); Functional-Discursive Annotation; Theory of Functional Lexicography (TFL); Linguistic Representation; Lexical Teaching.

INTRODUCCIÓN

La anotación prototípica que incluye la práctica de mapeo del Paisaje Lingüístico (en adelante PL) ha estado determinada por los intereses de los análisis sociolingüísticos (cf. Landry & Bourhis, 1997 y Pons, 2012, entre otros). Así los mapas de PL visualizan la distribución de lenguas en el espacio para evaluar la vitalidad etnolingüística y las dinámicas entre grupos —algunos ejemplos: *PLANEOL: Paisaje lingüístico andaluz: evaluación y observación cartográfica* (Pons, 2022), *Paesaggio e lingua Roma* (Mariottini & Oricchio, 2018), *LinguaSnapp* de la University of Manchester (Matras, 2010-2021), o *Lingscape* de la University of Luxembourg (Purschke & Gilles, 2016)—, y aparecen principalmente etiquetados para satisfacer dichos intereses de la lingüística social y cultural.

A tenor de ello, en este trabajo se plantea una reformulación del sistema de anotación del PL; esto, especialmente, por los emergentes focos de atención de aplicación didáctica que se están desarrollando actualmente en este ámbito.

Para ello, se toma el marco de la Teoría Funcional de la Lexicografía (en adelante TFL) (cf. Bergenholz y Tarp, 1995 y 2003; Bothma, 2011; Fuertes y Tarp, 2008; o Tarp, 2013), concebida como una propuesta especialmente orientada al diseño de modelos informativos y herramientas de asistencia funcional para la enseñanza y aprendizaje del léxico. Este paradigma (lexicográfico) parte de las funciones del lenguaje (cognitiva, comunicativa, operativa e interpretativa), como ejes fundamentales para la descripción y el análisis de unidades léxicas, asegurando que las personas puedan encontrar, recuperar, comprender y utilizar la información de las herramientas lexicográficas de manera sencilla. La facilidad de acceso a la información (Fuertes y Tarp, 2008: 77) se fomenta desde una innovación epistemológica y la gestión inteligente de datos para satisfacer necesidades específicas de los usuarios. Así esta teoría se distingue por su enfoque utilitario, funcional, de relevancia y de atención sustancial al usuario.

En línea con este marco (lexicográfico), este trabajo propone, de manera similar para el ámbito del PL, la incorporación de dimensiones funcionales del signo en su sistema de anotación y etiquetado. Con ello se

logra concebir al signo, no solo como objeto estático, sino como acto lingüístico-social, cargado de intención, destinatario, posición ideológica y performatividad. El sistema general de anotación del PL muestra un modelo prototípico centrado en enfoques sociolingüísticos, principalmente descriptivos y estructurales: *bottom-up, discourse, distribution, dominance, dynamics, form, integrity, layering, linguality, material, mode, modification, kinds of actors, placement, writing system o alphabet, operational state, status, temporality o varieties of a language* (cf. Landry & Bourhis, 1997 y Pons, 2012, entre otros). Si bien estos sistemas han permitido grandes avances en la sistematización del PL como objeto de estudio, presentan limitaciones relevantes para su aplicación en el ámbito de didáctica de la lengua, al excluir aspectos fundamentales como el valor funcional, discursivo, pragmático e ideológico de los signos lingüísticos en el espacio público.

Como justificación, cabe decir que, en esencia, mientras los mapas prototípicos del PL muestran *dónde* están las lenguas, la aplicación de las bases de la TFL no solo explica *por qué* y *cómo*, sino que también especifica *qué saber, cómo interpretar, cómo comunicar y cómo actuar* en relación al PL, proporcionando así una visión completa y funcional del fenómeno. Con ello, se pretende abrir nuevas vías para una lectura más profunda, política y educativa del PL en el ámbito de enseñanza de lenguas.

1. SISTEMA DE ANOTACIÓN PROTOTÍPICA

La descripción de los signos del PL en su mapeo se lleva a cabo prototípicamente mediante categorías precisas como forma, material, estatus, actores, emisores o tipos de lengua. Y todo ello tiene un fin concreto: revelar su complejidad estructural y social. Metodológicamente, este tipo de etiquetado o anotación busca una cobertura general —tipo: lengua(s) presente(s) (monolingüe, bilingüe, multilingüe); tipo de signo según origen (*top-down / bottom-up*); ubicación geográfica (coordenadas, calle, barrio, ciudad); soporte / material (placa, rótulo, cartel, pegatina, graffiti, pantalla digital); categoría funcional básica (informativo, comercial, publicitario, normativo, expresivo); grado de visibilidad / prominencia (alto, medio, bajo); relación entre lenguas (jerárquica, equitativa, complementaria), tipografía y estilo gráfico (oficial, artesanal, artístico, digital); estado de conservación (nuevo, deteriorado, borrado,

modificado); y/o contexto situacional (urbano, rural, institucional, privado, callejero)—, sin que el contexto o la situación comunicativa del signo alteren la interpretación de la categoría. Es decir, se hace una recolección empírica directa de datos desde el terreno, no se selecciona previamente según criterios normativos o institucionales, sino que se capturan tal y como aparecen, sin jerarquía predefinida. Es una estrategia empírica, inclusiva y descriptiva, que da protagonismo a los signos producidos por la sociedad en su conjunto. En este sentido, un corpus de PL es una herramienta de uso que se caracteriza por su capacidad para facilitar de manera rápida y fácil el acceso a un tipo específico de datos.

Así, por ejemplo, el corpus PLANEO (Pons, 2022) utiliza un sistema de quince descriptores básicos para etiquetar las imágenes de PL, lo que permite una comprensión detallada de los signos escritos en entornos públicos (Pons, 2024: 160). Estos descriptores abarcan una amplia gama de características, incluyendo información lingüística como el número de lenguas presentes (monolingües, bilingües, trilingües, multilingües y translingües), el tipo de traducción (replicada, fragmentaria o complementaria), las lenguas específicas utilizadas (como español, alemán, árabe, inglés, etc.) y el alfabeto empleado (latino, árabe, cirílico, etc.). Además, el sistema cataloga el discurso o funcionalidad del signo (informativo, político/social, publicitario, normativo, personal/expresivo), su direccionalidad (producido institucionalmente o socialmente), su estado (operativo o no operativo) y la presencia de capas (estratificación o superposición). También se describen las características materiales y de presentación del signo, como su forma (pantallas, notas, rótulos, pósteres, señales viales, expositores, toldos, pegatinas o superficies), si la escritura es mecánica o manual, y su dinamicidad (contenido móvil o inerte). Finalmente, el sistema incluye palabras clave para discriminar imágenes por servicio, entorno, materialidad, funcionalidad o rasgos lingüísticos específicos. Cada ficha en la plataforma web del corpus permite visualizar el signo, su geolocalización, fecha y lugar, junto con todas estas taxonomías descriptivas.

Este tipo de anotación es un ejemplo claro de un sistema de marcado prototípico, basado en una taxonomía amplia de descriptores que cubren aspectos materiales, lingüísticos y situacionales del signo. El sistema de etiquetado presenta notables fortalezas como es la sistematicidad, la replicabilidad, la visualización cartográfica y la comparabilidad. Todo esto dota a los corpus de PL de un gran potencial como herramienta documental y comparativa en estudios sociolingüísticos y etnográficos (Landry y

Bourhis, 1997), en ciencias económicas (Moustaoui, 2019a) o en estudios sobre el turismo (Javorski, 2010).¹

El valor del método sistemático y su alta replicabilidad ha contribuido, como vemos, a consolidar su uso como herramienta operativa en los EPL; sin embargo, esta misma eficacia ha derivado en una relativa escasez de reflexiones críticas o descripciones científicas centradas en el propio sistema de anotación, que suele darse por sentado como neutral, técnico o autosuficiente, sin problematizar sus fundamentos teóricos, sus límites interpretativos o sus efectos en la aplicación a la didáctica de lenguas, por ejemplo. Así, aunque algunos trabajos reconocen que las tareas de mapeado del PL requieren más que una simple mecanización, tal y como señalan, apoyados en Llisterri (1999), Mariottini y Oricchio (2021: 258-259):

El formato requiere reflexiones desde una doble vertiente. Por una parte, el formato de la base de datos debe ser digital, de modo que tenga cabida la multimodalidad del signo. Por otra, la representación del dato debe efectuarse en forma de transcripción, digitalización y etiquetado, que, lejos de ser prácticas puramente mecánicas, requieren un cuidadoso análisis lingüístico acompañado de planteamientos más globales sobre las futuras posibilidades de explotación.

Lo cierto es que el sistema de etiquetado solo logra su coherencia interna, su operatividad técnica y su valor descriptivo de su anclaje en marcos teóricos sociolingüísticos consolidados. Sin embargo, cuando se busca aplicar esta categorización a enfoques que requieren un análisis más profundo del signo como acto discursivo, como portador de valores ideológicos o como artefacto cultural, inscrito en prácticas sociales complejas, emergen ciertas limitaciones. Estas se derivan, en parte, del carácter prototípico del sistema de etiquetas, centrado en lo formal y visible, y de su reducida reflexividad en torno a las funciones

¹ Los estudios del PL (EPL, en adelante) interpretan la construcción de relaciones sociales a través de prácticas lingüísticas en el espacio, ofreciendo claves sobre dinámicas sociopolíticas, económicas, urbanas, ideológicas e identitarias, y el papel de los hablantes en la transformación de los régimenes sociolingüísticos (Moustaoui, 2019b). Este campo detecta e interpreta el cambio y la transformación social y se ha centrado en cómo las relaciones de poder y las desigualdades influyen en la configuración del PL, incluyendo el uso de lenguas minoritarias como estrategias de resistencia y el análisis del activismo y movimientos sociales en la reconfiguración del espacio lingüístico.

comunicativas o representacionales de los signos. Así, aunque el sistema responde a su objetivo original, resulta insuficiente, si se pretende una explotación del dato más crítica, interpretativa o transversal, tal es la aplicación didáctica.

2. PL Y DIDÁCTICA DE LENGUAS

Ciertamente, en los EPL cada vez hay más aplicaciones de metodologías didácticas y pedagógicas con las cuales se busca propiciar un aprendizaje en un entorno de inmersión. No obstante, esta dimensión aplicada del PL sigue presentando un estado de bibliografía especializada emergente. Véanse: Ma (2019), Álvarez-Rosa (2020), Redondo (2020), entre otros.²

Estos nuevos estudios buscan convertir el PL en recursos comunicativos y elementos centrales para el aprendizaje: se aplican metodologías de aprendizaje basado en datos (ABD) (Contreras, 2023; Torres, 2023; o Fernández Juncal y De la Torre García, 2025); el PL se usa como recurso para el aprendizaje incidental y por descubrimiento (Cenoz y Durk, 2008; Esteba, 2014; Calvi, 2018; o Contreras, 2023); pero, sobre todo, la metodología didáctica del PL en el aula de idiomas enfatiza su uso como recurso auténtico. Ello exige por parte del profesorado la transformación del PL en materiales pedagógicos, convertir los elementos encontrados en el entorno urbano en recursos didácticos, es decir, en insumos didácticos significativos. Y todo ello implica lo siguiente:

² De hecho, y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en el año de 2022 se celebraron en la Universidad de Jaén las que serían las primeras jornadas específicas de este ámbito: *El paisaje lingüístico en la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la cultura* (Jaén, 15 y 16 de diciembre de 2022), coordinadas por M.ª Águeda Moreno y enmarcadas dentro del proyecto de investigación *PLANEO ('Paisaje lingüístico andaluz: evaluación y observación cartográfica')*, dirigido desde la Universidad de Sevilla por Lola Pons y financiado por la Junta de Andalucía. Como resultado de estas investigaciones, en 2023 vio la luz un monográfico centrado de manera específica en la didáctica y la pedagogía a través del paisaje lingüístico: *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz* (Galloso, Cabello y Heredia, eds. 2023). Previamente, del 9 al 11 de noviembre de 2022, tuvo lugar en Sevilla el *I Congreso Internacional sobre Paisaje Lingüístico*, que sentó las bases para el siguiente encuentro de la serie previsto en Granada (2024). Tanto en esta primera cita como en la siguiente, destacaron de manera transversal temáticas de especial interés en didáctica como la “Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE)” y del “Español como Segunda Lengua (EL2)”.

1. Observar y recolectar datos auténticos de PL.
2. Analizar y reflexionar críticamente en el aula los materiales.
3. Crear actividades didácticas diversas para el desarrollo de competencias específicas.

Según los autores, Löff, Nascimento y Lima (2024) estas prácticas son las que logran transformar el entorno cotidiano que muestra el PL en un “laboratorio” de aprendizaje vivo y relevante, que permite la interactuación de manera auténtica y la investigación de manera consciente. Así pues, en realidad, es el profesor el que actúa como mediador y transformación de materiales del mundo al aula.

Llegados a este punto cabe preguntarse: ¿qué aporta el etiquetado tradicional del PL a la práctica docente? *A priori* la respuesta es: limitaciones.

Aunque los mapas de PL con su etiquetado prototípico muestran la presencia de lenguas y su distribución social, el docente no obtiene de ello información directamente útil para enseñar. Esto es así porque la anotación de PL produce datos descriptivos, pero poco funcionales para la enseñanza. De modo que el docente debe dedicar tiempo a inferir la función de cada signo, su relevancia pedagógica y su adecuación al nivel del alumno. Los mapas de PL presentan poca conexión con los objetivos de aprendizaje, de ahí que el docente necesite “transformar” los etiquetados descriptivos en contenido didáctico. Por ejemplo, un cartel puede informar, persuadir, advertir, normativizar... y el docente debe inferir la intención comunicativa, la contextualización pragmática (quién comunica, a quién, con qué propósito y en qué situación), el filtrado por género discursivo, el nivel de formalidad, el registro, la cultura o el trasfondo lingüístico. El docente debe “traducir” el mapa de PL en material didáctico y cada paso requiere tiempo adicional y decisiones sobre qué datos son relevantes. La selección o recolección se vuelve lenta y poco escalable, ya que no se pueden hacer búsquedas por función, registro o contexto, lo que impide un uso eficiente en clase y limita la optimización del trabajo docente.

Esto es así porque los mapas de PL se centran sobre todo en descripción sociolingüística, sin atender explícitamente a la función comunicativa o al contexto pragmático. De ahí que la reflexión crítica frente al material puede resultar superficial: los alumnos pueden ver la

distribución de idiomas, pero pueden no entender por qué se usan de esa manera o qué efectos comunicativos producen. Para llevar esto al aula, el docente debe convertir esa descripción en actividades de comprensión, producción o cultura, determinando qué es útil y cómo integrarlo en objetivos de aprendizaje. Y transformar datos descriptivos en aprendizaje significativo implica un importante esfuerzo: cada signo del PL se analiza por separado en su mapeo; no hay una estructura que permita comparar funciones, registros o efectos comunicativos de manera sistemática. Esto puede hacer que el análisis crítico sea fragmentario y poco escalable.

3. MAPEO Y ANOTACIÓN DIDÁCTICA DEL PL: DEL SIGNO AL ACTO

El tipo de etiquetado prototípico del PL tiende a reducir el signo a su dimensión física y formal, porque se basa en un sistema de descriptores predefinidos centrados en rasgos observables y clasificables externamente. Al priorizar elementos como el número de lenguas, el tipo de soporte, la traducción, el alfabeto o la direccionalidad institucional/social, el etiquetado favorece un enfoque taxonómico y estructural, orientado a la recogida sistemática de datos cuantificables. Sin embargo, esta estructura dificulta la interpretación pragmática, simbólica o discursiva, es decir, su función en contextos comunicativos concretos, su significado para las comunidades locales, su valor identitario o su carga ideológica. Esto deja fuera elementos contextuales, intencionales y subjetivos, que son esenciales para una interpretación pragmática (quién dice qué, a quién, con qué propósito). En otras palabras, el signo se registra como objeto, no como acto comunicativo situado. Esta limitación impide captar plenamente su dimensión funcional-discursiva, es decir, cómo las unidades lingüísticas participan en prácticas sociales, relaciones de poder, construcciones culturales o posicionamientos subjetivos.

Hablar de dimensión funcional-discursiva en el PL es ir más allá de simplemente conocer el elemento expresivo como una mera forma. No solo interesa la representación y la estructura sígnica, sino que interesa conocer la manera y el uso del signo para comunicarse, centrándose así para ello en el proceso de semiosis (Moreno, 2023). Se entiende que toda acción cultural que produce significados y construye realidad social no se reduce a simples representaciones lingüísticas, sino que constituye fenómenos dinámicos en los que interviene lo cognitivo, lo cultural y lo comunitario. De modo que, en este sentido, los recursos lingüísticos no solo transmiten información lingüística e interpretación social, sino

también emociones, valores y prácticas culturales que pueden y deben integrarse en el proceso educativo.

Si se pretende ofrecer el PL como un modelo innovador para la didáctica de lenguas y la competencia comunicativa, donde la lengua pueda ser aprendida en interacción con los signos de la vida cotidiana y la cultura que los produce, es necesario adoptar una teoría semiótico-didáctica,³ en donde converjan interdisciplinariamente la semiótica filosófica, la lingüística aplicada y —tal y como proponemos en este trabajo—, la TFL; además de avanzar hacia una representación más integral y dinámica del PL.

Esta tesis es el resultado de ver cómo se está desarrollando en el ámbito didáctico el uso del PL. El PL es un campo de significación donde la información no es un todo cerrado, sino un proceso dinámico en el que los estados informativos y cognitivos interactúan para una interpretación compleja del flujo de la información. Sin embargo, en general, en las prácticas de mapeo de PL hay una falta de lectura pragmática, discursiva e ideológica; hay ausencia de categorías que representen funciones comunicativas o intenciones del emisor; se invisibiliza lo implícito, lo afectivo, lo poético, lo simbólico, las relaciones de poder o los efectos sobre los destinatarios.

La adaptación del paradigma de la TFL al mapeo y etiquetado del PL crea un cambio metodológico significativo: el PL deja de ser un mero objeto cuantificado (lengua, ubicación, frecuencia, ...) y pasa a ser descrito según la función comunicativa-discursiva que cumple en un contexto social. Esto supone un desplazamiento respecto a los modelos tradicionales y se apoya en el principio de que los diccionarios y repertorios lexicográficos deben construirse en función de necesidades comunicativas concretas de los usuarios. El énfasis está en el uso, no en la acumulación descriptiva de datos.

En este sentido, el nuevo enfoque del PL, que transforma la manifestación lingüística urbana en un recurso didáctico orientado a la experiencia comunicativa, útil para enseñar léxico, pragmática y cultura en

³ El objetivo de uso de un corpus del PL hace que sea indispensable y estratégico realizar un etiquetado altamente específico y cuidadoso, ya que esto permite: sondear las múltiples facetas del lenguas y abordar todos sus aspectos de forma exhaustiva, superar limitaciones de estudios previos y explorar en profundidad aspectos lingüísticos que, con una cuidadosa sistematización, permite contar con corpus valiosos para la formación didáctica (Piccioni y Biscu, 2009).

la enseñanza de lenguas, provoca un cambio de orientación: se pasa de la descripción a la función, ya que no interesa solo qué es el signo/palabra, sino para qué sirve en la comunicación. Y en este punto es que se produce el punto de inflexión metodológico entre ambos paradigmas.

Si la lexicografía tradicional se ha centrado principalmente en la descripción de la lengua de manera exhaustiva y sistemática, y la TFL ha introducido un giro, que apunta a que lo importante no es describir todo, sino responder a necesidades concretas de los usuarios (comprender, producir, traducir, aprender...); el PL aplicado a la didáctica está dando un paso análogo: lo relevante no es registrar cuántos carteles hay en qué lengua, sino qué hacen esos signos en la comunicación social y cómo pueden aprovecharse en el aprendizaje. Para ello, el PL debe dejar de ser visto como un “dato estático mapeable” y debe concebirse como un acto discursivo dinámico, cargado de valores pragmáticos, simbólicos y culturales. Solo así, el PL puede superar la idea de que el mapeo es solo cuantificación sociolingüística y convertirse en un espacio de aprendizaje vivencial, donde el estudiante pueda interpretar la lengua real en interacción con su contexto.

Metodológicamente, hay coherencia teórica: si la TFL está diseñada para vincular la descripción del signo con la necesidad comunicativa del usuario; el PL, como signo público, cumple precisamente funciones comunicativas en un espacio social, lo que hace plenamente coherente esta traslación (véase tabla I):

Función TFL	Etiquetas del PL relacionadas	Beneficio docente
Comunicativa	Función principal, estrategia de comunicación, destinatario.	Facilita comprensión y producción lingüística auténtica.
Cognitiva	Función secundaria, contexto, nivel de complejidad.	Permite acceso a significados y matices pragmáticos.
Operacional	Potencial didáctico, género discursivo, registro.	Optimiza selección de signos y planificación de actividades.
Interpretativa	Elementos multimodales, análisis de contexto cultural.	Facilita reflexión crítica sobre lengua, cultura y convenciones.

Tabla I. Claves de TFL aplicadas a un mapeo didáctico de PL. Fuente propia.

Las funciones de la TFL describen los propósitos que debe cumplir un diccionario o herramienta lexicográfica y que, por extensión, pueden aplicarse a cualquier sistema de etiquetado de datos lingüísticos, como puede ser un corpus o mapa de PL. El modelo de la TFL lo que busca es

satisfacer necesidades (lexicográficas relevantes) que tienen los usuarios en situaciones específicas extra-lexicográficas (Fuertes y Tarp, 2008: 77). En este sentido, la TFL puede ofrecer un modelo de asistencia funcional al PL. Es decir, hasta ahora las propuestas didácticas del PL han sido planteadas mediante soluciones mediadas por el rol de guía y facilitador del docente (el saber teórico-práctico ligado a la lingüística, el saber factual léxico y gramatical, fundamento para la comunicación, y el saber procedural, que permite al alumno competir en el uso de la lengua de forma efectiva en la vida real, más allá del conocimiento teórico). Sin embargo, pensamos que, si se pretende dar un enfoque utilitario de naturaleza didáctica al PL, con un etiquetado adecuado (anotación funcional-discursiva), *los mapas de PL pueden satisfacer las necesidades (didácticas relevantes) que tienen los aprendices de lenguas en situaciones específicas extralingüísticas*. De este modo, los corpus de PL pueden ser un modelo informativo con datos útiles para la enseñanza y aprendizaje de lenguas ante tareas como son comunicar, operar, comprender y/o interpretar. Sería el mapa de PL la herramienta de información que mediaria en aprendizaje práctico e inmersivo, desarrollando las habilidades de interpretación y comprensión sociocultural. Esta adaptación no solo genera conocimiento sobre el PL, sino que ofrece un instrumento para la enseñanza de lenguas en L1/L2, ya que el estudiante accede a la lengua y expresiones contextualizadas, vivas y culturalmente significativas, pudiendo desarrollar competencias para ser intérprete y productor de significados.

4. ANOTACIÓN FUNCIONAL-DISCURSIVA PARA UN MAPEO DIDÁCTICO DE PL

El modelo de anotación funcional-discursiva, si bien aporta un salto cualitativo en la interpretación del PL, requiere también de mecanismos que garanticen su viabilidad, replicabilidad y aplicabilidad real en contextos de investigación y docencia. Para resolver esto, se entiende que se debe aplicar una acción segura de protocolización: esto es, planificar y diseñar de manera detallada el diseño y los procedimientos del sistema de anotación y etiquetado, de modo que se fije el inventario de etiquetas y se defina con claridad cada categoría funcional-discursiva y se ofrezca ejemplos contrastivos. Como bien apunta Llisterri:

El etiquetado conlleva un enriquecimiento del corpus mediante información adicional introducida por el investigador en función de sus objetivos y, lo que es más importante, de su interpretación lingüística de los materiales recogidos. El establecimiento del inventario de etiquetas —estrechamente relacionado con los fenómenos que desean anotarse en un corpus— y las características que se señalan con cada una de ellas no es en absoluto una tarea trivial, especialmente en el marco de proyectos multilingües que deben cubrir simultáneamente las necesidades de varias lenguas (Llisterri, 1999: 54).

De acuerdo con esto, y partiendo de que “nuestro objetivo” es mapeado y etiquetado didáctico del PL, esto nos lleva a dar un salto metodológico: no solo se registra el signo, sino que se etiqueta y anota en función de las necesidades comunicativas que satisface. Es decir, no se trata de clasificar “lengua X /soporte Y”, sino de responder: ¿qué función cumple este signo para la comunidad y para el lector? (véase tabla II):

Dimensión / categoría	Etiquetas posibles	Función TFL	Uso docente
Función comunicativa principal	Informativa, normativa, persuasiva, instructiva, expresiva, publicitaria.	Comunicativa	Filtrar signos según intención.
Función secundaria / efecto	Alerta, humor, persuasión sutil, estética, recordatorio.	Cognitiva	Ánalisis crítico, matices pragmáticos.
Estrategia de comunicación / acto de habla	Imperativa, declarativa, interrogativa, persuasiva, descriptiva.	Comunicativa	Enseñanza de actos de habla y pragmática.
Registro / formalidad	Formal, informal, técnico, coloquial, institucional.	Operacional	Adaptación al nivel y estilo del alumno.
Destinatario / público objetivo	General, especializado, niños, adultos, clientes.	Comunicativa	Ánalisis de adecuación y perspectiva del receptor.
Género discursivo / tipo de signo	Rótulo, anuncio, cartel institucional, graffiti, cartel digital, señal.	Operacional	Comparación de estructuras.

Contexto situacional	Urbano, rural, escolar, comercial, cultural, temporal, histórico	Interpretativa	Reflexión cultural.
Elementos multimodales / paralingüísticos	Iconos, colores, tipografía, disposición espacial, superposición de capas.	Interpretativa	Comprensión de mensajes multimodales.
Nivel de complejidad lingüística	Bajo, medio, alto; léxico básico, léxico avanzado, sintaxis compleja, modismos.	Cognitiva	Selección de signos según nivel del alumno.
Potencial didáctico	Alta, media, baja.	Operacional	Guía rápida para seleccionar material más útil para clase.

Tabla II. Etiquetado funcional-discursivo para un mapeo didáctico de PL. Fuente propia.

Este modelo de anotación funcional-discursiva no se limita a describir la forma lingüística, sino que registra las funciones comunicativas que cumple el signo para el emisor, receptor y el contexto, todo ello dentro de un flujo comunicativo, afectivo y cultural, en lugar de reducirlo a un dato formal. La TFL está diseñada para vincular la descripción del signo con la necesidad comunicativa del usuario, y el PL, como signo público, cumple precisamente funciones comunicativas en un espacio social, lo que hace plenamente coherente esta traslación. Con este sistema de anotación se pasa de la descripción a la función, se centra en el usuario/aprendiz, se enfatiza el uso real y se conecta al estudiante con lo cultural y lo social. El mapa deja de ser el fin en sí mismo (contabilizar y ubicar) para convertirse en un punto de partida. Sigue existiendo un elemento de representación espacial, pero el interés y la relevancia didáctica recae en la lectura discursiva de ese mapa y en lo que esos signos activan en el aprendizaje. De esta forma el mapeo se transforma: pasa de un fin cuantitativo y descriptivo a ser un medio pedagógico y hermenéutico, que se abre a tareas de análisis funcional, discursivo y crítico.

El mapeo tradicional cubre descripción, sociolingüística y materialidad (número de lenguas, tipo de traducción, alfabetos, funcionalidad principal, forma, soporte, capas, estado, dinamicidad); mientras las dimensiones funcional-discursivas y pedagógicas faltantes —o consideradas como mínimas obligatorias para un objetivo de aplicación didáctica del PL— serían:

- *Función secundaria /efecto.* Anota la función interpretativa, con ella se ayuda al usuario a entender el impacto social, cultural o ideológico del signo de PL más allá de su contenido literal. Como valor añadido didáctico permite reflexionar con el alumnado sobre el efecto pragmático del léxico en el espacio público.
- *Estrategia de comunicación / acto de habla.* Anota la función comunicativa, describiendo el uso real de la lengua para transmitir intenciones (ordenar, prohibir, persuadir, informar). Como valor añadido didáctico ofrece al alumnado ejemplos concretos de cómo se materializan los actos de habla en contextos reales.
- *Registro / formalidad.* Anota la función cognitiva, permitiendo al usuario adquirir conocimiento sobre los niveles de lengua y sus contextos de uso. Como valor añadido didáctico facilita trabajar la variación lingüística (formal/informal, estándar/local), desarrollando la competencia sociolingüística.
- *Destinatario / público objetivo.* Anota la función comunicativa e interpretativa, pues la elección de formas lingüísticas depende del receptor, y el análisis permite interpretar la adecuación. Como valor añadido didáctico conciencia sobre la adecuación discursiva (cómo cambia el lenguaje según quién lo lee: turistas, vecinos, niños, migrantes...).
- *Nivel de complejidad lingüística.* Anota la función cognitiva, aportando información sobre la dificultad o accesibilidad a los signos del PL. Como valor añadido didáctico ofrece utilidad para graduar los distintos niveles de complejidad lingüística en la enseñanza de ELE, L1 o L2.
- *Potencial didáctico.* Anota la función operacional, guiando la aplicación práctica de los datos de PL para el aprendizaje. Como valor añadido didáctico ayuda al docente a seleccionar materiales

auténticos con un claro valor para aprender vocabulario, gramática y pragmática.

- *Elementos multimodales / paralingüísticos.* Anota la función interpretativa, facilitando cómo los signos gráficos, colores, tipografía o imágenes modulan la interpretación, superando la sola información de presencia de capas o soportes. Como valor añadido didáctico promueve la lectura crítica de lo multimodal, esencial en la alfabetización digital y visual.

El objetivo general que guía la necesidad de usar estas etiquetas mínimas obligatorias es la *relevancia didáctica*. Un material de PL es relevante didácticamente cuando permite que los estudiantes aprendan de manera significativa sobre la lengua y su uso en contextos reales, y al mismo tiempo desarrolla competencias comunicativas y socioculturales.

4.1. Ejemplo aplicado: anotación funcional-discursiva de una muestra del PL

Con el fin de exemplificar la propuesta metodológica, para traducir lo abstracto en un procedimiento visible y replicable, se presenta un ejemplo (véase imagen I, imagen II y tabla III).

Entendemos que el análisis aplicado es ilustrativo pero limitado para demostrar la eficacia del modelo, no obstante, pensamos que sí permite ver prototípicamente la aplicabilidad de esta investigación sobre una muestra real del PL.



Imagen I. Signo de PL. Fotografiado: 8/2/2025. Torremolinos (Málaga, Andalucía, España). Fuente propia.	Imagen II. Mapeado del signo de PL. Fuente: <i>Google Maps</i> .
DESCRIPCIÓN DEL SIGNO	
Forma gráfica y visual: cartel	
Material: madera	
Lugar: Carihuela, playa de Torremolinos (Málaga, Andalucía, España)	
Código: Monolingüe	
Lengua: Español	
Discurso: Expresivo	
Direccionalidad: Producido socialmente (<i>bottom-up</i>)	
Estatus: Alternativo	
Escritura: A mano	
Estado: Operativo	
Temporalidad: Efímero	

Tabla III. Etiquetado focalizado en la estructura material y formal del signo. Fuente propia.

El sistema de etiquetado prototípico, tal y como venimos señalando, privilegia lo observable, lo que implica una codificación basada en rasgos formales. Esto deja fuera elementos contextuales, intencionales y subjetivos, que son esenciales para una interpretación pragmática. El etiquetado prototípico describe lo que hay, pero no quién lo produce, desde qué posición discursiva, ni con qué carga simbólica. Esto impide analizar la direccionalidad real del signo en términos ideológicos y culturales.

Por su parte, la anotación funcional-discursiva del signo (véase tabla IV), en lugar de limitarse a describirlo como un cartel en español de carácter expresivo, permite evidenciar cómo la lengua se materializa en recursos concretos —la ausencia de tildes, el uso coloquial de “pa” por “para” o los corazones como sustitutos gráficos de vocales— que revelan procesos de oralidad, variación sociolingüística y multimodalidad. Este nivel de análisis añade un valor didáctico inmediato, pues transforma el signo urbano en un recurso pedagógico que facilita al docente trabajar simultáneamente ortografía normativa y usos reales, registros formales e informales, fenómenos de reducción fonética y creatividad gráfica con carga afectiva. Así, el PL se convierte en un material auténtico que no solo ilustra la presencia de la lengua en el espacio público, sino que activa la reflexión crítica de los estudiantes sobre cómo se comunica, qué efectos

produce y cómo se entrelazan lo lingüístico, lo cultural y lo visual en la vida cotidiana.

Dimensión / Categoría	Etiquetas	Aplicación didáctica
Función comunicativa principal	-Expresiva	Ejemplo de uso no institucional del lenguaje.
Función secundaria / efecto	- Humor - Afecto	Reflexión sobre tono y efecto pragmático.
Estrategia de comunicación / acto de habla	-Declarativa-persuasiva	Ánálisis de actos de habla auténticos.
Registro / formalidad	- Coloquial - Ortografía	Trabajo con variación de registros (ortografía: norma vs. uso real)
Destinatario / público objetivo	- Locales - Turistas	Conciencia de adecuación discursiva.
Género discursivo / tipo de signo	- Cartel artesanal (bottom-up)	Comparación con géneros institucionales.
Contexto situacional	- Turístico-playa	Relación entre lengua y espacio sociocultural.
Elementos multimodales /paralingüísticos	- Escritura manual - Madera - Iconización, grafismo afectivo.	Lectura crítica de lo visual y material.
Nivel de complejidad lingüística	- Bajo	Accesible para niveles iniciales de ELE, por ejemplo.
Potencial didáctico	- Alto	Recurso para enseñar léxico, pragmática e interculturalidad.

Tabla IV. Anotación funcional-discursiva del signo. Fuente propia.

Este tipo de anotación del PL no necesita reinterpretar el signo desde cero. Permite tener un guion de explotación didáctica ya vinculado a funciones del lenguaje y escalable según nivel y objetivos de aprendizaje. Esto ya es una gran ventaja: que el docente disponga de un corpus ya pedagógicamente utilizable y el estudiante pueda encontrar a su disposición orientaciones críticas para leer el PL como acto comunicativo y cultural.

CONCLUSIONES

La propuesta de este trabajo se presenta como una aportación innovadora y necesaria al campo del PL, especialmente en su cruce con la lexicografía funcional y la didáctica de lenguas. El nuevo enfoque didáctico del PL permite la construcción de mapas convertidos en instrumentos orientados al uso comunicativo, transformando el signo urbano en un recurso didáctico orientado a la experiencia comunicativa, útil para enseñar léxico, pragmática y cultura en la enseñanza de lenguas. El mapeo del PL pasa de ser un objeto cerrado (“datos estáticos de mapeo”) a un proceso dinámico concebido como acto discursivo, cargado de valores pragmáticos, simbólicos y culturales. De esta manera, también se supera la idea de que el mapeo del PL es solo cuantificación sociolingüística, y lo convierte en un espacio de aprendizaje vivencial, donde el estudiante puede interpretar signos reales en interacción con su contexto.

Por todo ello se defiende que las ventajas de tener un corpus de PL anotado funcional-discursivamente son las que siguen:

1. Didácticas. Una anotación funcional-discursiva de los mapas de PL es lo que verdaderamente hace de este recurso una herramienta pedagógica flexible y con valor añadido. Permite al profesor la selección de signo según funciones comunicativas, facilita el diseño de actividades por competencias (lingüísticas, pragmáticas, discursivas o interculturales), facilitando la creación de, por ejemplo, itinerarios de aprendizaje. En definitiva, ofrece un material auténtico, pero ya filtrado, con el que el docente no parte de cero, sino de un corpus usable.

2. Metodológicas. En un espacio abierto al Aprendizaje Basado en Datos (ABD), este tipo de anotación reduce la dependencia del docente como único mediador, de modo que el estudiante puede acceder directamente al corpus y trabajar con anotaciones que guían su aprendizaje y que no miran solo a la lengua, sino a lo que se hace la lengua, activando una lectura crítica del entorno y visibilizando lo implícito (ideología, poder, persuasión, humor, poesía...).

Todo ello ofrece a la práctica didáctica un doble valor añadido: por un lado, el valor operativo, facilitando el trabajo del docente, que dispone de datos ya clasificados por funciones útiles para diseñar tareas; y, por otro lado, el valor transformador, convirtiendo al estudiante en intérprete crítico del lenguaje en contexto, no solo en consumidor de ejemplos.

No obstante, somos conscientes de que, como toda investigación emergente, su debilidad radica en la falta de evidencia empírica amplia, lo que permitiría demostrar la eficacia del modelo en corpus reales y en contextos docentes. En este sentido, es necesario señalar que este estudio

es una aproximación a la reformulación del PL desde una perspectiva funcional-discursiva con fines relevantes didácticos. Antes de desplegar desarrollos técnicos más complejos y atender a la traducción de este modelo a una operatividad práctica sistemática, mediante protocolos de anotación y herramientas digitales que aseguren su replicabilidad, este trabajo presenta una primera tentativa de abrir un nuevo campo metodológico y establecer bases conceptuales, señalando el camino para futuras investigaciones que permitan desarrollar y consolidar el modelo aquí propuesto.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Rosa, Vanesa C. (2020). “El paisaje lingüístico urbano en las clases de Lengua Castellana. La gramática en el discurso”, en *Aula innovadoras en la. Formación de los futuros educadores de Educación Secundaria. Modelos y experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 189-208.
- Bergenholtz, Henning y Sven Tarp (1995). *Manual of specialized lexicography: the preparation of specialised dictionaries*. John Benjamins Publishing.
- Bergenholtz, Henning y Sven Tarp (2003). “Two opposing theories: On H.E. Wiegand’s recent discovery of lexicographic functions”, en *Hermes*, 31, pp. 171-196.
- Bothma, Theo (2011). “Filtering and Adapting Data and Information in an Online Environment in Response to User Needs”, en *e-Lexicography: The Internet, Digital Initiatives and Lexicography*. Continuum, pp. 71-102.
- Calvi, María V. (2018). “Paisajes lingüísticos hispánicos: Panorama de estudios y nuevas perspectivas”, *LynX. Panorámica de Estudios Lingüísticos*, 17, pp. 5-58.

- Cenoz, Jasone y Durk Gorter (2008). “The Linguistic Landscape as an Additional Source of Input in Second Language Acquisition”, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46 (3), pp. 267-287.
- Contreras Izquierdo, Narciso (2023). “El paisaje lingüístico (PL) como recurso sociocultural en ELE”, en *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz*. Iberoamericana-Vervuert, pp. 79-104.
- Esteba Ramos, Diana (2014). “Hacia nuevos escenarios en la enseñanza de lenguas extranjeras: los signos lingüísticos públicos y su aprovechamiento en el aula de ELE”, en *Status and Prospects of Development of Mass Communications: Experience of Russia and Europe*. Diona, pp. 13-20.
- Fernández Juncal, Carmen y Mercedes de la Torre García (2025). “Explotación y competición en el paisaje lingüístico como herramienta para la enseñanza-aprendizaje de lenguas”, en *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 12, pp. 59-71.
- Fuertes Olivera, Pedro y Sven Tarp (2008). “La Teoría Funcional de la Lexicografía y sus consecuencias para los diccionarios de Economía del español”, en *Revista de Lexicografía*, 14, pp. 75-95.
- Galloso Camacho, Victoria; Manuel Cabello Pino y María Heredia Mantis (eds.) (2023). *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz*. Iberoamericana-Vervuert.
- Jaworski, Adam (2010). “Linguistic landscapes on postcards. Tourist mediation and the sociolinguistic communities of contact”, en *Sociolinguistic Studies*, 4, pp. 469-594,
- Landry, Rodrigue y Richard Bourhis (1997). “Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality an Empirical Study”, en *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), pp. 23-49.

Llisterri, Joaquim (1999). “Transcripción, etiquetado y codificación de corpus orales”, en *Revista española de lingüística aplicada*, pp. 53-82.

Löff Machado, Lucas; Evelin Nascimento Lima y Barbara de Lima Sobral (2024). “Mapeamento da paisagem linguística em Pelotas (Brasil)e sua contribuição para o ensino de variedades do alemão como língua adicional”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 96, pp. 49-69. doi.org/10.35362/rie9616439.

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 dirigida por Mercedes Quilis Merín. Universitat de València.

Malinowski, David (2015). “Opening spaces of learning in the linguistic landscape”, en *Linguistic Landscape*, 1, p. 95-113.

Mariottini, Laura y Alessandro Oricchio (2018). *Paesaggio e lingua Roma*, Sapienza Università di Roma, <https://disp.web.uniroma1.it/it/paesaggi-e-lingua-roma>

Mariottini, Laura y Alessandro Oricchio (2021). “Paesaggi e lingua Roma. Desarrollo de una plataforma geolocalizada como herramienta para el estudio del paisaje lingüístico del español migrante en Roma”, en *Cuadernos AISPI*, 18, pp. 257-280.

Matras, Yaron (2010-2021). *LinguaSnapp*, University of Manchester, <http://www.linguasnapp.manchester.ac.uk/>

Moreno Moreno, M.^a Águeda (2023). “El proceso de semiosis del paisaje lingüístico y su aplicación a la didáctica de lenguas. La enseñanza del léxico”, en *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz*. Iberoamericana-Vervuert, pp. 17-38.

Moustaoui, Adil (2019a). “Transforming urban public space: Linguistic landscape and new linguistic practices in Moroccan Arabic”, *Linguistic landscape*, 5, pp. 80-102.

Moustaoui, Adil (2019b). “Dos décadas de estudios del Paisaje Lingüístico enfoques teórico-metodológicos y nuevos desafíos en la investigación”, en *Signo y seña*, 35, pp. 7-26.

Piccioni, Sara y M. Giovanna Biscu (2009). “*No te puedes perder... Estrategias de implicación del lector en un corpus de folletos turísticos españoles*”, en *A survey of corpus-based research*. Asociación Española de Lingüística del Corpus, pp. 109-126.

Pons Rodríguez, Lola (2012). *El paisaje lingüístico de Sevilla. Lenguas y variedades en el escenario urbano hispalense*, Sevilla, Diputación.

Pons Rodríguez, Lola (2022). *PLANEO: Paisaje lingüístico andaluz: evaluación y observación cartográfica*, Universidad de Sevilla, <https://paisajelinguistico.es/index.php>

Pons Rodríguez, Lola (2024). “Corpus PLANEO: metodología y resultados de un Corpus de Paisaje Lingüístico Andaluz”, en *Philologia Hispalensis*, 38, pp. 153-166.

Purschke, Cristobal y Peter Gilles (2016). *Lingscape*, University of Luxembourg, <https://lingscape.app/>

Redondo Márquez, María (2020). “Programación didáctica de un curso de ELE para estudiantes Erasmus: una propuesta basada en los paisajes de aprendizaje”, *E-eleando: Ele en Red. Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE*, núm. 17, pp. 1-153.

Tarp, Sven (2013). “Necesidad de una teoría independiente de la lexicografía: El complejo camino de la lingüística teórica a la lexicografía práctica”, en *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 56, pp. 110-154.

Torres Martínez, Marta (2023): “El paisaje lingüístico como fuente del estudio y la enseñanza del léxico histórico culinario: a propósito de la pasta italiana”, en *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz*. Iberoamericana-Vervuert, pp. 39-63.

El otro en el paisaje lingüístico de la ciudad de Palencia: comunicación visual de lo no visible.*

The 'otherness' in Palencia's linguistic landscape: visual communication of the invisible.

MARÍA CARMEN FERNÁNDEZ TIJERO

Facultad de Educación de Palencia. Avda. de Madrid n. 50 C.P.: 34004 Palencia
Universidad de Valladolid

mariacarmen.fernandez.tijero@uva.es

ORCID: 0000-0002-3747-6454

Recibido/Received: 15/03/2025. Aceptado/Accepted: 25/04/2025.

Cómo citar/How to cite: Fernández Tijero, María Carmen, "El otro en el paisaje lingüístico de la ciudad de Palencia: comunicación visual de lo no visible", *Tabanque. Revista pedagógica*, 37 (2025): 65-83.

DOI: <https://doi.org/10.24197/bh4e5y49>

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: Los espacios urbanos constituyen soportes para la comunicación de sus habitantes, tanto carteles de indicaciones de movilidad y nombres de calles como grafitos, imágenes y carteles de usuarios, no institucionales. Se presenta en este estudio el análisis crítico del paisaje lingüístico urbano de la ciudad de Palencia, en base al registro fotográfico realizado en la zona. La investigación se enmarca dentro de una perspectiva de ciudadanía lingüística y justicia social, prestando especial atención a la representación de tres dimensiones clave: las mujeres, la población migrante y la cultura local. Las muestras analizadas presentan amplias posibilidades de intervención socio-educativa orientadas a visibilizar esa *otredad* que forma parte importante de la sociedad palentina.

Palabras clave: Cultura local, Educación, Mujer, Paisaje lingüístico, Palencia, población migrante.

Abstract: Urban spaces serve as platforms for communication among their inhabitants, as the mobility signals and street names as graffiti, images, and non-institutional user-generated posters. This study presents a critical analysis of the urban linguistic landscape of the city of Palencia, based on a photographic record collected in the area. The research is situated within a framework of linguistic citizenship and social justice, with particular attention to the representation of three key dimensions: women, the migrant population, and local culture. The analyzed samples reveal broad

* Este trabajo se ha realizado dentro de las tareas de investigación del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) Trans-Real Lab.

possibilities for socio-educational intervention aimed at making visible the *otherness* that constitutes an important part of Palencian society.

Keywords: Local Culture, Education, Woman, Linguistic Landscape, Palencia, migrant population.

INTRODUCCIÓN

La figura del *otro* en cualquier entidad comunitaria constituye un elemento significativo para la identificación de la norma social más aceptada, encontrando así su definición en negativo, es decir, en lo que los demás no son, ocupa un espacio social necesario para definir la identidad de sus habitantes. Desde las sociedades más antiguas, la figura de *lo otro* ha quedado fuera de los espacios e instituciones urbanas esenciales, como por ejemplo ocurría en la antigua Roma, donde los metecos, esclavos (en muchas ocasiones, metecos) y mujeres eran seres inferiores al estrato social que definía la sociedad romana de *pro*. Esta definición les hacía ocupar espacios sociales inferiores, pero también espacios físicos². Luego ya se aprecia desde las sociedades más antiguas una diferenciación en la definición de la norma la *otredad* en los espacios urbanos. Y así se manifiesta también en la comunicación y el resto de hechos de gestión comunitaria.

Este aspecto de la *otredad* en las sociedades de todas las épocas ha sido analizado en gran cantidad de estudios. Los más recientes abordan este concepto de la otredad desde distintos ejes:

- Nuevos conceptos: aparecen propuestas que matizan la relación entre empatía, imaginación y deshumanización (van Loon, Goldberg y Srivastava, 2024).
- Instrumentación: se han desarrollado escalas validadas para medir percepciones de alteridad, con estudios cuantitativos entre diversos contextos (Mateus, 2024).
- Salud mental y políticas: trabajos recientes conectan el *othering* con impactos psiquiátricos y con erosión de inclusión social, con aplicaciones en política pública. (Bhugra y Ventriglio, 2024)
- Migración y etnografía: abundan estudios de campo (2024–2025) que documentan la experiencia vivida del *otro* en contextos migratorios europeos (Mahmud, 2025).

² El *limes* era el límite de la ciudad entendida como núcleo de población reconocida.

Quedaban fuera de esos límites las viviendas de los extranjeros, delincuentes y esclavos.

Como elemento integrante de la sociedad, la figura de *lo otro* se encuentra también en la comunicación, tanto personal como social. Esta última encuentra formas de manifestación en los espacios urbanos, y configura así el paisaje lingüístico de dicha comunidad. El estudio de este paisaje hace visibles actitudes, concepciones y patrones socio-culturales de la comunidad a través de los que podemos conocer la motivación de la identidad de esa *otredad* para diseñar propuestas de intervención que alejen posibles actitudes y conceptos discriminatorios.

1. PAISAJE LINGÜÍSTICO DE PALENCIA E INCLUSIÓN.

El paisaje lingüístico, tanto en la ciudad como en el ámbito escolar, no es neutral: visibiliza o invisibiliza lenguas, comunidades y puede reforzar jerarquías lingüísticas. Tomamos como base la idea de que la ciudad es un texto dispuesto a ser leído e interpretado a través de sus signos y códigos (Galloso Camacho, 2023), lo que nos permite un acercamiento al universo conceptual de los habitantes de una determinada comunidad. Estas manifestaciones culturales hacen visible, por tanto, las relaciones de poder, lengua y cultura en la sociedad palentina.

Uno de los conceptos clave en estas relaciones poder-lengua-cultura en la actualidad es el de inclusión, ya que las sociedades actuales gozan de una rica multiculturalidad y diversidad funcional que requiere que esa riqueza sea integrada en el núcleo de la sociedad, y no como esa *otredad* que queda fuera de los *limes* urbanos. Desde la Unión Europea viene marcada la necesidad de promover políticas y redactar normativas concretas adaptadas a los contextos reales de cada nación para convertir en realidad social el concepto tan amplio que puede resultar la inclusión.

El marco legal y las políticas en Europa se articulan en cuatro ejes:

- Derecho a la educación inclusiva: La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por España, obliga a los Estados a garantizar sistemas educativos inclusivos en todos los niveles.
- Objetivos estratégicos: La Unión Europea promueve la educación inclusiva como un objetivo estratégico para fomentar la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa. Es el cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (United Nations, 2022).

- Marco estratégico: El marco "Educación y Formación 2020" estableció objetivos como reducir el abandono escolar prematuro y aumentar la proporción de jóvenes con educación superior (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2020).
- Enfoque en la diversidad: Las políticas europeas buscan abordar la discriminación y promover la diversidad, centrándose en grupos como estudiantes con discapacidad, migrantes, de minorías étnicas, LGTBIQ+, etc.

Este marco se concreta en nuestro país en una amplia variedad de acciones, que hacen que haya sido reconocido como uno de los países europeos más comprometidos con la promoción de la diversidad y la inclusión en la escuela (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023). La base legal de todas las acciones se articula en disposiciones como la LOMLOE, que establece la calidad, equidad e igualdad de oportunidades como principios fundamentales del sistema educativo. En ella también aparece con pleno derecho el alumnado con necesidades específicas (NEAE), a quien se busca dar respuesta educativa, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales, altas capacidades, dificultades de aprendizaje o incorporaciones tardías.

Las políticas inclusivas inciden también en el abandono escolar, de hecho, han contribuido a reducir la tasa de abandono escolar proporcionando apoyos y adaptaciones curriculares que mantienen a los estudiantes en el sistema.

Y, además de las propuestas legales, se dan iniciativas y planes impulsados por diversas entidades, pero también de orden estatal como el Plan Estratégico de Educación Inclusiva y el programa de bienestar emocional, así como planes para apoyar la educación rural y la escolarización de estudiantes ucranianos.

A pesar del marco legal y las múltiples acciones legislativas, sociales y comunitarias, la implementación real de la inclusión es aún un desafío. La inclusión no siempre se lleva a cabo de manera efectiva debido a la falta de recursos, formación del profesorado y la necesidad de pasar de la integración a la inclusión real. Los contextos de superdiversidad requieren políticas y prácticas que reconozcan la presencia de múltiples lenguas en el entorno, no solo la lengua dominante. Esto impacta en el sentido de pertenencia y la inclusión escolar.

Se impone, así, una necesaria labor de reflexión y diagnóstico, para conocer cuál es el grado de inclusión real de nuestro entorno (físico y humano) y detectar los ámbitos en los que debemos intervenir. Como hemos señalado, el paisaje lingüístico es la materialización visible de los constructos culturales de una comunidad, ya que abarca tanto las manifestaciones institucionales como las espontáneas de la población. Y para una educación inclusiva, es importante que las lenguas de los estudiantes (especialmente de origen migrante/minoritario) estén representadas de forma visible en el entorno (señalética urbana, escolar, materiales). De esta forma, el paisaje lingüístico puede servir como recurso didáctico: los docentes pueden usarlo para desarrollar conciencia lingüística, promover plurilingüismo, y vincular el entorno de los estudiantes con el aula. Primero, debemos enseñar a mirar, construir el concepto que denotan esas manifestaciones lingüísticas para después movilizar esas ideas con el objetivo de promover la acción social para lograr la consecución de los objetivos de integración e inclusión plena.

2. LA OTREDAD EN EL PAISAJE LINGÜÍSTICO DE PALENCIA: ANÁLISIS OBSERVACIONAL

Ya desde los primeros lingüistas modernos se defiende el lenguaje como elemento constitutivo y primario de la cultura. Sirve como guía para lectura, comparación teórica y aplicación en investigación y, a su vez, determina los usos de los elementos lingüísticos. El análisis de elementos lingüísticos es, por tanto, necesariamente, el estudio de los elementos socio-culturales de una determinada comunidad de hablantes. Algunos teóricos que sustentan esta tesis desde distintas perspectivas epistemológicas son:

- Eugenio Coseriu (Gabriel Rodríguez, 2016) defiende que el lenguaje es un fenómeno histórico-social, un acto humano y constituye una matriz de significación que estructura la vida cultural. Esta concepción del lenguaje construye un puente de unión entre la tradición filosófico-lingüística y antropológica, al mismo tiempo que enfatiza la historicidad y la normatividad cultural del lenguaje.
- Wilhelm von Humboldt (Kim y Tjuka, 2024) explica que la lengua configura la visión del mundo; cada lengua crea una

Weltanschauung propia, compartiendo así con Coseriu la idea del lenguaje como constituyente de la experiencia y la cultura.

- Ferdinand de Saussure (1959), fundador del estructuralismo en lingüística, presenta la lengua como un sistema de diferencias que hace posible la significación. Ofrece la base metodológica para entender cultura como sistema simbólico articulado por el lenguaje.
- Mijaíl Bajtín (1986), por otra parte, enfatiza la práctica social del lenguaje y la pluralidad de voces en la construcción cultural.
- La antropología interpretativa de Clifford Geertz (Susen, 2024) explica cómo la cultura es una red de significados, donde el lenguaje y otros sistemas simbólicos son la «textualidad» de lo social.
- Pierre Bourdieu (Vázquez Gutiérrez, 2022) afina más en el aspecto de poder y reproducción cultural del lenguaje. El lenguaje funciona como capital simbólico y medio de reproducción social; no es neutro. Conecta el lenguaje con la estructura social y la desigualdad cultural.
- Dell Hymes (Nyarko Ansah y Owusu Debrah, 2022) analiza el uso del lenguaje en contextos específicos y revela cómo se organiza la cultura en torno a reglas comunicativas, desde la perspectiva de la etnografía de la comunicación. Esta metodología aporta un gran apoyo para estudiar de forma empírica la mediación cultural del lenguaje.
- Alessandro Duranti (1997) y la antropología lingüística contemporánea reafirman la idea de que el lenguaje es acción social, por medio del lenguaje se realizan identidades y comunidades culturales. Los más recientes estudios etnográficos muestran la constitución cultural mediante prácticas lingüísticas concretas.
- Finalmente, James Wertsch (1998) trabaja con conceptos como la mediación semiótica y la memoria colectiva. Los signos y el lenguaje median la memoria colectiva y la construcción del pensamiento social, anclando la dimensión cognitiva del lenguaje en la construcción cultural y la transmisión intergeneracional.

Todas estas teorías filosóficas, antropológicas, lingüísticas y sociológicas refuerzan la idea del lenguaje como elemento fundamental en

la constitución de la sociedad, que la define e identifica. Por lo que se erige en la herramienta imprescindible para todo tipo de investigaciones que pretendan tener acceso a las nociones culturales de una comunidad de hablantes. Es un recurso muy potente, por tanto, para mejora de la competencia sociocultural, referida tanto a las referencias culturales y las rutinas como a las convenciones sociales y comportamientos verbales y no verbales más o menos ritualizados.

El código lingüístico se construye, como vemos, en relación con el contexto sociocultural en el que se emplea. Los discursos que apreciamos en el entorno geográfico son manifestaciones de poder e ideologías que, en palabras de Teresa Fernández-Ulloa (2024), “se ha vuelto un campo de estudio crucial para comprender cómo se configuran las ideologías, cómo se promueve la acción social y qué propuestas críticas surgen en la cultura y la educación” (p. ix). Esta idea, junto con las metodologías emergentes de investigación de campo, que permiten evaluar de forma más sistemática el grado de inclusión lingüística en el espacio urbano-educativo, constituye una labor de diagnóstico real, fiable y completo sobre el que elaborar las definiciones sociales de *otredad* e inclusión, y supone el asiento de cualquier propuesta de trabajo dentro y fuera de las aulas³.

Así nace el proyecto de PAILPA (Paisaje Lingüístico de Palencia), liderado por la Dra. Margarita Robles Gómez (Universidad de Valladolid), con el único objetivo de comprender el universo conceptual que denota el paisaje lingüístico de la ciudad, para lo que hemos tenido que aprender a leer los espacios urbanos, y así después diseñar propuestas de intervención en distintos ámbitos educativos y sociales en las distintas líneas de estudio en las que se articula el proyecto.

Este estudio presenta los resultados del análisis del paisaje lingüístico de Palencia en una de estas categorías de análisis: la definición de la *otredad*, la concepción de lo propio y lo extraño, lo normativo y lo exterior y la diferenciación en función del sexo, mediante un análisis observacional descriptivo (Galloso Camacho, 2022).

Esta metodología de investigación se adecúa a los objetivos y al objeto de análisis, pues permite al investigador actuar como un observador, sin asignar tratamientos ni modificar el entorno, a través de la observación directa en su contexto natural (Martín Conejero y García Marcos, 2023).

³ Como expone Águeda Vázquez Hidalgo (2024) en su trabajo “De la calle a las aulas: la odonimia como herramienta didáctica multidisciplinar”, aplicándolo especialmente a los nombres de las calles.

La información se recoge en tablas que permiten un análisis posterior en múltiples factores o líneas de desarrollo, como es el caso de nuestro proyecto.

2. 1. Mujer

En términos generales, el análisis de las distintas zonas evidencia que el lenguaje visual y textual presente en el espacio público reproduce la persistencia de roles femeninos tradicionales característicos de las sociedades patriarcales. Se constata, por ejemplo, la utilización recurrente de la figura femenina como recurso de atracción visual asociado a la belleza y la estética corporal (imagen 1); la representación de la mujer en funciones de cuidado vinculadas al ámbito doméstico en anuncios laborales (imagen 2 y 3); así como la presencia de expresiones ofensivas o insultos que remiten a su conducta sexual, reforzando narrativas de control sobre la libertad femenina (imagen 4).



Imagen 1. Cartel de salón de peluquería y estética.



Imagen 2: *Anuncio de empleada del hogar en una farola*

Imagen 3: *Centro de estética*



Imagen 4: *Insulto a la mujer en referencia a su conducta sexual en una pared de un edificio en el centro de la ciudad.*

Del mismo modo, se identifica la persistencia de imágenes que asocian a la mujer con prácticas mágicas o esotéricas, reproduciendo estereotipos históricos de carácter misógino (imagen 5) como reclamo, para hacer llamativo el local. Aunque se registran algunos establecimientos comerciales que visibilizan una atención equitativa hacia ambos性os, de manera predominante los mensajes visuales continúan situando a la mujer en posiciones de cuidado y dependencia, incluso en representaciones gráficas de actividades cotidianas en espacios urbanos —

como parques o áreas recreativas— donde se la muestra como principal responsable del bienestar infantil (imagen 6 y 7).



Imagen 5. *Nombre de un local de restauración.*



Imagen 6. *Cartel de entrada a un parque infantil.*



Imagen 7. *Detalle del cartel de entrada al parque infantil.*

Encontramos también testimonios visuales de la mujer en una posición inferior a la del sexo opuesto por la necesidad de ser apoyada en su búsqueda de empleo, este reclamo deja ver la inferioridad de

posibilidades de acción social de las mujeres aún en la sociedad actual (imagen 8).



Imagen 8. Asociación “Diversas”: ventana con anuncios de sus actividades y colaboraciones.

2. 2. Población migrante.

El paisaje ideológico del espacio urbano se manifiesta en una amplia gama de expresiones gráficas que funcionan como huellas materiales del debate social contemporáneo. Entre ellas destacan los grafitos de contenido político o ideológico extremo que, al ser tachados, cubiertos o reescritos por otros mensajes antagónicos, configuran un territorio de disputa simbólica donde diferentes visiones del mundo se enfrentan por la apropiación del espacio público (imagen 9 y 10). Paralelamente, los murales juveniles emergen como prácticas comunicativas orientadas a la reivindicación de valores como la solidaridad, la justicia social y la participación comunitaria, proponiendo una contranarrativa frente al discurso hegemónico (imagen 11 y 12).



Imagen 9. *Grafitos urbanos con manifestaciones simbólicas políticas que se cancelan mutuamente.*



Imagen 10. *Grafito urbano en relación con la inmigración.*



Imagen 11. *Mural en la parte baja de un bloque de viviendas.*



Imagen 12. *Grafito en muro.*

Asimismo, se identifican mensajes que apelan explícitamente al poder transformador de la cultura, entendida no solo como producción estética, sino como instrumento de cambio y agencia social (imagen 13).



Imagen 13. *Grafito urbano.*

En este entramado visual, las diversas manifestaciones gráficas —desde los grafitos contestatarios hasta los murales colaborativos— generan una polifonía discursiva en la que convergen el conflicto, la negociación y el diálogo entre actores sociales diversos. Dicho fenómeno convierte el espacio urbano en un escenario de interpelación crítica, donde las imágenes y los textos actúan como mediaciones que estimulan la reflexión sobre la identidad colectiva, la desigualdad y las formas de resistencia cultural.

2. 3. Cultura local.

En el paisaje lingüístico vinculado a la tradición y la cultura se evidencia una notable densidad de referencias históricas y locales, tanto en

la nomenclatura comercial como en la señalización urbana. Los nombres de establecimientos (imagen 14 y 15) funcionan como marcadores simbólicos que evocan episodios, personajes y elementos representativos del acervo cultural de la comunidad. Estas denominaciones no sólo cumplen una función identificatoria o económica, sino que actúan como dispositivos de anclaje de la memoria colectiva, contribuyendo a la persistencia de narrativas locales en el espacio cotidiano.



Imagen 14. Entrada de un mercado local



Imagen 15. Nombre de centro escolar

Asimismo, el entorno urbano incorpora expresiones gráficas espontáneas, tales como grafitos y murales, que combinan dimensiones artísticas y reivindicativas. Estas manifestaciones, en su doble carácter estético y político, amplían el repertorio discursivo del espacio público, generando zonas de diálogo entre la tradición heredada y las nuevas formas de participación ciudadana. Los homenajes explícitos, como los mensajes de fuerza comunitaria o las referencias al escultor Victorio Macho (imagen 16 y 17 respectivamente), consolidan el valor del reconocimiento colectivo y fortalecen la dimensión emocional del territorio compartido.



Imagen 16. Grafito mural



Imagen 17. Grafito mural

De este modo, el paisaje lingüístico actúa como un dispositivo cultural dinámico que integra memoria histórica, identidad local y prácticas contemporáneas de apropiación del espacio. Tal como sostiene María Victoria Galloso Camacho (2023), estos lugares no se limitan a ser espacios de tránsito, sino que adquieren un significado emocional y cultural a partir de las interacciones simbólicas que en ellos se inscriben, convirtiéndose en escenarios de construcción y negociación de sentido.

CONCLUSIONES

La lectura y la interpretación de textos trascienden la dimensión estrictamente lingüística, implicando la comprensión de signos de múltiples códigos que comunican conceptos complejos. En la comunicación contemporánea, caracterizada por el hipertexto, es necesario abordar la lectura desde una perspectiva integral, considerando siempre los significados contextuales específicos. Así, la enseñanza de la lectura y de la mirada crítica deben desarrollarse de manera articulada.

El dominio de la lengua implica la capacidad de comunicar eficazmente en distintos contextos, superando la visión tradicional basada en la acumulación de elementos aislados. La adquisición del lenguaje se consolida mediante experiencias comunicativas auténticas, en las que los hablantes generan significados de manera autónoma. Este aprendizaje

contextualizado, basado en la observación y la práctica, permite que los elementos lingüísticos adquieran sentido funcional y particular.

El paisaje lingüístico constituye, en este sentido, un recurso privilegiado para la ampliación de los espacios de aprendizaje, integrando las prácticas comunicativas cotidianas en el desarrollo de competencias lingüísticas y socioculturales. En este contexto, el ethos comunicativo, entendido como la relación entre sociedad, cultura y comunicación, articula los saberes, comportamientos, habilidades y actitudes que configuran la identidad colectiva de una comunidad de habla.

Es así como el estudio del paisaje lingüístico de la ciudad de Palencia permite identificar cómo los mensajes de inclusión de la *otredad* se incorporan en el universo conceptual de sus habitantes, mostrando que la lengua no solo refleja la realidad social, sino que también contribuye a construir prácticas comunicativas que promueven la diversidad, la convivencia y el reconocimiento de diferentes identidades.

BIBLIOGRAFÍA

Bajtín, Mijaíl (1986). *Speech Genres and other Late Essays*, University of Texas Press.

Bhugra, Dinesh y Ventriglio, Antonio (2024). “Others, othering, otherism and social psychiatry”, *International Journal of Social Psychiatry* 70, 5. <https://doi.org/10.1177/00207640241269086>

Calvillo Sampedro, Rocío C. (2024). “La retórica de la violencia machista en el paisaje lingüístico”, *Rétor. Revista de la Asociación Argentina de Retórica*, 14(2). <https://doi.org/10.61146/retor.v14.n2.224>.

Duranti, Alessandro (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fernández-Ulloa, Teresa y Ahuactzin Martínez, Carlos Enrique (2024). *Sujetos y discursos: Ideologías, acción social y propuestas críticas en*

la cultura y en la educación contemporáneas. California State University Bakersfield.

Gabriel Rodríguez, Fernando (2016). “La filosofía del lenguaje de Eugenio Coseriu a la luz de la investigación psicológica sobre formación de conceptos: acerca del lenguaje como sistema de coordenadas conceptuales básicas”, *Lengua y habla* 20: 72-95.

Galloso Camacho, María Victoria (2022). “Primeras observaciones sobre el paisaje lingüístico de Huelva capital”, en *Estudios de lingüística hispánica. Teorías, Datos, Contextos y Aplicaciones*, 977-1004, Dykinson S.L.

file:///C:/Users/Victoria%20G/Downloads/ebooks_978-84-1122-075-0-1.pdf

Galloso Camacho, María Victoria y Cabello Pino, Manuel (2023): “El paisaje lingüístico como herramienta para la didáctica de la lengua en educación infantil en trabajos de fin de grado”, en *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz*, Galloso Camacho, María Victoria, Cabello Pino, Manuel & Heredia Mantis, María (Eds.), Ed. Iberoamericana/Vervuert.

Kim, Yoolim y Tjuka, Annika (2024). “Cognitive Science From the Perspective of Linguistic Diversity”, *Cognitive Science* 48, e13418. DOI: 10.1111/cogs.13418

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

Mahmud, Chra Rasheed (2025). “What they see, what they say: The everyday reality of being a migrant ‘Other’”, *Social Sciences & Humanities Open*, 12. <https://doi.org/10.1016/j.ssho.2025.101917>

Martín Conejero Antonio, García Marcos, Alonso (2023). “Estudios observacionales analíticos”, *Angiología* 75(6): 385-390 <http://dx.doi.org/10.20960/angiologia.00544>

Martín Rojo, Luisa, Cárdenas Neira, Camila, & Molina Ávila, Clara (2024). *Street languages: Collective landscapes of the languages that surround us. A guide to promote critical sociolinguistic awareness.* Ed. Octaedro.

Mateus, Cirit (2024). “Otherness measuring scale: design and validation for social sciences”, *BMC Psychology* 12, 30. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01505-8>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023), *España destaca como uno de los países europeos más comprometidos con la promoción de la diversidad y la inclusión en la escuela*, prensa 10/10/2023. <https://www.educacionfpymdeportes.gob.es/prensa/actualidad/2023/10/20231010-eurydiceinclusion.html>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2025). Plan estratégico de Educación Inclusiva 2025. <https://www.educacionfpymdeportes.gob.es/mc/sgctie/educacion-inclusiva/plan-inclusion.html>

Nyarko Ansah, Alberta Dansoah y Owusu Debrah, Cecilia (2022) “The SPEAKING Model: You Assess Mine; I Assess Yours” *International Journal of Language and Literature* 10, No. 1: 26-38. DOI: 10.15640/ijll.v10n1a4

Saussure, Ferdinand de (1959). *Course in General Linguistics*. Philosophical Library.

Susen, Simon (2024). “The Interpretation of Cultures: Geertz Is Still in Town. Sociologica”, *International Journal for Sociological Debate*, 18(1), pp. 25-63. DOI: 10.6092/issn.1971-8853/18664

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>

United Nations. (2022). *The Sustainable Development Goals report 2022*. United Nations. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2022/>

Van Loon, Austin, Goldberg, Amil y Srivastava, Sameer B. (2024) “Imagined otherness fuels blatant dehumanization of outgroups”, *Commun Psychol* 2, 39. <https://doi.org/10.1038/s44271-024-00087-4>

Vázquez Gutiérrez, Juan Pablo (2022). “Poder simbólico, ilusión y afectividad en la sociología de Pierre Bourdieu” *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales* 29, e17878. <https://doi.org/10.29101/crcs.v29i0.17878>

Vázquez Hidalgo, Águeda (2024). “De la calle a las aulas: la odónimia como herramienta didáctica multidisciplinaria”, en *Sujetos y discursos: ideologías, acción social y propuestas críticas en la cultura y la educación contemporáneas*, California State University Bakersfield, pp. 259-268.

Wertsch, James (1998). *Mind as Action*. Oxford University Press.

Paisaje semiótico conmemorativo: el sesgo de género en la representación escultórica de Huelva y Palencia

Commemorative semiotic landscape: gender bias in the sculptural representation of Huelva and Palencia

MARÍA VICTORIA GALLOSO CAMACHO

Depto. de Filología. Avda. de las Fuerzas Armadas, s/n C.P.: 21007 Huelva

Universidad de Huelva

vgalloso@dfesp.uhu.es

ORCID: 0000-0002-1555-7528

ÁGUEDA VÁZQUEZ HIDALGO

Depto. de Filología. Avda. de las Fuerzas Armadas, s/n C.P.: 21007 Huelva

Universidad de Huelva

agueda.vazquez355@alu.uhu.es

ORCID: 0009-0008-7074-5207

Recibido/Received: 02/09/2025. Aceptado/Accepted: 25/09/2025.

Cómo citar/How to cite: Galloso Camacho, María Victoria y Vázquez Hidalgo, Águeda, “Paisaje semiótico conmemorativo: el sesgo de género en la representación escultórica de Huelva y Palencia”, *Tabanque. Revista pedagógica*, 37 (2025): 84-111.

DOI: <https://doi.org/10.24197/neb76b84>

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: Este artículo profundiza en la configuración del paisaje lingüístico y semiótico de tipo conmemorativo en las ciudades de Huelva y Palencia, desde un análisis cuantitativo y cualitativo de la representación escultórica pública. La metodología está centrada en el análisis multinivel –iconográfico, discursivo y de inventario– de las esculturas erigidas en espacios públicos, con especial atención a la presencia o ausencia de figuras femeninas y la naturaleza de su representación. Los resultados sugieren un claro desequilibrio de género, con una preponderancia de figuras masculinas. Esta disparidad no solo evidencia un sesgo de género inherente a las políticas conmemorativas, sino que también revela la reproducción de patrones patriarcales en la configuración del espacio público y la memoria histórica.

Palabras clave: paisaje semiótico; memoria conmemorativa; escultura pública; Huelva; Palencia.

Abstract: This article delves into the configuration of the linguistic and semiotic landscape of commemorative representation in the cities of Huelva and Palencia, based on a quantitative and qualitative analysis of public sculptural representation. The methodology focuses on a multilevel analysis—iconographic, discursive, and inventory—of sculptures erected in public spaces, paying special attention to the presence or absence of female figures and the nature of their representation. The results suggest a clear gender imbalance, with a preponderance of male figures. This disparity not only demonstrates an inherent gender bias in commemorative policies but also reveals the reproduction of patriarchal patterns in the configuration of public space and historical memory.

Keywords: semiotic landscape; commemorative memory; public sculpture; Huelva; Palencia.

INTRODUCCIÓN

Este artículo profundiza en la configuración del paisaje lingüístico y semiótico (Landry y Bourhis, 1997) de tipo conmemorativo en las ciudades de Huelva y Palencia, llevando a cabo un análisis mixto, tanto cuantitativo como cualitativo, de la representación escultórica pública. Partiendo de la premisa fundamental de que los monumentos actúan como poderosos vectores de memoria colectiva (Scollon y Scollon, 2003; Marschall, 2010), se investiga cómo la selección y el reconocimiento de figuras históricas en estos espacios públicos reflejan y perpetúan ciertos sesgos en la narrativa oficial. El estudio emplea una metodología centrada en el análisis multinivel –iconográfico, discursivo y de inventario– de las esculturas erigidas en espacios públicos (Marcos García, 2024), con especial atención a la presencia o ausencia de figuras femeninas y la naturaleza de su representación (Mai, 2023).

Los resultados preliminares sugieren un claro desequilibrio de género, con una abrumadora preponderancia de figuras masculinas asociadas a la política y la cultura hegemónica, en detrimento de la visibilidad y el reconocimiento de las contribuciones femeninas a la historia local y nacional. Esta disparidad no solo evidencia un sesgo de género inherente a las políticas conmemorativas, sino que también revela la reproducción de patrones patriarcales en la configuración del espacio público y la memoria histórica. Se discuten las implicaciones de este sesgo en la construcción de identidades colectivas (Espinosa-Ramírez y Guilat, 2019) y la necesidad de una revisión crítica de las prácticas

conmemorativas para fomentar una representación más inclusiva y equitativa. La investigación subraya la trascendencia de integrar estos hallazgos en el diseño de futuras políticas de memoria, a la par que su aplicación en el campo educativo (Peragón López, 2024).

Se trata de entender cómo la semiótica del lenguaje en el espacio público configura la interpretación de la memoria, por lo que es crucial analizar la forma en que las prácticas discursivas en la denominación de espacios, la inscripción en monumentos y la narrativa asociada a estos perpetúan o desafían esos sesgos.

1. SEMIÓTICA DEL ARTE VS. SEMIÓTICA ESCULTÓRICA

La semiología o semiótica (términos usados en ocasiones como sinónimos) es la disciplina que estudia los signos y los procesos de significación en un determinado objeto o elemento y con un propósito en concreto. Se centra en cómo se producen los signos, cómo funcionan, cómo transmiten sentido en la comunicación humana y no humana. Según Charles Sanders Peirce, la semiótica se define como una rama de la lógica y proponía un sistema complejo para el estudio de esta disciplina, en el que distinguía entre iconos (signos por semejanza), índices (signos por relación causal o contigüidad) y símbolos (signos basados en convenciones culturales) (Peirce, 2024). Un signo es, en términos generales, “algo que está en lugar de otra cosa” (Peirce, 2024), algo que se intenta comunicar pero que no se expresa con palabras, sino mediante otros mecanismos.

La semiótica abarca todo tipo de signos, no solo los lingüísticos, sino también los visuales, gestuales, sonoros, culturales, etc. Su campo de estudio es, por tanto, muy amplio, pues engloba desde un gesto o una pintura, hasta un ritual religioso o una señal de tráfico.

La semiótica del arte es un campo de estudio que implica, además de análisis formales, la revisión de aspectos y operaciones semióticas que solo pueden comprenderse desde un modelo triádico. En este sentido, se trabaja desde el pensamiento de Peirce en la semiótica del arte contemporáneo. La semiología o semiótica escultórica se ocupa del estudio de los signos visuales en las imágenes, en particular en las obras pictóricas. Esta rama analiza cómo una imagen produce sentido, a través de los elementos

visuales que la componen (formas, colores, composición, iconografía, estilo, etc.), más allá de su valor estético o técnico. El concepto parte de entender que la escultura no solo representa objetos o escenas, sino que comunica y construye significados culturales mediante signos visuales (Barthes, 1990).

1.1 La escultura pública, el paisaje lingüístico y el sesgo de género

La memoria común de las ciudades está representada en gran parte en las imágenes y los símbolos expuestos públicamente y en el que estos lugares reconocen su propia identidad. Las esculturas han ido representando artísticamente la identidad de las personas y se han constituido en símbolos fundamentales en la formación de la historia de los pueblos.

Los monumentos y las esculturas forman parte de la semiótica conmemorativa que desempeña una función primordial en la edificación simbólica de las ciudades desde hace siglos. Alejandra Tejeira (13 de noviembre de 2013) escribe que

la historia política de una nación está conformada por las ideas, las imágenes y los símbolos que expresan aquellas representaciones que constituyen la visión pública en la que un pueblo o país reconoce su propia identidad.

Las esculturas públicas forman parte del paisaje lingüístico. Se trata de obras permanentes (o temporales) en las ciudades que destinan fondos a sus programas de arte público. Es arte construido desde el punto de vista turístico para las ciudades, ya sea porque dota de identidad, estimula la imaginación del paseante u homenajea a las mejores personas y sus virtudes. Sin embargo, como afirma Tejeira (2013), son numerosas las ocasiones en las que hay un interés partidista en las que se erigen esculturas sin criterio alguno, a quienes no se lo merecen, dejando de lado a las personas que son verdaderamente dignas de ello. Por lo tanto, para homenajear en igualdad es fundamental un arte sin ideologías ni etiquetas en el que únicamente interviniieran los méritos de la persona y la calidad técnica y estética de la obra que va a formar parte del paisaje lingüístico

de las ciudades. Mercedes Gallego (2024) habla de la historia de la mujer en la estatua:

En el siglo XIX los románticos afirmaban que es tarea de las naciones la exaltación de los mejores y sus virtudes. El medio más frecuente para este reconocimiento era, ya desde la antigüedad, el dedicarle una estatua. Por la visibilidad que este tipo de homenaje tenía a los ojos de la ciudadanía no era extraño apreciar en ocasiones un trasfondo de interés que llevaban al pedestal a personajes efímeros o inadecuados, dejando en el olvido a otros más merecedores. En este grupo de los olvidados estaban las mujeres, aunque por razones diferentes a las de los varones, ellas en contadísimas ocasiones llegaron al pedestal porque sus méritos y logros resultaban invisibles para la sociedad. Por eso su presencia en este tipo de escultura queda relegada a papeles secundarios, anónimos o meramente decorativos que les permiten hacer de contrapunto a la ausencia de homenajes personales alcanzando en ocasiones una interesante calidad artística.

La ciudad tiene un valor de mediador social y lo lleva a cabo, entre otros, a través del arte público. Según Gómez Aguilera (2004, p. 49):

El arte público es mediación. Sin mediación el arte público carece de valor. La mediación convierte al espacio en algo sociable, dándole forma y atrayendo la atención de sus usuarios hacia el contexto, más amplio, de la vida, de la gente, de la calle y de la ciudad. Esto significa que el arte público debería ser una parte de la vida, y no un fin en sí mismo (...) La escultura pública tiene una cierta función social. Se ha desplazado desde la escultura a gran escala, exterior y específica al emplazamiento, hacia la escultura de contenido social.

La escultura de la calle define la ciudad. Es llevada a un espacio urbano en un afán de no dejar morir alguna idea, algún buen acto, alguna buena persona o alguna buena profesión. Las esculturas evitan “muerte”. Se puede comparar a esa costumbre que todavía pervive en algunas culturas (como en la española) de exponer el rostro de nuestras personas difuntas como una última imagen a modo de homenaje y memoria. De hecho, para los griegos antiguos, la palabra imagen “eidolón” [εἴδωλον] empezó por aludir al espíritu de los muertos después significó retrato, imagen. De esta forma, el alma de la persona muerta se empezó a sustituir por su representación.

Ciertamente, el paisaje lingüístico se podría definir desde esta metáfora de la muerte-mirada. Hoy día es fácil oír a las personas expresarse sobre otras cuando ya no quieren tener relaciones con ellas: “no vuelvo a mirarla”, “no la pienso mirar más”, “le retiro la mirada”, etc. Morir, en estos casos, no es dejar de respirar sino desaparecer de la mirada de la otra persona. Parece que nadie muere definitivamente mientras se conserva su imagen y, de algún modo, al hacer visible lo invisible la imagen repara la muerte. Pero, si re-presentar es hacer presente lo ausente, durante mucho tiempo, eso fue un privilegio más masculino que femenino.

Valle Bilbao (14 de diciembre de 2018), habla de la importancia del mirar con la frase de “la mirada no habla, pero dice y hace”. Si dos personas han dejado de hablarse es que han roto un nexo que las unía. Ya no se dirigen la palabra, y tampoco la mirada:

Utilizamos todas estas técnicas oculares para demostrar la negación de frontalidad en la mirada, que es la forma gestual más terminante para atestiguar la enemistad. En las sociedades arcaicas el mayor castigo que se le podía infligir a un miembro de la tribu era su expulsión. Lejos del rebaño tribal, el individuo se quedaba sin palabras que compartir y sin miradas con las que dialogar. Su soledad no solo le impedía hablar y ser escuchado, lo convertía en un ser invisible al no toparse con ojos que lo mirasen y lo vieran. Al no hablar con nadie y al no ser visto por nadie el sujeto se diluye como sujeto. La ausencia de mirada reifica y la ausencia de palabra compartida, cosifica. Sin palabras ni miradas el sujeto deviene objeto. El refranero dictamina que no hay mejor desprecio que no hacer aprecio, pero no es cierto. No hay mayor desprecio que no compartir palabras y no compartir miradas con quienes antes habíamos manejado ambas tecnologías. El infierno es una vida en la que la mirada del otro decide no hablarme y no mirarme para convertirme en nadie.

La escultura pública, este paisaje lingüístico, no se ha creado para el yo sino para los demás, para sus necesidades, para su felicidad y bienestar. Se trata del sentido cívico de la persona a la que va dirigida. Así, toda aquella realidad que no se visibiliza en el paisaje de nuestras ciudades no se puede mirar y no existe. Los estudios del patrimonio urbano desde la perspectiva de género no son muchos (Grahn y Wilson, 2018; Pérez del Hoyo, 2018), por lo que se ha considerado pertinente el análisis específico

de una comparativa cuantitativa y cualitativa entre las esculturas masculinas y las femeninas representadas en un estudio de caso, como es las ciudades de Huelva y Palencia.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de esta investigación son claros, específicos y están diseñados para abordar de manera integral lo planteado en la introducción. Partiendo de la idea propuesta por Ron y Suzie Scollon (2003) y por Sabine Marschall (2010) sobre los monumentos como vectores de la memoria colectiva, este estudio se propone:

- Analizar el paisaje semiótico y escultórico conmemorativo en las ciudades de Huelva y Palencia. Este objetivo general busca entender la configuración del espacio público a través de las esculturas, interpretando su significado como símbolos de la historia y la cultura locales. Se examinará cómo estos monumentos contribuyen a crear la narrativa de la identidad local en ambas procedencias.
- Cuantificar la representación de género en las esculturas públicas. El primer objetivo específico es realizar un recuento preciso de las figuras masculinas y femeninas conmemoradas en el espacio público. Esta cuantificación no solo busca evidenciar el desequilibrio de género, sino también establecer una base empírica para el análisis posterior.
- Clasificar las figuras conmemoradas según su rol social y su ámbito de contribución. Se categorizarán las esculturas según la profesión, el estatus social o el mérito histórico de la persona representada (política, artista, científica, militar, etc.). Esto permitirá identificar qué tipo de figuras históricas son consideradas merecedoras de reconocimiento público en cada ciudad (Rose-Redwood, Alderman y Azaryahu, 2018) y si existen patrones de exclusión o predominio de ciertos perfiles.
- Evaluar cualitativamente la naturaleza de la representación femenina. Este objetivo se enfoca en la manera en que se

representan a las mujeres. Se investigará si su presencia es simbólica, alegórica o si, por el contrario, se le atribuyen roles de poder o heroísmo. El análisis busca desvelar si, incluso en los casos de exclusión, la representación femenina puede seguir patrones patriarcales que las relegan a roles secundarios o idealizados.

- Interpretar las implicaciones de estos hallazgos en la construcción de la memoria histórica y la identidad colectiva. El objetivo final es vincular los resultados del análisis con las teorías de la memoria, el urbanismo y los estudios de género (Kuri Pineda, 2017; Kallen, 2023; Giraut, 2024). La investigación busca demostrar cómo el sesgo en la representación escultórica no es un simple dato, sino que tiene profundas implicaciones en la forma en que una sociedad se percibe a sí misma, perpetuando o desafiando narrativas hegemónicas.

3. METODOLOGÍA

La investigación se basa en una metodología mixta, que integra la recopilación cuantitativa de datos con un análisis cualitativo profundo. Este enfoque permite abordar el estudio del paisaje semiótico de las ciudades de Huelva y Palencia desde múltiples perspectivas. El trabajo se ha estructurado en varias fases interconectadas.

En primer lugar, se ha realizado un trabajo de campo sistemático para llevar a cabo un inventario comprensivo de distintas esculturas conmemorativas en los espacios públicos de ambas ciudades. Para ello, se han empleado herramientas de geolocalización y bases de datos municipales, complementadas con inspecciones visuales *in situ* para asegurar el censo. De cada monumento se ha registrado el nombre de la figurada conmemorada, su género, la autoría de la obra, fecha de inauguración y ubicación exacta. También se ha transscrito íntegramente el contenido de cualquier placa o inscripción asociada.

Posteriormente, los datos recopilados han sido sometidos a un análisis cuantitativo descriptivo. Este proceso ha permitido cuantificar de manera

empírica la representación de género, calculado la proporción de figuras femeninas frente a las masculinas en cada ciudad, lo que ha permitido generar una fórmula de proporción femenina en el conjunto de las esculturas de cada ciudad (PFE):

$$\text{PFE} = \frac{\text{total femenino}}{\text{total masculino}} \times 100$$

Asimismo, se ha realizado un análisis cronológico para identificar en qué períodos históricos se erigieron más monumentos y cómo ha evolucionado el sesgo de género a lo largo del tiempo. Finalmente, se han clasificado las figuras conmemoradas según su rol social para determinar qué perfiles son predominantes en la narrativa urbana.

La fase más interpretativa del estudio se ha basado en un análisis semiótico multinivel. A nivel iconográfico, se han examinado la morfología y simbología visual de las esculturas, prestando especial atención a la postura, vestimenta y los objetos que acompañan a las figuras, con el objetivo de desentrañar los roles de género implícitamente asignados. A nivel discursivo, se han analizado las inscripciones en los monumentos para identificar patrones en la retórica utilizada, comparando el lenguaje conmemorativo para hombres y mujeres. Por último, desde una perspectiva geosemiótica (Yao, 2025), se ha estudiado la ubicación espacial de las esculturas, evaluando si su posición en el tejido urbano, su visibilidad y centralidad, se correlacionan con el género de la figurada conmemorada.

4. CONTEXTO URBANO DE HUELVA Y PALENCIA

Las ciudades de Huelva y Palencia se seleccionaron como estudios de caso por su contraste geográfico, histórico y simbólico, así como por su valor representativo dentro del panorama urbano español. Ambas constituyen capitales de provincia de tamaño medio, alejadas de los grandes núcleos metropolitanos y caracterizadas por una escala urbana que permite examinar el arte público en su dimensión más directa, sin las mediaciones del turismo cultural o de las estrategias de marca ciudad (Klein, 2018). Según datos de 2024 del INE, la ciudad de Huelva tiene

alrededor de 143.290 habitantes y la provincia de Palencia 76.738 habitantes. Esta condición intermedia favorece la observación de cómo las políticas conmemorativas locales reflejan estructuras ideológicas de alcance nacional, particularmente en lo relativo a la memoria y al género.

Huelva, situada en el suroeste peninsular y abierta al océano Atlántico, es una ciudad con una identidad profundamente vinculada al mar, a la religiosidad popular y a los hitos del descubrimiento de América. Su paisaje urbano está configurado por una tradición simbólica que exalta el heroísmo masculino y la memoria colectiva asociada al trabajo, la navegación y la fe popular. En el ámbito escultórico, predominan las figuras masculinas de navegantes, toreros o benefactores, convertidas en emblemas del coraje y la identidad local. Las esculturas femeninas, en cambio, son minoritarias y se enmarcan en registros simbólicos o colectivos: imágenes marianas, alegorías sociales u homenajes anónimos. Tres esculturas dedicadas a la Virgen María destacan por compartir un rasgo formal significativo —la elevación del cuerpo, sin contacto con el suelo—, lo que puede interpretarse como signo de pureza, pero también como metáfora de desvinculación del espacio cívico y terrenal. De este modo, Huelva construye un paisaje conmemorativo donde la mujer es visible solo desde lo idealizado o lo espiritual, mientras la acción histórica y el reconocimiento público recaen sobre figuras masculinas concretas. Esta dialéctica entre devoción y heroísmo configura una narrativa urbana en la que la identidad colectiva se articula desde valores viriles, y el cuerpo femenino, aun presente, se mantiene suspendido entre la veneración y la ausencia.

Palencia, en contraste, situada en el noroeste de Castilla y León, presenta una identidad urbana más cultural y humanista, vinculada a la tradición artística y educativa. Su paisaje escultórico refleja una vocación laica y cívica, centrada en el homenaje a creadores, arquitectos y maestros —como Alonso Berruguete, Victorio Macho o Jerónimo Arroyo—, cuya contribución se inscribe en una genealogía masculina del talento y la ciudadanía. Las representaciones femeninas, aunque ligeramente más visibles en número, se organizan en torno a arquetipos colectivos: La

Aguadora, La Castañera o La Mujer Palentina condensan una idea de lo femenino asociada al trabajo cotidiano, la constancia y la identidad popular, pero desprovista de individualidad. Solo una figura, Trinidad Arroyo, médica, feminista y pionera, aparece con nombre y apellidos, lo que convierte su escultura en una excepción dentro del sistema conmemorativo local.

Aunque la ciudad cuenta con una imagen de la Virgen, su carácter puntual y su disposición elevada reproducen el mismo principio simbólico observado en Huelva: la feminidad suspendida, representada desde la distancia o la tipificación. Así, la aparente diversidad temática palentina no implica mayor equidad simbólica, sino una reformulación de la exclusión: si en Huelva la mujer se idealiza y se eleva, en Palencia se prototipifica y se diluye en la colectividad, confirmando que ambas estrategias conducen al mismo resultado —la desindividualización del sujeto femenino en la memoria urbana. El estudio conjunto de Huelva y Palencia permite observar cómo dos modelos urbanos distintos —uno de tradición religiosa y marítima, otro de carácter artístico y cívico— convergen en una misma estructura de desigualdad simbólica en la representación pública. En Huelva, la mujer se eleva a lo celestial, separada del suelo y del cuerpo social; en Palencia, permanece en los márgenes del espacio ciudadano, desplazada de los centros de poder simbólico. Esta doble estrategia —la sacralización y la marginalización— produce el mismo efecto: la exclusión de la figura femenina de la narrativa monumental de la ciudad.

La comparación entre ambas urbes ofrece así un marco analítico de gran valor, al evidenciar que la desigualdad de género en el paisaje conmemorativo no depende del contexto local, sino que responde a un sistema más amplio de legitimación histórica y cultural. Huelva y Palencia se convierten, por tanto, en laboratorios de observación donde las diferencias geográficas y estilísticas permiten reconocer un patrón común de invisibilización del sujeto femenino en el espacio público, cuya persistencia pone de manifiesto la necesidad de revisar críticamente las políticas de memoria en clave de equidad simbólica.

5. ANÁLISIS

5.1. Análisis cuantitativo comparado

El inventario de esculturas realizado en las ciudades de Huelva y Palencia revela un patrón común de desequilibrio estructural de género, aunque cada urbe lo articula a través de su propio discurso simbólico. En total se registraron 35 esculturas en Huelva y 40 en Palencia, abarcando tanto monumentos figurativos como alegóricos, religiosos y colectivos.

En Huelva, 25 esculturas representan personas reales; de ellas, 21 están dedicadas a varones (84%) y solo 4 a mujeres (16%). A esta cifra se añaden tres esculturas religiosas dedicadas a la Virgen María o a santas, una escultura colectiva —la Familia Litri— y cuatro alegóricas (al marinero, a las ausentes por la violencia de género, al donante de sangre y a la salud mental).

En Palencia, de las 40 esculturas registradas, 32 conmemoran figuras masculinas (80%), 4 a mujeres (10%) y 4 son alegóricas o de género indeterminado (10%).

Si se aplica la fórmula de proporción femenina desarrollada en el apartado anterior, se obtiene una representación del 19% en Huelva y 12,5% en Palencia. Ambas cifras reflejan una clara infrarrepresentación de las mujeres en el espacio conmemorativo urbano, muy por debajo de un equilibrio simbólico razonable.

Desde un punto de vista cronológico, el sesgo de género se mantiene estable hasta finales del siglo XX. En Palencia, la mayoría de esculturas masculinas se levantan entre 1900 y 1980; las femeninas, en cambio, surgen a partir de 1990. En Huelva, los monumentos más antiguos exaltan figuras vinculadas a la exploración y la fe (navegantes, vírgenes, toreros), mientras que las conmemoraciones recientes se orientan hacia la memoria social y la sensibilización colectiva.

El auge de representaciones femeninas a partir de los años ochenta coincide con la democratización y con la progresiva incorporación del

discurso de igualdad en las políticas culturales locales, aunque aún con un carácter reparador y marginal.

Estas cifras y cronologías confirman que la memoria urbana española sigue marcada por un régimen patriarcal de representación, donde el mérito, la heroicidad y la centralidad pública continúan codificados en masculino.

5.2. Clasificación temática y social

El análisis temático permite identificar tres campos de legitimación simbólica: político-administrativo, artístico-cultural y religioso-moral.

En Palencia, predominan los homenajes a figuras masculinas ligadas a la historia del arte y la arquitectura —Alonso Berruguete, Victorio Macho, Jerónimo Arroyo, Juan Ponce de León—, así como monumentos de carácter histórico o institucional. La ciudad consagra su memoria visual al mérito creativo y técnico masculino, dentro de una concepción renacentista del genio. Las esculturas femeninas, por el contrario, se vinculan a lo popular o costumbrista —La Aguadora, La Castañera— o a la excepcionalidad en Trinidad Arroyo, primera mujer oftalmóloga de España. Esta última constituye un caso singular de reconocimiento de una

mujer con identidad y oficio, aunque su escala reducida y su emplazamiento periférico limitan su potencial de visibilidad.



Imagen 1. Monumentos al maestro y a Victorio Macho en Palencia

En Huelva, el panorama combina tres discursos: el heroico, el devocional y el popular. Los monumentos masculinos exaltan profesiones asociadas al valor y la aventura —el marino, el torero, el descubridor—, mientras las esculturas femeninas se reparten entre lo alegórico (A las ausentes por violencia de género) y lo religioso (las tres imágenes de la Virgen).

El hecho de que existan más vírgenes que mujeres históricas reales ilustra con claridad la sustitución simbólica del sujeto femenino por su ideal sagrado. La mujer, cuando aparece, no actúa, intercede o representa, sino que encarna una virtud abstracta: pureza, sacrificio o maternidad.

La lectura semiótica de estas distribuciones coincide con lo señalado por Barthes (1999): el mito cultural opera precisamente al naturalizar la desigualdad, transformando las construcciones ideológicas en “evidencias naturales”. La abundancia de héroes y la escasez de heroínas no se perciben como sesgo, sino como reflejo de un supuesto orden histórico inevitable.



Imagen 2. Oficios tradicionales: monumento al labrador en Palencia y monumento al marinero en Huelva.

5.3. Análisis iconográfico: el cuerpo como signo y la sacralización de la ausencia

El examen formal revela profundas divergencias en la construcción del cuerpo masculino y femenino. En ambas ciudades, los hombres aparecen representados de pie, erguidos, en actitud de acción o dominio. En Palencia, los artistas y arquitectos miran al horizonte o sostienen instrumentos de su labor; en Huelva, los navegantes, toreros y benefactores muestran cuerpos firmes, apoyados en gestos heroicos.

El cuerpo masculino, monumental y estable, funciona como ícono de autoridad y permanencia. Las mujeres, en cambio, aparecen en actitud recogida, contemplativa o estática. En Palencia, La Aguadora se curva bajo

el peso del cántaro; La Castañera se protege del frío, abrigada, en una postura interiorizada. En Huelva, Amparo Correa se pertrecha tras una guitarra, Miss Whitney posa al lado de su obra, sor Ángela de la Cruz aparece revestida con el hábito de su congregación. También en la ciudad onubense, y de forma paralela a las civiles, las figuras femeninas religiosas no tocan el suelo: las tres imágenes marianas se elevan sobre pedestales o estructuras que las separan del plano terrenal. Este rasgo, que podría parecer decorativo, adquiere una potencia semiótica evidente.



Imagen 4. Monumentos a la aguadora y a la castañera, en Palencia.



Imagen 3. Monumento a Sor Ángela de la Cruz y monumento a Amparo Correa Beltrán, en Huelva.

La levitación del cuerpo femenino funciona como signo de pureza, pero también de desmaterialización: la mujer se eleva, pero pierde su corporeidad social. Se la venera, pero no se la reconoce como sujeto ciudadano. Su espacio simbólico es el cielo, no la plaza. Lo femenino se muestra como trascendental, como mecanismo cultural que glorifica a una mujer concreta al excluirla del terreno físico, pero también político e histórico (Malabou, 2009). Desde la perspectiva peirciana, las esculturas marianas serían símbolos en el sentido más puro: su relación con el referente no es física ni causal, sino convencional y espiritual. Representan un ideal que sustituye a la experiencia real de las mujeres. Así, la sacralización actúa como una forma sofisticada de invisibilización.



Imagen 5. Monumentos a la Virgen María. Los tres primeros corresponden a Huelva y el último, a Palencia.

5.4. Análisis discursivo: las palabras del monumento

El discurso inscrito en las placas conmemorativas complementa el análisis visual. Las dedicatorias a hombres se formulan con lenguaje institucional y épico: “Al ilustre maestro”, “A la gloria de”, “Homenaje al héroe”. Las dedicadas a mujeres o a causas femeninas emplean un registro emotivo o colectivo: “A las ausentes”, “A la mujer palentina”, “En recuerdo de”. En Huelva un simple “Madame” se inscribe bajo el busto de Ivonne Cazenave, pedagoga y fundadora del colegio francés. Esta sustitución del nombre propio por el hipocorístico o por el seudónimo redonda en la idea de la despersonalificación y de la desconexión con el referente.



Imagen 6. Monumento a Ivonne Cazenave, en Huelva.

Esta diferencia léxica traduce una división simbólica del mérito. El hombre es recordado por su acción individual y productiva; la mujer, por su condición relacional o afectiva. En términos de análisis del discurso (Fairclough, 1995), el sistema conmemorativo configura un orden discursivo de género, donde la heroización y la emotividad se distribuyen de manera asimétrica. Así, como advierte Roland Barthes (1999), el mito moderno no elimina el sentido, sino que lo orienta: la aparente neutralidad

del lenguaje conmemorativo perpetúa jerarquías culturales sin necesidad de afirmarlas explícitamente.

5.5. Análisis geosemiótico: la topografía del reconocimiento

El análisis espacial, siguiendo la geosemiótica de Scollon y Scollon (2003), demuestra que la ubicación y visibilidad de las esculturas refuerzan las jerarquías simbólicas. En ambas ciudades, los monumentos masculinos ocupan plazas mayores, rotondas principales o ejes de tránsito, lugares de máxima visibilidad y densidad simbólica. Los femeninos, en cambio, se ubican en parques, calles secundarias o zonas alejadas del centro urbano, en escalas menores o con menor monumentalidad.



Imagen 7. Monumentos a la dinastía de los Lítris y a Colón, en Huelva.

En Palencia, Victorio Macho domina la ribera del Carrión desde el Cristo del Otero; Berruguete preside la Plaza Mayor. Trinidad Arroyo, en cambio, se encuentra en un entorno periférico, rodeada de tráfico y vegetación, sin centralidad cívica. En Huelva, El Litri se erige en un espacio emblemático, mientras que Gertrude Vanderbilt Whitney se sitúa en una zona industrial en las afueras, ensombrecida y minúscula tras el coloso que ella misma cinceló para Huelva, el monumento a Colón de la Punta del Sebo. La espacialidad del monumento traduce, así, una gramática de prestigio: el centro corresponde al héroe, la periferia a la mujer o al colectivo.



Imagen 8. Monumento a la escultora Gertrude Vanderbilt Whitney y detalle de la comparativa entre el monumento a Colón, de su autoría, y el suyo propio.

La elevación de las vírgenes introduce además una dimensión espacial simbólica. Al no tocar el suelo, se sustraen de la ciudad y de la historia, reforzando la idea de que la mujer pertenece a un orden superior pero ajeno a la vida pública.

5.6. El paisaje escultórico como dispositivo ideológico

Los resultados confirman que tanto Huelva como Palencia reproducen, mediante su paisaje escultórico, una memoria urbana patriarcal. El

monumento, entendido como signo social, no solo remite al pasado, sino que construye identidades presentes (Marschall, 2010). El espacio público actúa como una lengua colectiva (Landry y Bourhis, 1997), cuyas reglas de uso determinan quién tiene derecho a la palabra visual.

En Huelva, la religiosidad mariana y el heroísmo masculino configuran una semiótica dual de género: el hombre terrenal, fuerte y activo frente a la mujer elevada, pura e intangible. En Palencia, la exaltación del artista masculino y la marginalidad de la mujer costumbrista revelan un *continuum* laico del mismo orden simbólico. Ambas estrategias —la espiritualización y la marginalización— operan como mecanismos de exclusión visual.

La comparación demuestra, por tanto, que la desigualdad de género en la escultura pública no es contingente ni local, sino estructural. Responde a un modelo cultural que concibe la historia como un relato de héroes varones, y el arte público como su vehículo legitimador.

CONCLUSIONES

El estudio comparativo del paisaje conmemorativo en las ciudades de Huelva y Palencia permite extraer una conclusión fundamental: la representación escultórica pública sigue reproduciendo, en su configuración material y simbólica, un desequilibrio estructural de género. La escultura pública, entendida como práctica discursiva y semiótica, no se limita a ornamentar el espacio urbano, sino que actúa como un lenguaje de poder que codifica quiénes son dignos de ser recordados (Scollon & Scollon, 2003). En ambas ciudades, los resultados muestran que menos del veinte por ciento de las esculturas representan a mujeres, mientras que la gran mayoría conmemora figuras masculinas o colectivos en los que la identidad femenina permanece diluida. Esta disparidad confirma que el espacio público continúa siendo un territorio discursivo hegemonizado por la mirada patriarcal, donde la memoria colectiva se construye a partir de un modelo de heroicidad y mérito históricamente masculino (Marschall, 2010).

La desigualdad no se manifiesta solo en la cantidad, sino también en la cualidad de la representación. Las figuras masculinas se asocian a la acción, la autoridad, la creatividad y la razón: son políticos, artistas, militares o religiosos que ocupan el centro del relato histórico y el eje visual del espacio urbano. Las femeninas, en cambio, se representan con frecuencia desde la pasividad o la alegoría: mujeres anónimas, figuras populares o símbolos de virtudes colectivas. El cuerpo femenino se modela desde la serenidad o el sacrificio, no desde la agencia. Esta diferencia iconográfica consolida una retórica visual del género en la que los hombres encarnan el hacer y las mujeres el sentir. En términos semióticos, las esculturas femeninas operan como índices de ausencia (Peirce, 2024): su función no es tanto representar a alguien concreto como señalar la magnitud del vacío de reconocimiento histórico que persiste en la cultura visual urbana.

El lenguaje verbal de las inscripciones refuerza esta jerarquía simbólica. Los monumentos dedicados a hombres emplean un léxico de exaltación y trascendencia —“ilustre”, “heroico”, “gloria”, “maestro”—, mientras que los dedicados a mujeres recurren a fórmulas de homenaje o recuerdo —“a la mujer palentina”, “a las ausentes”, “en memoria de”—. Esta diferencia discursiva codifica una relación de poder en el seno de la propia gramática conmemorativa: al hombre se lo celebra por su acción y alude al mérito individual; a la mujer, por su condición o su sacrificio. El lenguaje de la gloria se reserva a la masculinidad, mientras el de la sensibilidad se asocia a la feminidad. En este sentido, el paisaje escultórico constituye lo que Roland Barthes (1999) denominó un mito moderno: una forma de discurso que naturaliza relaciones de dominación y las presenta como verdades evidentes.

La disposición espacial de las esculturas amplifica esta jerarquía. Los monumentos masculinos se erigen en plazas centrales, avenidas principales o rotondas de acceso, ocupando los lugares de mayor tránsito y visibilidad; las esculturas femeninas se sitúan, en cambio, en parques, calles secundarias o entornos de paso. La centralidad del monumento confiere prestigio, mientras la periferia implica subordinación. Henri Lefebvre (2013) advertía que el espacio urbano nunca es neutral, sino una producción social que materializa las estructuras de poder. En este sentido,

la geografía de la memoria conmemorativa revela cómo la desigualdad simbólica se traduce en desigualdad espacial: la mujer no solo está menos representada, sino que cuando lo está, aparece desplazada del centro visual y semántico de la ciudad.

A pesar de esta estructura desigual, se observan algunos signos de transformación emergente. Las esculturas contemporáneas, especialmente las erigidas a partir de la década de 2000, incorporan nuevas temáticas vinculadas a la memoria democrática, los derechos humanos o la igualdad de género. Ejemplos como el monumento A las ausentes por violencia de género en Huelva o el reconocimiento a Trinidad Arroyo en Palencia marcan un desplazamiento simbólico respecto al canon heroico tradicional. En estas obras, la monumentalidad deja paso a la evocación y el gesto conmemorativo se vuelve más colectivo y participativo. Sin embargo, como advierte Sharon Zukin (1995), los cambios en la estética del espacio público no siempre suponen una redistribución real del poder simbólico: la inclusión formal puede coexistir con la persistencia de las jerarquías culturales que estructuran la mirada urbana.

Desde una perspectiva foucaultiana, el paisaje conmemorativo puede entenderse como un dispositivo ideológico de visibilidad (Deleuze *et al.*, 2009). Las esculturas no solo recuerdan; disciplinan la memoria social mediante la selección de lo representable. El monumento, al igual que la lengua, es un sistema de exclusiones: muestra tanto como oculta. De este modo, la desigualdad de género no es un residuo accidental del pasado, sino un efecto estructural del modo en que las sociedades articulan su memoria y distribuyen la autoridad simbólica. Edith Kuri Pineda (2017) subraya que el espacio urbano es una extensión de la cultura patriarcal: un escenario en el que las jerarquías de género se hacen visibles en la disposición de los cuerpos, las calles y los símbolos. El caso de Huelva y Palencia confirma esta afirmación: la escultura pública perpetúa una sintaxis de la desigualdad que ordena la memoria colectiva según criterios de género.

La superación de esta brecha requiere una revisión crítica de las políticas conmemorativas y de las prácticas de producción del espacio

público. No basta con erigir más monumentos dedicados a mujeres; es preciso repensar la lógica misma de la monumentalidad. Antonio Espinosa-Ramírez y Yael Guilat (2019) proponen avanzar hacia modelos de memoria inclusiva y participativa, donde el arte público funcione como espacio de diálogo y no de imposición simbólica. En esta línea, los proyectos de arte conmemorativo deberían orientarse a la diversidad, la coautoría y la descentralización, desplazando la noción de héroe individual hacia la del sujeto colectivo. Solo una transformación de la gramática del homenaje —en sus códigos estéticos, discursivos y espaciales— permitirá que el paisaje urbano se convierta en un territorio de reconocimiento igualitario. No se trata de sustituir un canon por otro, sino de replantear el sentido mismo del homenaje público: pasar del héroe individual a la memoria plural; del monumento monumental al espacio participativo.

En última instancia, el análisis demuestra que el paisaje conmemorativo es una forma de lenguaje público que articula la identidad social y la distribución del poder simbólico. Huelva y Palencia, como ejemplos representativos de ciudades medias españolas, revelan la persistencia de un relato monumental centrado en la masculinidad, pero también la posibilidad de su resignificación. El reto de las próximas décadas será reescribir el texto urbano desde una perspectiva inclusiva, donde la memoria deje de ser un privilegio y se convierta en un derecho colectivo. Solo cuando las calles, plazas y esculturas reflejen la pluralidad de quienes las habitan, el espacio público podrá funcionar como un verdadero escenario de igualdad simbólica y no como un museo del privilegio.

AGRADECIMIENTOS: quisieramos expresar nuestro más sincero agradecimiento a D. Juan Alberto Méndez Recio por su ayuda a la hora de realizar el fotografiado de las muestras recogidas en la capital palentina y al Dpto. De Turismo de la Concejalía de Identidad Cultural y Actividad Físico-Deportiva del Ayuntamiento de Palencia por su apoyo y colaboración para conseguir los objetivos del presente trabajo.

Nota: el fotografiado de la capital onubense es de elaboración propia.

BIBLIOGRAFÍA

- Barthes, Roland (1999). *Mitologías*. México: Siglo veintiuno editores.
- Bilbao, Valle (04/12/2018). “La mirada no habla, pero dice y hace”, *Espacio Suma NO Cero*. <https://espaciosumanocero.blogspot.com/2018/12/la-mirada-no-habla-pero-dice-y-hace.html>
- Deleuze, Gilles; Glucksmann, André *et alii* (2009). *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Espinosa-Ramírez, Antonio Bernardo y Guilat, Yael (2019). Memoria e identidad a través del paisaje lingüístico: el caso de Granada. *Narrativas urbanas. VIII Jornadas Internacionales Arte y Ciudad*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Fairclough, Norman (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Nueva York: Longman.
- Gallego, Mercedes (2024). “La mujer en la escultura pública”, www.mercedesgallego.es/index.php/articulos/43-la-mujer-en-la-escultura-publica
- Giraut, Frédéric. (2024). *Public place naming: towards a gender inclusive cityscape*. Cátedra de la UNESCO en Toponimia Inclusiva y Universidad de Ginebra.
- Grahn, Wera y Wilson, Ross J. (Eds.). (2018). *Gender and Heritage. Performance, Place and Politics*. New York: Routledge.
- INE (Instituto Nacional de Estadística, España) (2024). *Población por capitales de provincias*. www.ine.es

Kallen, Jeffrey L. (2023). *Linguistic Landscapes. A Sociolinguistic Approach.* Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781316822807>

Klein, Ricardo. (2018). “La ciudad y el turismo. Experiencias desde la gestión del street art”. *Sociologia: Revista da Facultade de Letras da Universidade do Porto,* pp. 54-71.
<https://doi.org/10.21747/08723419/scotem218a3>

Kuri Pineda, Edith. (2017). “La construcción social de la memoria en el espacio: una aproximación sociológica”. *Península*, XII(1), pp. 9-30.
<https://doi.org/10.1016/j.pnsla.2017.01.001>

Landry, Rodrigue y Bourhis, Richard Y. (1997). “Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study”, en *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), pp. 23-49.
<https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>

Lefebvre, Henri (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.

Mai, Agustina (2023). “El discurso feminista en el paisaje semiótico de Santa Fe. Estudio de casos: El “Memorial a las víctimas de violencia de género” y las baldosas “Memorias urbanas feministas””, en *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 19(15), pp. 185-207.

Malabou, Catherine (2009). “El sentido de lo femenino: sobre la admiración y la diferencia sexual”, en *Lectora*, 15, pp. 281-299.

Marcos García, María Josefa (2024). “La memoria histórica a través del paisaje lingüístico: los monumentos conmemorativos”, en *Akofena*, 5(13), pp. 55-74.
<https://doi.org/10.48734/akofena.n013.vol.5.05.2024>

Marschall, Sabine (2010). *Landscape of Memory. Commemorative monuments, memorials and public statuary in post-apartheid South-Africa*. Brill. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004178564.i-410>

Peirce, Charles Sanders (2024). *Claves semióticas*. Buenos Aires: Cactus.

Peragón López, Clara Eugenia (2024). “(Re)conociendo a Federico García Lorca en el espacio público. El paisaje lingüístico como fuente para la educación literaria”, en *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*(36), pp. 153-176. <https://doi.org/10-24197/ogigia.36.2024.153-176>

Pérez del Hoyo, Raquel (2018). “Integración de la perspectiva de género en el estudio de la ciudad y su patrimonio: aprendiendo de la experiencia de Benalúa hacia un futuro más sostenible”. *Feminismo/s*, (32), pp. 231-257. <https://doi.org/10.14198/fem.2018.32.09>

Rose-Redwood, Reuben; Alderman, Derek y Azaryahu, Maoz. (2018). *The Political Life of Urban Streetscape. Naming, Politics, and Place*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315554464>

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

Tejeira, Alejandra (13/11/2013). “Cómo la arquitectura, esculturas e instalaciones definen el espacio urbano”, en *Letra Urbana*, edición 07, Buenos Aires. <https://letraurbana.com/articulos/como-la-arquitectura-esculturas-e-instalaciones-definen-el-espacio-urbano-2/>

Yao, Xiaofang. (2025). Theoretical perspectives on the linguistic landscape: geosemiotics, sociolinguistics of globalisation, and metrolingualism. *Power, Affect and Identity in the Linguistic Landscape*. pp. 22-49. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003320593-2>

Zukin, Sharon. (1995). *The Cultures of Cities*. Oxford: Blackwell.

Uso didáctico del paisaje lingüístico: aproximación desde la producción textual en Educación Primaria

Didactic use of the linguistic landscape: an approach from the text production in Primary Education

ANTONIO GUTIÉRREZ RIVERO

Fac. Ciencias de la Educación. Campus Universitario Río San Pedro 11,519. Puerto Real, Cádiz.

Universidad de Cádiz

antonio.gutierrez.rivero@uca.es

ORCID: 0000-0001-6223-2390

Recibido/Received: 04/06/2025. Aceptado/Accepted: 10/07/2025.

Cómo citar/How to cite: Gutiérrez Rivero, Antonio, “Uso didáctico del paisaje lingüístico: aproximación desde la producción textual en Educación Primaria”, *Tabanque. Revista pedagógica*, 37 (2025): 112-128.

DOI: <https://doi.org/10.24197/17z6680>

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: Los estudios sobre el Paisaje Lingüístico (PL) viven un momento de plenitud. En los últimos años esta forma de analizar la lengua, y en particular, la lengua que nos rodea cada día en nuestro mundo ha generado un gran interés en la comunidad investigadora. Surgen cada vez más aristas desde las que analizar el PL: la ortografía, las lenguas en contacto, la variación lingüística, etc. Una de estas posibles vías de exploración es su posible enfoque didáctico donde encontramos aproximaciones desde ámbitos diversos como el de la Educación Secundaria (Álvarez Rosa, 2020), el español para extranjeros (Esteba, 2014; Ma, 2018) o el universitario (Sáez, 2021). El PL nos acerca a una forma de entender la lengua donde la ciudad se presenta como un interesante escenario de aprendizaje (Guzmán, 2020; Santolària, 2014) y la posibilidad de entroncar el desarrollo de las destrezas lingüísticas con otras áreas del currículo, en especial con la de Conocimiento del Medio. En esta contribución pretendemos aproximarnos al uso del PL como recurso didáctico para la enseñanza de la lengua en el aula de Educación Primaria. Por tanto, el objetivo de la misma es elaborar propuestas didácticas para la enseñanza de la lengua en Educación Primaria utilizando el Paisaje Lingüístico como recurso. Para ello se presentan dos propuestas didácticas basadas en su aprovechamiento didáctico bajo el convencimiento de que esta puede ser una herramienta muy útil para la motivación del alumnado en el aprendizaje de la lengua. Ambas propuestas relacionan el aprendizaje de la Lengua y el Conocimiento del Medio, desembocando en la producción de un texto como producto final. La elaboración de ambas

propuestas forma parte de una fase inicial de una investigación más amplia en la que se llevarán al aula para analizar posteriormente su idoneidad.

Palabras clave: paisaje lingüístico; enseñanza de la Lengua; Educación Primaria; Conocimiento del Medio; transdisciplinariedad.

Abstract: Studies on the Linguistic Landscape (LL) are living a period of great vitality. In the last years this approach to analyzing language –and particularly, the language surrounds us in our everyday world- has generated significant interest within the research community. Increasingly, new perspectives have emerged from which to examine the LL: orthography, languages in contact, linguistic variation, and so on. One of these possible lines of exploration is its potential didactics application, where we find approaches from various educational contexts such as Secondary Education (Álvarez Rosa, 2020), Spanish as a foreign language (Esteba, 2014; Ma, 2018), and university settings (Sáez, 2021). The LL offers us a way of understanding language in which the city becomes an engaging learning place (Guzman, 2020; Santolària, 2014), and opens up the possibility of connecting the development of linguistic skills with other areas of the curriculum, particularly Environmental Studies. In this contribution, we aim to explore the use of the LL as a didactic resource for language teaching in Primary Education classrooms. Therefore, the objective is to design didactic proposals for teaching language in Primary Education by using the Linguistic Landscape as a resource. To this goal, two didactic proposals are presented, both based on its didactic use and grounded in the belief that this can be a highly useful tool for motivating students in their language learning. Both proposals integrate the learning of Language and Environmental Studies, culminating in the production of a written text as the final outcome. The development of both proposals is part of an initial phase of a broader research project, in which they will later be implemented in the classroom to analyze their suitability.

Keywords: Linguistic Landscape; Teaching Language; Primary Education; Knowledge of the Environment; Transdisciplinarity.

INTRODUCCIÓN

A pesar de que los estudios sobre el Paisaje Lingüístico nacieron en el siglo XX, ha sido en este siglo y en especial en estos últimos veinte años cuando se ha producido una explosión en las investigaciones (Cenoz y Gorter, 2006) y se han diversificado las temáticas, generando diferentes vertientes a través de las cuáles se producen nuevas vías de investigación (Gorter et al., 2021). Dicho crecimiento también se manifiesta en forma de incremento de las publicaciones que abordan temáticas relacionadas con el PL en revistas de impacto (Zhanzhigitov et al., 2024).

Aterrizando en el contexto de los estudios sobre PL en español, especialmente en las dos últimas décadas se ha consolidado como un campo interdisciplinar en constante crecimiento desde la sociolingüística o la geografía cultural hasta la didáctica de las lenguas. No cabe duda de

que el punto de partida del PL surgió de las investigaciones filológicas acerca de cómo se presenta la lengua en vivo y en sus diferentes manifestaciones en la calle. Una representación que aúna lengua escrita, iconografía, patrimonio, sociedad e historia. Siguiendo a Calvi (2018) y Cabello (2024) el estudio del PL ya no se limita solo a la catalogación de las lenguas existentes en el paisaje urbano, yendo más allá, analizando aspectos ideológicos, identitarios, patrimoniales y educativos. Leer la calle puede dar claves para poder interpretar la evolución social, económica, histórica y cultural de nuestras ciudades. Las investigaciones exploran cómo la lengua refleja los cambios sociales y culturales que se desarrollan en nuestros territorios. Es el caso de la investigación de Sáez (2024) que desde una perspectiva diacrónica analiza las cuestiones sociales ligadas a dicha evolución. Los estudios sobre el PL varían desde el análisis de letreros comerciales y señalización pública hasta el análisis del discurso presente en la vía urbana o las huellas de la inmigración o de la gentrificación. Todo esto lleva a un panorama interdisciplinar donde el análisis meramente lingüístico se funde con la historia o la sociología, entre otras, para poder hallar las claves que explican las particularidades del PL en nuestras ciudades.

También han supuesto un impulso la creación de la Asociación Española de Paisaje Lingüístico y la celebración de diversos eventos para la difusión de los avances científicos en el área y la puesta en común de estos. A medida que las investigaciones crecen y aumentan el campo de estudio también lo hacen de forma geográfica, extendiéndose los estudios a más ciudades y localidades (Cabello, 2024) tal como han experimentado otros campos de la lingüística ligados al medio físico, como la disponibilidad léxica.

1. USOS DIDÁCTICOS DEL PAISAJE LINGÜÍSTICO

Uno de los campos hacia los que se dirigen en los últimos años las investigaciones en PL es el de la educación. Se trata de explorar la utilidad que este puede tener para el aprendizaje de diversas cuestiones sobre la lengua (Cenoz y Gorter, 2024). Dadas las posibilidades que ofrece el PL para la experiencia de aprendizaje de la lengua en inmersión no es extraño ver que parte de las aplicaciones didácticas que se han presentado sean dentro del campo de Español como Lengua Extranjera (ELE) como se puede observar en las aportaciones de Esteba (2014), Ma (2018), España y Hernández (2024), dichos usos didácticos se han ido extendiendo hacia

otros contextos, como la Educación Secundaria (Álvarez Rosa, 2020; Extremera, 2024) y la universidad (Romera, 2025; Sáez, 2021) y poco a poco va encontrando otras vías de exploración (Cabello et al., 2023).

Los textos, cartelería, letreros, señales, etc. que forman parte del espacio público representan muestras de lengua muy útiles para observar la realidad de la lengua pues son testimonios de la lengua viva en formato escrito donde se evidencian las relaciones entre lenguaje y sociedad y la manera en que esta se visibiliza. Entre otros aspectos, se ponen de manifiesto las políticas de planificación lingüística, el plurilingüismo y la consecuente diglosia, la presencia de lenguas minorizadas (Gorter, 2006; Cenoz y Gorter, 2008) y los cambios que se van produciendo en la lengua. Asimismo, el PL puede constituir un recurso que provoque el interés del alumnado ya que la observación de la lengua real que los rodea puede contribuir al fomento de la curiosidad, de la reflexión metalingüística y de una conciencia intercultural. Se trata de experiencias que constituyen un aprendizaje vivencial que les permite comprender la lengua en sus usos sociales debido a la interacción entre lengua y espacio. En ese contexto la lengua, además de medio de comunicación se convierte en vehículo de identidad, jerarquía social y de las relaciones de poder. Especialmente interesante es la co-habitabilidad de lenguas (Gorter, 2006) dentro del espacio público tan presentes actualmente no solo en entornos plurilingües, sino en cualquier contexto, fruto de la globalización actual. Para analizar esas relaciones es interesante comprobar la visibilidad, la posición y la relación de jerarquía observable entre ellas (Cenoz y Gorter, 2008).

Como hemos señalado anteriormente una de las grandes ventajas que ofrece el PL como recurso para el aula en la enseñanza de la lengua es la posibilidad de interactuar con ella en contextos auténticos, promoviendo no solo una conciencia sociocultural sino también una curiosidad en el alumnado que le genere también una conciencia lingüística. Dentro de la relación que provoca la unión entre PL y enseñanza de la lengua metodologías como la enseñanza por tareas (Zanón y Estaíre, 1990) se presentan como formatos muy adecuados desde los que promover en el alumnado un rol de investigadores activos sobre la lengua. Los elementos que forman parte del esquema de la comunicación están presentes en el PL al tener que identificar emisor, destinatario, código, forma en la que se transmite el mensaje, etc. Esto permite al alumnado visibilizar elementos que forman parte de un constructo abstracto asociándolo a situaciones

cotidianas. Además del enfoque por tareas, también las propuestas del currículo vigente actual (Ley Orgánica, 2020) se centran en la elaboración de un producto final que implica la producción textual de cualquier naturaleza.

La propia evolución de los estudios sobre PL avanza hacia la multimodalidad y la transversalidad. La existencia de un código mixto en las muestras de lengua que conforman el corpus del PL establece una relación entre el lenguaje verbal y no verbal. Dentro de ese lenguaje no verbal se encuentran elementos como los colores utilizados, la tipografía, las imágenes, la disposición de los elementos que contribuyen al significado final de los mensajes (Cenoz y Gorter, 2008). Asimismo, este tipo de elementos abren la puerta a trabajar en el aula desde la transversalidad, dado que además de analizarlos en clave lingüística se pueden analizar desde la Educación Artística y también desde otras áreas como el Conocimiento del Medio, si pensamos, por ejemplo, en el aula de Educación Primaria.

1. 1. Estrategias de implementación didáctica del Paisaje Lingüístico

Como se ha mencionado anteriormente, el PL como recurso en el aula proporciona la posibilidad de fomentar la observación de los usos lingüísticos en contextos reales. Asimismo, se trata de un elemento motivador al poder comprobar que la lengua está relacionada con la realidad circundante, que se puede analizar y llegar a comprender mejor. A continuación, presentamos algunas ideas sobre cómo llevar al aula el Paisaje Lingüístico para trabajarla desde la lengua:

1. Análisis de imágenes
2. Análisis de la presencia de otros idiomas
3. Análisis de errores ortográficos
4. Análisis de variación lingüística
5. Análisis de cuestiones de índole sociocultural
6. Análisis de contraste entre lenguas

Como se puede ver, la actividad con el PL parte del análisis de la realidad visible en las calles. Este punto de partida puede dar paso a realizar otro tipo de actividades que conecten no solo con la lengua, sino también con otras áreas.

Igualmente, la implementación en el aula del PL se debe matizar con respecto a las etapas y contextos en los que se introduzca:

- Educación Primaria: entre otros aspectos se debería primar la observación de fenómenos sencillos como los errores ortográficos, los elementos de la comunicación, el análisis de las imágenes y su relación con el texto o los fenómenos de variación lingüística.
- Educación Secundaria y Bachillerato: además de aspectos socioculturales se pueden analizar las relaciones jerárquicas entre variedades de la lengua y la visibilización de las relaciones de poder entre lenguas.
- Educación universitaria: análisis filológico de la presencia de la lengua en el PL, así como análisis de la multimodalidad e integración de metodología de investigación en lingüística aplicada.
- Aprendizaje de lenguas extranjeras: dependiendo de si la lengua de aprendizaje es en contexto de inmersión (análisis de la realidad de la lengua en la calle) o de no inmersión (presencia de la lengua meta en el paisaje, especialmente de lenguas mayoritarias como el inglés).
- Aprendizaje de Lengua 2: contraste de la presencia de esta con la Lengua 1, relaciones de diglosia entre ellas, traducción de conceptos de una lengua a otra, entre otros aspectos.

Además de ello, proponemos un esquema básico con el que trabajar en el aula con el PL establecido en tres fases:

1. Trabajo de campo: recogida fotográfica de muestras y observación
2. Análisis documental: reflexión sobre las muestras recogidas
3. Producción textual: resumen de hallazgos

2. PAISAJE LINGÜÍSTICO Y TRANSDISCIPLINARIEDAD

La ligazón del PL con el entorno urbano es una razón de bastante peso que lo vincula al aprendizaje transdisciplinar, especialmente con el conocimiento del medio, ya sea de forma sincrónica o diacrónica. No

obstante, también puede relacionar el aprendizaje de la lengua con otras áreas como la Educación Artística, el aprendizaje de otras lenguas o la Historia. De igual manera, se puede relacionar la vertiente lingüística con la dimensión literaria con el análisis de la presencia de obras, autores y motivos en las vías.

En el trasfondo de todo esto se encuentra la idea de la ciudad como entorno de aprendizaje (Guzmán, 2020; Santolària, 2014) que permite que el aula se expanda fuera de sus paredes y el alumnado tenga la posibilidad de explorar las posibilidades de aprendizaje sobre lo más cercano que esta ofrece. La presencia del entorno más inmediato en el proceso de aprendizaje es un factor indudable de motivación del alumnado ya que propone que dicho proceso se vea impregnado de una relación muy estrecha al sentimiento de pertenencia. Conocer la ciudad puede contribuir, por tanto, a conocerse a sí mismos. Es decir, si conocemos nuestro entorno podemos llegar a conocer mejor el mundo.

3. METODOLOGÍA

En este apartado vamos a exponer la metodología llevada a cabo para llevar al aula el PL. Hemos de precisar que lo que presentamos aquí es una parte de nuestra investigación centrada en la indagación de las posibilidades del PL en las aulas de lengua en Educación Primaria. Dicha investigación se concibe de la manera que se observa en la TABLA 1:

Tabla 1. Fases de la investigación

Fase 1	Documentación y elaboración de propuestas didácticas
Fase 2	Implementación de las propuestas en el aula y análisis de su validez
Fase 3	Difusión de resultados

Elaboración propia

En esta publicación se presenta el diseño de las propuestas realizadas que serán llevadas a las aulas próximamente para el análisis de su funcionamiento en las aulas de centros de Educación Primaria.

3. 1. Objetivos

El objetivo principal de nuestra investigación es elaborar propuestas didácticas para la enseñanza de la lengua en Educación Primaria utilizando

el Paisaje Lingüístico como recurso. Este objetivo que se circunscribe a la fase 2 de la investigación a la que aludimos aquí se subordina a un objetivo general de la investigación en sus tres fases que es el siguiente: analizar la idoneidad del Paisaje Lingüístico como recurso para la enseñanza de la lengua en Educación Primaria.

3. 2. Fuentes metodológicas

A la hora de plantear propuestas didácticas que partieran del uso del PL como recurso en la enseñanza de la lengua en Educación Primaria hemos considerado como base inicial que los presupuestos teóricos de dichas propuestas se basaran en la concepción del proceso de enseñanza de la lengua que consideramos más idóneo. Debe tratarse de un proceso en el que la enseñanza siga un enfoque comunicativo y que contribuya a desarrollar las destrezas comunicativas para así alcanzar una mejora de la competencia comunicativa del alumnado. Consideramos que el tratamiento de la lengua como objeto de enseñanza que más se acerca a esos logros es el que se basa en las investigaciones de la Didáctica del Texto. Siguiendo a autores como Álvarez Angulo (2006; 2010; 2013), Camps (2003), Dolz (1994), Romero (2009), Romero et al. (2020), Zayas (2012), entre otros, que sitúan el conocimiento de los textos y sus reglas de funcionamiento como eje del aprendizaje de la lengua, basado especialmente en la recepción y producción escrita sostenemos que solamente un aprendizaje que siga esta premisa garantizará una asimilación del funcionamiento de la lengua desde la globalidad. Partir del texto y el discurso como unidad de análisis de la lengua nos permite desarrollar propuestas y programaciones que se basen en analizar y conocer los diferentes tipos de textos y su funcionalidad, para luego poder integrar en el proceso el aprendizaje de otros aspectos léxicos, semánticos, ortográficos (Romero et al., 2020). Integrar esos otros aspectos relacionados con otros niveles de la lengua dentro del proceso didáctico del texto facilita que se pueda introducir en él el aprendizaje reflexivo de esta donde la actividad metalingüística cobra gran importancia (Fontich, 2021; Abad y Rodríguez Gonzalo, 2023).

Dicho esto, el PL encaja de manera extraordinaria en esa concepción de la enseñanza de la lengua de forma globalizada porque es un punto de partida muy interesante para poder promover la experimentación del alumnado partiendo de muestras de lengua reales, que no dejan de ser

textos. Partiendo de los *inputs* que ofrece el Paisaje Lingüístico el alumnado puede realizar prácticas pautadas a través de las cuáles analizar aspectos diversos de la lengua para terminar realizando productos finales donde se evidencien sus aprendizajes.

Además de esto, las propuestas basadas en recursos ofrecidos por el PL se alinean con el objetivo de desarrollo sostenible número 11 (Ciudades y sociedades sostenibles) ya que conociendo la lengua viva en la calle contribuimos a conocer mejor nuestras ciudades, preservando aspectos materiales e inmateriales que forman parte del patrimonio de estas, y por ende de la vida de sus habitantes. También esa perspectiva contribuye a la transdisciplinariedad, de manera muy evidente en este caso con el área de Conocimiento del Medio en Educación Primaria ya que el alumnado tendrá

la oportunidad de analizar el espacio físico donde viven y explorar aspectos determinados que aparecen en él relacionados con la historia, las tradiciones, la cultura, etc. (Sáez, 2024).

Nos hemos basado en esos pilares para construir propuestas didácticas que tienen en cuenta trabajar el Conocimiento del Medio desde prácticas letradas. Al tratarse del PL de cada ciudad es evidente que este ofrecerá la oportunidad de bucear en aspectos propios de cada lugar, es decir, que cada propuesta está muy ligada a la ciudad en la que se lleve a cabo, pese a que algunas por su naturaleza sean replicables en otras ciudades, como veremos a continuación.

3. 3. Diseño metodológico

Presentamos aquí el proceso de elaboración de las propuestas y la motivación para elegir las temáticas en las que estos se han centrado. Las propuestas didácticas llevan por título: “Conociendo la historia de La Isla de León a través de su callejero” –FIGURA 1- y “La huella del samurái” –FIGURA 2-, y están dirigidas respectivamente a las localidades de San Fernando (Cádiz) y Coria del Río (Sevilla). En el caso de la primera propuesta es replicable a otras localidades debido a que trata de explorar cuestiones relacionadas con la ciudad a través del nomenclátor local. En el caso de la segunda, en cambio, no es replicable en otras localidades al tener como punto de motivación una relación histórica de la localidad con el país de Japón y su presencia en sus calles. No obstante, se puede tomar como punto de partida otro tipo de relación curiosa que haya en una ciudad (por ejemplo, presencia de emigración o de relaciones culturales con otros

lugares en el PL de una ciudad) para realizar algún tipo de propuesta *ad hoc* siguiendo un patrón similar.

Figura 1. Enlace a propuesta 1



También disponible en: <https://bit.ly/48yESJt>

Figura 2. Enlace a propuesta 2



También disponible en: <http://bit.ly/4oAYnHu>

Para la construcción de las dos propuestas hemos tenido en cuenta los siguientes momentos:

1. Sondeo de información y presentación de la propuesta
2. Salida de campo
3. Reflexión y producción textual

En ambas propuestas se plantea un primer momento en el que se explora qué sabe el alumnado acerca del tema que se va a tratar, intentando ofrecer motivación y explorando la curiosidad que puedan tener sobre el tema. Asimismo, se presenta la propuesta didáctica. A continuación, tratándose de propuestas de PL inevitablemente debe haber una salida para buscar información y documentarla por medio de fotografías que luego sirvan para el resto de las tareas que deben realizar. Ello implica que haya un intervalo de determinados días entre que se presenta la propuesta, la salida del alumnado y la continuación en el aula. Finalmente, en el último momento se analiza lo encontrado y se pasa a la elaboración del producto final que tiene naturaleza escrita, pero que en ambos casos se presenta también por parte del alumnado de forma oral.

En estos momentos se condensan aspectos en común con otras metodologías basadas en la producción textual y que tienen como objetivo

desarrollar la autonomía del alumnado, por ejemplo, Zayas y Camps, (2006), Romero et al. (2020) o Rodríguez Gonzalo (2023). En todas esas metodologías reciben información en forma de *input* que luego procesan para finalmente crear un producto de naturaleza textual.

A continuación, podemos ver en la Tabla 2 la correspondencia entre los momentos y las sesiones de la propuesta 1 (“Conociendo la historia de La Isla de León a través de su callejero”) y la propuesta 2 (“La huella del samurái”):

Tabla 2. Relación entre momentos y sesiones

Momento	Propuesta 1	Propuesta 2
1. Sondeo de información y presentación	Sesión 1 y 2	Sesión 1 y 2
2. Salida de campo	Entre la sesión 2 y 3	Entre la sesión 2 y 3
3. Reflexión y producción textual	Sesión 3	Sesión 3

Elaboración propia

Los tipos de textos están presentes en ambas propuestas ya que sus productos finales son textos de naturaleza expositiva donde los alumnos y las alumnas deberán resaltar los hallazgos encontrados. Además, en la propuesta 2 se trabaja con un género discursivo poco presente en las aulas como es el pie de foto.

Finalmente, la transversalidad de la propuesta se representa por medio de la temática de ámbito local en ambos casos y que está relacionada con la historia y la cultura. En el caso de la propuesta, el alumnado buceará acerca de cuestiones que tienen que ver con los nombres de las calles de su localidad que les acercará a acontecimientos de la historia de España relacionados con el lugar, personajes históricos de la ciudad, cambios de nombre de las calles a lo largo de la historia, etc. En el caso de la propuesta número 2, el alumnado conocerá la relación de su localidad con Japón, a qué se debe y cómo se manifiesta en las calles y el espacio físico en general. Creemos que la relación con el entorno, conocer de forma más intensa el lugar en el que se vive ayuda a fomentar la curiosidad que los niños y niñas como ciudadanos del futuro deberían tener en la vida adulta.

CONCLUSIONES

El estudio del Paisaje Lingüístico constituye un recurso muy valioso en la investigación y enseñanza de las lenguas, ya que nos permite explorar la lengua en su dimensión social y cultural en contextos reales. La visibilidad de las lenguas en el espacio público proporciona información sobre la identidad de los pueblos, las relaciones de poder y jerarquía entre lenguas, la diversidad lingüística y muchos otros aspectos, lo que ofrece a investigadores y docentes un marco para analizar las prácticas lingüísticas de una forma dinámica.

En el ámbito educativo, la integración del PL en el aula favorece la motivación del alumnado y fomenta su conciencia lingüística y cultural. Las actividades centradas en la observación, en el análisis y en la creación de textos a partir del PL permiten a los estudiantes desarrollar su competencia comunicativa, la actividad metalingüística y su talante crítico. Además, contribuye a su comprensión de fenómenos como el plurilingüismo y la conciencia intercultural.

Es cuestión de tiempo el ver hasta dónde puede llegar la utilización del PL como recurso educativo, qué opciones ofrece más allá del estudio de la lengua, su conexión con otras áreas y su implantación en diferentes etapas educativas. En ese sentido la difusión de buenas prácticas en el uso del PL en el aula supondrá un faro en el camino de los docentes e investigadores que deseen ponerlo llevarlo a las aulas. Como líneas de investigación futuras se plantean retos con respecto al uso de la Inteligencia Artificial, las aplicaciones móviles, la realidad aumentada o el uso de plataformas de mapeo del PL, entre otras posibles opciones.

Nuestras propuestas en este ámbito están en proceso de ser llevadas a práctica para testar su validez, explorar sus límites y matizar sus posibles limitaciones. Desde la firme convicción de que la experimentación es la que permite encontrar respuestas a las cosas pensamos que en el futuro el Paisaje Lingüístico se afianzará como recurso muy interesante en las aulas para permitirnos conocernos mejor.

BIBLIOGRAFÍA

Abad, Victoria y Rodríguez Gonzalo, Carmen (2023). Cómo abordar la reflexión gramatical en el aula. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 100, pp. 33-38.

Álvarez Angulo, Teodoro (2006). Didáctica de la escritura en la formación del profesorado. *Lenguaje y Textos*, 23-24, pp. 47-64.

Álvarez Angulo, Teodoro (2010). *Competencias básicas en escritura*. Octaedro.

Álvarez Angulo, Teodoro (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Octaedro.

Álvarez Rosa, Carmen Vanesa (2020). El paisaje lingüístico urbano en las clases de Lengua Castellana. La gramática en el discurso. En López Esteban, C. (ed.) *Aulas innovadoras en la Formación de los Futuros Educadores de Educación Secundaria*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 189-207.

Cabello, Manuel (2024). Bibliografía selecta de estudios sobre el paisaje lingüístico español (2008-2024). *Del Español. Revista de Lengua*, 2, pp. 275-287.

Cabello, Manuel, Galloso, M. Victoria y Heredia, María (2023) *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz*. Vervuert.

Calvi, Maria Vittoria (2018). Paisajes lingüísticos hispánicos: panorama de estudios y nuevas perspectivas. *LynX/Panorámica de Estudios Lingüísticos*, 17, pp. 5-58.

Camps, Anna (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.

Cenoz, Jasone y Gorter, Durk (2008). Linguistic Landscape and minority languages, *International Journal of Multilingualism*, 5(1), pp. 67-80.
<https://doi.org/10.2167/ijml435.0>

Cenoz, Jasone y Gorter, Durk (2024). El paisaje lingüístico en contextos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 96(1), pp. 13-29. <https://doi.org/10.35362/rie9616545>

Cenoz, Jasone y Gorter, Durk (2026). Linguistic Landscape and minority languages. *The International Journal of Multilingualism*, 3, pp. 67-80. <https://doi.org/10.1080/1479071060866386>

Dolz, Joaquim (1994). Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura. *Articles: Revista de didáctica de la llengua i de la literatura*, 2, pp. 21-34.

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

Esteba, Diana (2014). ¿Qué te dice esta ciudad? Modelos de reflexión en torno a la clase de Español Lengua Extranjera. En Ruiz, L. et al. (Eds.) *Actualizaciones en comunicación social*, Ediciones del Centro de Lingüística Aplicada, pp. 474-479.

Extremera, Belén (2024). El paisaje lingüístico y el aprendizaje colaborativo para la enseñanza de las variedades lingüísticas: comparación de su aplicación en 4º de ESO y 1º de FPB. *Del Español. Revista de Lengua*, 2, pp. 15-55. <https://doi.org/10.33776/dlesp.v2.8464>

Fontich, Xavier (2021). Consideraciones sobre la enseñanza y aprendizaje de la gramática de la primera lengua en la escuela. *RILCE: revista de filología hispánica*, 37(2), pp. 567-589. <https://doi.org/10.15581/008.37.2.567-89>

Gorter, Durk (2006). Linguistic landscape: A new approach to multilingualism. *Multilingual Matters*.

Gorter, Durk; Cenoz, Jasone y Van der Worp, Karin (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>

Guzmán, Alejandro (2020). La ciudad como recurso educativo en los procesos de participación e integración socio-urbana, *Arquitectura y Urbanismo*, 16(3), pp. 92-101.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Ma, Yujing (2018). El paisaje lingüístico. Una nueva herramienta para la enseñanza de E/LE, *Foro de profesores de E/LE*, pp. 153-164.
<https://doi.org/10.7203/foroele.14.13344>

Rodríguez Gonzalo, Carmen (2022). La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT). *Tavira. Revista Electrónica de Formación del Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, 27, 1104. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1104>

Romera, Ana María (2025). El paisaje lingüístico español: variación y cambio del aula a la calle. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 12, pp. 25-41.
<https://doi.org/10.30827/portalin.viXII.33399>

Romero, Manuel Francisco (2009). Acceso a las competencias básicas educativas desde la lecto-escritura. *Tabanque: Revista pedagógica*, 22, pp. 191-204.

Romero, Manuel Francisco, Jiménez, Rafael y Trigo, Ester (2020). Donde habita el olvido: recuperando el lugar de la gramática en las aulas. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 44(3), pp. 117-129. <https://doi.org/10.17951/lsmll.2020.44.3.117-129>

Sáez, Daniel (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, Daniel (2024). Relaciones posibles entre temporalidad y paisajes lingüístico en español. *Philologia Hispalensis*, 38(1), pp. 185-212. <https://doi.org/10.12795/PH.2024.v38.i01.08>

Santolària, Anna (2014). La ciudad como recurso didáctico. *Edetania*, 45, pp. 235-244.

Zanón, Javier y Estaíre, Sheila (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, pp. 55-90.

Zayas, Felipe (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1), pp. 63-85.

Zayas, Felipe y Camps, Anna (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graó.

Zhanzhigitov, Syrym, Bakytzhanova, Altyn y Mamiyeva, Bakhytkul (2024). Linguistic Landscape: an analysis of publications in Scopus. *Eurasian Journal of Philology: Science and Education*, 4(196), pp. 39-55. <https://doi.org/10.26577/EJPh.2024.v196.i4.ph4>

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 aúnán 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 attenuación 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.

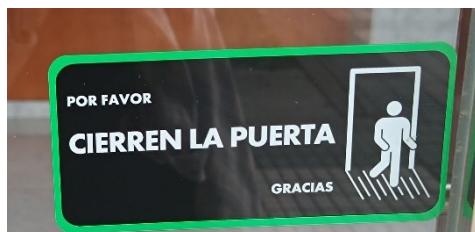


Figura 7. Uso de fórmulas como por favor y gracias

- 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/lil.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/portal.in.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/portal.in.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>

El paisaje lingüístico de las placas e inscripciones conmemorativas alrededor del edificio histórico de la Universidad de Salamanca: aplicación didáctica para la enseñanza de ELE

The Linguistic Landscape of Commemorative Plaques and Inscriptions around the Historic Building of the University of Salamanca: Didactic Application for Teaching Spanish as a Foreign Language

MIGUEL SOLER GALLO

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

miguel.soler@usal.es

ORCID: 0000-0003-3361-4845

Recibido/Received: 10/04/2025. Aceptado/Accepted: 25/05/2025.

Cómo citar/How to cite: Soler Gallo, Miguel, “El paisaje lingüístico de las placas e inscripciones conmemorativas alrededor del edificio histórico de la Universidad de Salamanca: aplicación didáctica para la enseñanza de ELE”, *Tabanque. Revista pedagógica*, 37 (2025): 148-169.

DOI: <https://doi.org/10.24197/8fhvr421>

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: Este estudio propone una aplicación didáctica basada en el paisaje lingüístico que rodea el edificio histórico de la Universidad de Salamanca, centrada en las placas e inscripciones conmemorativas presentes en su entorno. Se plantea cómo estos elementos, además de rememorar personajes, lemas o acontecimientos relevantes, pueden emplearse como textos urbanos que transmiten valores, legitiman narrativas y mantienen vivas ciertas memorias colectivas. La investigación sugiere utilizar el análisis de estos elementos como recurso para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), ya que permite al alumnado acceder a un contexto auténtico, profundizar en la comprensión cultural, desarrollar la conciencia intercultural y mejorar sus habilidades comunicativas mediante el contacto directo con manifestaciones lingüísticas reales.

Palabras clave: paisaje lingüístico; placas e inscripciones conmemorativas; Universidad de Salamanca; enseñanza de ELE; didáctica del español.

Abstract: This study proposes a pedagogical application based on the linguistic landscape surrounding the historic building of the University of Salamanca, focusing on the commemorative plaques and inscriptions in its vicinity. It explores how these elements, in addition to commemorating notable individuals, mottos, or significant events, can be used as urban texts that convey values, legitimize narratives, and preserve certain collective memories. The research suggests using the analysis of these elements as a resource for teaching Spanish as a foreign language (SFL), as it allows students to access an authentic context, deepen their cultural understanding, develop intercultural awareness, and enhance their communicative skills through direct engagement with real linguistic manifestations.

Keywords: linguistic landscape; commemorative plaques; University of Salamanca; teaching Spanish as a Foreign Language; Spanish didactics.

INTRODUCCIÓN

El paisaje lingüístico visibiliza la presencia de las lenguas en el espacio público mediante rótulos, cartelería, nombres de calles, señales, placas e inscripciones. Su lectura permite comprender cómo el entorno urbano se convierte en un escenario donde se manifiestan relaciones de poder, identidades colectivas y procesos de memoria histórica. Los primeros estudios en este ámbito se centraron en medir la vitalidad de las lenguas (Landry y Bourhis, 1997), pero con el tiempo el interés académico se ha desplazado hacia perspectivas que resaltan su dimensión cultural y su potencial educativo. Diversos autores han subrayado el valor didáctico del paisaje lingüístico en la enseñanza de lenguas, como Gorter, Cenoz y van der Worp (2021), Ma e Illán Bea (2023), Cenoz y Gorter (2024) y Martínez-León, Heredia Mantis y Ángeles-González (2025). El contacto directo con estos elementos proporciona al alumnado materiales auténticos, contextualizados y culturalmente significativos, lo que enriquece la experiencia de aprendizaje y la vincula con la realidad circundante. Esta dimensión formativa se relaciona directamente con el ODS 4 (Educación de calidad), en la medida en que promueve metodologías innovadoras basadas en la observación crítica del entorno y la integración de recursos culturales reales.

Este trabajo examina una parte concreta del paisaje lingüístico salmantino: las placas e inscripciones conmemorativas situadas en el entorno del edificio histórico de la Universidad de Salamanca. No se trata de textos comerciales ni efímeros, sino de manifestaciones que forman

parte del patrimonio cultural material de la ciudad y cuyo valor trasciende lo ornamental, ya que participan en la construcción simbólica del espacio y transmiten una identidad que dialoga con la comunidad universitaria y con quienes visitan la ciudad. Su estudio y difusión se vinculan con el ODS 11 (Ciudades y comunidades sostenibles), en particular con la meta 11.4, dedicada a la protección y salvaguardia del patrimonio cultural. Analizar estos aspectos contribuye a reconocerlos como elementos patrimoniales relevantes y a fomentar su integración en prácticas educativas y divulgativas que fortalecen entornos urbanos más conscientes y significativos.

A partir de este enfoque, se propone trabajar con las placas e inscripciones del entorno universitario tanto dentro como fuera del aula de español como lengua extranjera (ELE), combinando la observación directa del espacio con la reflexión sociolingüística y la exploración del patrimonio. Esta aproximación se relaciona con el ODS 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas), al fomentar el acceso a la información, la lectura crítica de los discursos públicos y la comprensión de cómo la memoria y la identidad se materializan en los espacios compartidos. En esta línea, la exposición “El paisaje lingüístico. Un paseo por el discurso público”, organizada por el Centro Internacional del Español y la Universidad de Salamanca, puso de manifiesto cómo este tipo de materiales permite articular investigación, patrimonio y divulgación, convirtiéndose en un recurso especialmente valioso para la enseñanza (Fernández Juncal, 2025).

1. EL PAISAJE LINGÜÍSTICO: ESPACIO DE SIGNIFICADO

El concepto de paisaje lingüístico se ha consolidado en las últimas décadas como un campo de estudio clave para comprender cómo se materializan las relaciones entre la lengua, la identidad y, en muchos casos, el poder en el espacio público. Desde esta perspectiva, la ciudad y sus espacios se convierten en escenarios donde se inscriben y negocian significados, y donde las lenguas se exhiben, conviven o compiten en función de factores históricos, culturales y políticos.

La presencia de una lengua en el espacio público refuerza el sentido de pertenencia de sus hablantes, mientras que su ausencia puede generar una sensación de marginalidad (Landry y Bourhis, 1997). Incluso aspectos aparentemente menores, como el tamaño de la letra o el orden en que se presentan las lenguas, forman parte de lo que Ben-Rafael *et al.* (2006) llaman “política lingüística de facto”, prácticas que, sin respaldo de un

marco normativo o legal, crean jerarquías implícitas de influencia. De este modo, la visibilidad lingüística, aparte de reflejar la diversidad existente, actúa como un mecanismo activo en la construcción de la realidad social. Shohamy y Gorter (2009) sostienen que el análisis del paisaje lingüístico debe contemplar el uso concreto de las lenguas y los factores sociales y culturales que determinan su presencia. Cada elemento textual en el espacio público responde a decisiones institucionales o comunitarias que transmiten valores, legitiman identidades y proyectan una imagen específica hacia quienes lo observan.

Más allá de su función como marcador identitario, el paisaje lingüístico está condicionado también por factores económicos y culturales. El conjunto de textos visibles en el espacio público funciona como un archivo vivo donde conviven expresiones recientes, que, a menudo, aparecen primero en carteles improvisados o intervenciones artísticas urbanas, con rótulos más antiguos que conservan palabras y formas hoy en desuso. Como observa Pons Rodríguez (2012), esta superposición de elementos combina huellas del pasado con manifestaciones actuales, mostrando continuidad y cambio. La permanencia o sustitución de ciertos textos no responde solo a razones prácticas, sino también al valor simbólico que la comunidad les otorga, ya que las lenguas visibles pueden comunicar pertenencia, prestigio o resistencia y, con ello, reforzar o cuestionar la cohesión social.

Esta comprensión del paisaje lingüístico como registro social y cultural abre la posibilidad de vincularlo con otros componentes que fijan significados en el espacio, como las placas e inscripciones conmemorativas. Estas cumplen una función estética, informativa y participan en la construcción de la memoria colectiva y en la transmisión de valores. Su estudio amplía la reflexión sobre la visibilidad lingüística y sienta las bases para analizar cómo la lengua, en sus dimensiones material y simbólica, puede incorporarse en recursos educativos que fomenten la memoria histórica y refuerzen la conciencia cultural.

1. 1. Memoria y paisaje lingüístico como recurso educativo

Las placas e inscripciones conmemorativas son soportes cargados de significado que transforman el espacio urbano en un escenario narrativo donde historia, identidad y memoria colectiva se materializan. Halbwachs

(1992) subraya que la memoria colectiva necesita anclajes materiales que le permitan sostenerse y transmitirse en el tiempo, y que aquellos elementos que evocan personas, épocas o ideales se mantienen en la memoria compartida precisamente porque forman parte del entorno físico cotidiano de una comunidad. En un sentido similar, Nora (1996) desarrolla el concepto de “lugares de la memoria” para referirse a construcciones culturales que condensan significados colectivos y los fijan en el espacio. Estos lugares surgen cuando la memoria viva se debilita y, entonces, dan paso a formas tangibles, simbólicas o funcionales que actúan como mediadoras entre pasado y presente. En el contexto salmantino, las placas con inscripciones en latín, citas y alusiones literarias o referencias académicas enlazan a las personas que observan estos elementos con tradiciones históricas.

Huyssen (2003) aporta otra imagen interesante al describir la ciudad como un palimpsesto urbano, en el que las huellas del pasado se superponen y se reescriben constantemente. Bajo esta metáfora, las placas e inscripciones funcionan como capas de significado que interactúan con la arquitectura y enriquecen la percepción del lugar, debido a que registran acontecimientos y evocan una identidad colectiva que anima a quienes aprecian estos testimonios a leer el entorno como un texto abierto. El trabajo de Marcos García (2024) pone de relieve que los monumentos y objetos conmemorativos deben entenderse, además de como piezas decorativas o históricas, como artefactos que articulan discursos complejos en los que interactúan lo visual y lo textual. El texto que acompaña a la placa o al elemento conmemorativo no es accesorio, puesto que constituye un mensaje con carga afectiva e ideológica que ayuda a reforzar la cohesión simbólica de la comunidad y a evitar el olvido de la herencia cultural que se rememora.

Desde la perspectiva del paisaje lingüístico como “texto vivo”, según estudian Shohamy y Gorter (2008), estas inscripciones se convierten en instancias discursivas que ponen en evidencia qué se recuerda, qué se legitima y qué se omite en el espacio público. En Salamanca, su ubicación estratégica en un entorno académico y patrimonial potencia su capacidad de proyectar una identidad local y, a la vez, universal, conectada con el prestigio de la institución universitaria.

En el ámbito educativo, Gorter, Cenoz y van der Worp (2021) han mostrado que el contacto con inscripciones auténticas en contextos reales ofrece al aprendiz de lenguas extranjeras una exposición significativa y contextualizada. La lengua se presenta así como un recurso narrativo

anclado en lugares y prácticas sociales concretas, lo que permite a los estudiantes interactuar directamente con el entorno y fomentar la comprensión, la producción y el análisis crítico.

En esta línea, Ma e Illán Bea (2023) subrayan que los signos del paisaje lingüístico urbano poseen un marcado carácter interdisciplinar que transmite connotaciones lingüísticas y socioculturales, en contraste con los materiales tradicionales de enseñanza. A través de una propuesta didáctica basada en la teoría del aprendizaje por descubrimiento, utilizan fotografías de una ciudad oficialmente bilingüe (Valencia) para que el alumnado explore las políticas lingüísticas locales y valore la diversidad cultural hispánica, fomentando así una observación activa y crítica del entorno.

Fernández Juncal (2025) señala que el entorno urbano constituye un espacio discursivo en sí mismo: las placas, inscripciones y otros textos públicos configuran un relato que transmite actitudes, historia y cultura local. Desde esta perspectiva, el patrimonio textual urbano no solo puede observarse, sino también interpretarse y aprovecharse de forma activa en el aula de ELE. Integrar este tipo de materiales en la enseñanza amplía el marco habitual de aprendizaje hacia un escenario real, donde la lectura de inscripciones conmemorativas se convierte en una actividad lingüística completa que exige descifrar un texto, comprender su contexto histórico, analizar sus implicaciones culturales y expresar una valoración personal.

Martínez León, Heredia Mantis y Ángeles-González (2025) destacan igualmente que el paisaje lingüístico ha dejado de ser una simple expresión visual para convertirse en un espacio de aprendizaje activo que fomenta la observación lingüística, el pensamiento crítico y el desarrollo de competencias comunicativas y metalingüísticas. Esta perspectiva se presenta en la introducción del monográfico que han editado recientemente en la revista *Porta Linguarum*, titulado “Riqueza del paisaje lingüístico en el aula”. Este trabajo se suma a otros también actuales que exploran propuestas pedagógicas centradas en el paisaje lingüístico, como los de Galloso Camacho *et al.* (2023) y Sáez Rivera (2024).

Por tanto, el espacio urbano se concibe como un aula al aire libre donde lengua, cultura y memoria se entrelazan de manera dinámica. Incorporar este recurso en contextos didácticos de ELE favorece la relación entre el alumnado y el espacio que habita, al tiempo que contribuye a activar la memoria colectiva a través del paisaje lingüístico.

2. PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA EL AULA DE ELE

Esta propuesta de actividades se dirige especialmente a estudiantes de ELE de nivel B2, si bien puede adaptarse a niveles avanzados (C1 y C2) con algunos ajustes en la profundidad del tratamiento, de acuerdo con los parámetros del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Las tareas se centran en la observación, la reflexión y la producción oral y escrita, combinando modalidades de trabajo individual, en parejas y en pequeños grupos. Esta diversidad metodológica posibilita la reflexión autónoma y el intercambio colaborativo en el proceso de aprendizaje. Se busca generar un vínculo entre el alumnado y el espacio urbano, así como invitar a reflexionar sobre cómo los monumentos contribuyen a transmitir valores culturales, identidad y memoria.

Dada la naturaleza específica de este trabajo, se parte de la premisa de que el alumnado realiza una estancia académica en Salamanca, ciudad reconocida internacionalmente por su relevancia en la enseñanza de ELE, o para alumnado de la propia universidad. Como punto de partida, el docente guiará un recorrido por los alrededores del edificio histórico de la Universidad de Salamanca, con el fin de observar las placas e inscripciones conmemorativas y otros elementos culturales presentes en el espacio. El itinerario incluirá las calles Benedicto XVI, Calderón de la Barca, una parte de Libreros y el Patio de Escuelas Mayores. Cada estudiante deberá disponer de un cuaderno de notas o un blog personal donde, a modo de diario, registre las ideas y reflexiones que el docente vaya indicando durante la visita a cada placa.



Figura 1. Entorno del edificio histórico de la USAL. *Google Earth*

2. 1. Clasificación del corpus

Las placas del corpus se clasifican en cuatro ejes: conmemoración institucional, celebración literaria y cultural, valoración poética de la ciudad y memoria académica. Estas inscripciones expresan distintos niveles de memoria colectiva, desde el ámbito institucional hasta el literario. En las transcripciones se ha procurado reproducir el texto tal y como aparece en el original.

En el primer eje temático, sobresalen dos elementos vinculados a la historia y al papel institucional de la Universidad. El primero es la inscripción en latín: *Deo optimo maximo omnivm scientiarvm princeps Salmantica docet* (“A Dios, el Mejor y más Grande; Salamanca, primera en todas las ciencias, enseña”), lema que sintetiza la tradición académica de la institución y refuerza su prestigio y carácter pionero en la enseñanza de diversas disciplinas científicas y humanísticas.



Figuras 2 y 3. Lema en latín de la Universidad de Salamanca

El segundo corresponde al texto “USAL 800 años Universidad de Salamanca 1218–2018”, que fue creado para conmemorar el VIII centenario de la Universidad. Su objetivo es destacar la continuidad histórica de la institución y su consolidación, a lo largo de los siglos, como un referente académico de proyección internacional.

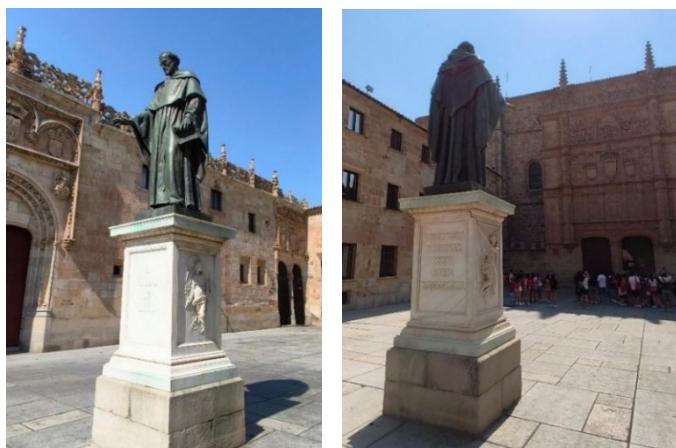
El logotipo que celebraba la efeméride, diseñado por Miquel Barceló, simboliza el espíritu ancestral de los claustros universitarios. Es una

imagen que combina tradición e historia, utilizando una iconografía que, al igual que la Universidad, ha evolucionado con el tiempo.



Figura 4. Logo para la efeméride del VIII centenario

En el siguiente eje temático se incluyen dos testimonios vinculados al ámbito literario y cultural salmantino. El primero está dedicado a fray Luis de León, figura emblemática del humanismo español, cuya labor docente e intelectual constituye una parte esencial del legado de la Universidad de Salamanca. Su estatua, fundida en bronce por Nicasio Sevilla entre 1866 y 1868, se alza sobre un pedestal de cuatro caras: en dos de ellas, relieves alegóricos representan la poesía sagrada y la profana, evocando la versatilidad de su obra; en las otras dos, se leen las inscripciones “A fray Luis de León” y “Suscripción nacional XXV abril MDCCCLXIX”.



Figuras 5 y 6. Monumento a fray Luis de León

El otro recuerda el IV centenario de la publicación de *El Quijote*, obra cumbre de la literatura española y de trascendencia universal, que refuerza el vínculo de la ciudad con el patrimonio literario nacional:

“La libertad, Sancho, es uno de los máspreciados dones que a los hombres dieron los cielos. Con ella no pueden igualarse los tesoros que encierra la tierra ni el mar encubre” Don Quijote de la Mancha, II, cap. 58
SS. MM. los Reyes, acompañados por los jefes de Estado y de gobierno Iberoamericanos, descubrieron esta placa con motivo de la XV Cumbre Iberoamericana IV centenario de la publicación de “El Quijote” El Ayuntamiento de la ciudad 14 de octubre de 2005.



Figura 7. Inscripción homenaje al IV centenario de *El Quijote*

En el tercer eje, figura una cita extraída de la obra *El licenciado Vidriera* de Miguel de Cervantes. En la placa aparece así: “...Salamanca, que enhechiza la voluntad de volver a ella a todos los que de la apacibilidad de su vivienda han gustado (Del Lcdo. Vidriera) Al III centenario de la muerte de Cervantes. Junta Provincial 23 de abril de 1916”.



Figura 8. Placa homenaje al III centenario de la muerte de Cervantes

La frase expresa el atractivo perdurable de la ciudad y su capacidad para despertar vínculos emocionales en quienes la visitan o habitan, poniendo de relieve el carácter acogedor y el valor simbólico del entorno urbano salmantino.

En el último eje temático, se hallan dos vítores de especial relevancia. El primero está dedicado a Elio Antonio de Nebrija (1444–1522), humanista y gramático que estudió y enseñó en la Universidad de Salamanca. Su importancia radica, especialmente, en que es el autor de la *Gramática de la lengua castellana* (1492), la primera obra de este tipo escrita en una lengua romance y cuya publicación fue decisiva tanto para el predominio de esta lengua en los nuevos territorios americanos que se incorporaban a la Monarquía Hispánica en la época imperial como para el desarrollo de los estudios lingüísticos en España: *Hic fvit domvs Aelio Antonio Nebrissensi Eximio barbariae debellatori in memoriam MCDLXXXI-MCMLXXI* (“Aquí estuvo la casa de Elio Antonio de Nebrija. En recuerdo del insigne debelador de la barbarie. 1481–1981”).



Figura 9. Vítor homenaje a Elio Antonio de Nebrija

El segundo vítor rememora a Hernando de Talavera (ca. 1430–1507), quien también cursó estudios en la Universidad de Salamanca, formándose en Artes y Teología antes de ingresar en la Orden de San Jerónimo. Reconocido como humanista y religioso, fue confesor de Isabel la Católica y primer arzobispo de Granada: *Hernando de Talavera olim alumnus magister VTAS concives conmemorant XXVI APR. MCMLXXXV* (“Hernando de Talavera, antiguo alumno y maestro de la Universidad, sus conciudadanos lo conmemoran. 26 de abril de 1985”).



Figura 10. Vítor homenaje a Hernando de Talavera

2. 2. Descripción del recorrido y de las actividades

A partir de la clasificación temática del corpus, se propone un recorrido inicial que facilite al alumnado el contacto directo con las placas e inscripciones conmemorativas situadas en el entorno del edificio histórico de la Universidad de Salamanca. Este itinerario no sigue el orden temático descrito, sino que plantea un desplazamiento progresivo desde la calle Benedicto XVI hasta la fachada rica de la Universidad ubicada en el Patio de Escuelas Mayores. Los elementos se presentan en el siguiente orden:

1. Lema de la Universidad de Salamanca (calle Benedicto XVI).
2. Inscripción del IV centenario de la publicación de *El Quijote* (calle Benedicto XVI).
3. Cita de Miguel de Cervantes incluida en *El licenciado Vidriera* (calle Benedicto XVI).
4. Vítor dedicado a Elio Antonio de Nebrija (calle Libreros).
5. Placa conmemorativa del VIII centenario de la Universidad de Salamanca (Patio de Escuelas Mayores).
6. Monumento a fray Luis de León (Patio de Escuelas Mayores).
7. Vítor dedicado a Hernando de Talavera (Patio de Escuelas Mayores).

A continuación, se presentan las actividades propuestas, las cuales pueden realizarse de forma independiente, sin necesidad de indicar los ejes temáticos a los que están asociadas. La clasificación responde únicamente a un criterio organizativo del corpus. Las actividades pueden seleccionarse y hacerse conforme avance el recorrido. Algunas de ellas están ideadas para hacerlas directamente en el lugar donde se encuentra la placa o inscripción conmemorativa, mientras que otras requieren un trabajo posterior en el aula.

En estos casos, pueden tomarse apuntes en el cuaderno de notas o blog personal en el momento de la visita y, más tarde, completarse o desarrollarse según el contenido indicado para practicar. Por ejemplo, si se trata de un curso con una duración mínima de tres semanas, el conjunto de tareas puede plantearse como un proyecto de grupo, ajustando el trabajo a los objetivos previstos.

2.2.1. Conmemoración institucional e histórica de la Universidad

En la calle Benedicto XVI, junto a la Plaza de Anaya, donde se encuentran la facultad de Filología y la Catedral nueva, entre otros lugares de interés, se halla uno de los elementos más emblemáticos de la Universidad de Salamanca: su lema, *Omnivm scientiarvm princeps Salmantica docet*, que puede traducirse como “Salamanca, primera en todas las ciencias, enseña”. La inscripción, grabada en latín, remonta al espectador a una época en la que esta lengua era el vehículo común de la cultura y la ciencia en Europa. El latín, más allá de su valor histórico, aporta solemnidad y universalidad, recordando que la misión universitaria trasciende fronteras y épocas.

La propuesta didáctica consiste en que el alumnado, organizado en pequeños grupos, investigue el significado de cada palabra del lema. Para ello podrán valerse de recursos digitales, traductores o incluso herramientas de inteligencia artificial. Tras el análisis lingüístico, se abrirá una reflexión sobre por qué este lema está en latín y qué valores transmite. Se invitará a compararlo con el lema de sus propias universidades o centros de estudios, si poseen. Como ejercicio creativo, cada grupo elaborará un lema propio en español y luego lo traducirá, con la ayuda de estos recursos, al latín. Deberá expresar los valores que se consideran esenciales para una institución educativa actual. La actividad se cerrará con una presentación oral en la que se expondrán estos lemas.

En el Patio de Escuelas Mayores, se encuentra incrustada en el suelo la placa con la inscripción: “USAL 800 años Universidad de Salamanca 1218–2018”. Este pequeño rectángulo de metal representa ocho siglos de historia y simboliza la continuidad de una tradición académica que ha sobrevivido a guerras, cambios políticos y transformaciones sociales. Su ubicación en el suelo, y no en una pared, invita a pensar en la metáfora de que caminamos sobre la historia y conecta el presente con quienes estudiaron y enseñaron aquí.

El alumnado deberá observar con atención la placa y su entorno inmediato: ¿en qué parte del patio se encuentra?, ¿está cerca de algún edificio o elemento arquitectónico relevante?, ¿qué sensaciones produce encontrarla de improviso? Después redactará una breve entrada de diario (100–120 palabras) con sus impresiones, en la que deberá reflexionar sobre el significado de la conmemoración y la función de estos homenajes en la preservación de la memoria de la ciudad y la universidad.

2.2.2. Celebración literaria y cultural

En el centro del Patio de Escuelas Mayores se levanta la estatua de fray Luis de León, autor destacado de la literatura española, teólogo y catedrático en la Universidad de Salamanca. Su monumento, orientado hacia la fachada rica, muestra en sus manos un libro abierto, mientras su gesto parece señalar hacia el lugar donde impartía clase.

Su famosa frase “Decíamos ayer”, pronunciada al retomar su cátedra tras casi cinco años encarcelado por la Inquisición, se ha convertido en un emblema de la serenidad intelectual y de la continuidad del pensamiento frente a la adversidad. El alumnado, trabajando en parejas, observará el monumento y reflexionará sobre su ubicación: ¿por qué está en el centro del patio y orientado hacia la entrada principal de la Universidad?, ¿qué transmite el hecho de que esté alejado del ruido y rodeado de un espacio cargado de historia?, ¿qué representan las alegorías que aparecen en el monumento relacionado con el autor?, ¿qué sentido poseen las inscripciones? En cuanto a la fecha grabada en números romanos, el docente podrá aprovechar para recordar cómo se leen estas cifras.

Tras esta observación, en el aula, se podrá investigar el contexto histórico de fray Luis y su relación con la institución. Para complementar la experiencia, se recomienda el visionado de la película *Asesinato en la Universidad* (TVE, 2018), que recrea la vida universitaria del siglo XVI y muestra a fray Luis como uno de sus protagonistas.

Para culminar la actividad, cada pareja elaborará una reseña histórica (150-180 palabras) en la que se describa el monumento, se explique la relevancia de su ubicación y se sintetice la información investigada sobre fray Luis de León. Este texto se presentará oralmente al resto de la clase a modo de exposición. La explicación se realizará con apoyo visual para facilitar la comprensión de los contenidos, que estará compuesto por imágenes que se hayan tomado durante la visita. La puesta en común permitirá comparar percepciones, destacar aspectos comunes y subrayar detalles que algunos grupos no hayan percibido. Finalmente, se realizará una discusión colectiva para relacionar la figura de fray Luis con los valores actuales de la Universidad y con el papel que desempeñan los espacios conmemorativos en la construcción de la memoria institucional. Los textos serán expuestos en la cartelera del aula, o en otro lugar del centro, para poder ser leídos.

En la calle Benedicto XVI, con el alumnado situado frente a la placa que homenajea el IV centenario de la publicación de *Don Quijote de la Mancha*, se lee en voz alta el fragmento. Cada estudiante cerrará los ojos durante un minuto para imaginar al caballero andante Don Quijote pronunciando estas palabras. Después se deberá explicar cómo se ha representado en la imaginación esa evocación, por ejemplo, qué estereotipos del personaje han estado presentes en ella.

En el lugar, si no en el aula, se propondrá un breve intercambio de ideas sobre el significado actual de la palabra “libertad” a nivel personal, en el entorno cercano y en el mundo. Para ello se seguirá una estrategia que fomenta el pensamiento sobre la importancia de un tema según su conexión individual, local y global. Esta estrategia se denomina la rutina de «Los 3 por qué», desarrollada por el Project Zero de la Universidad de Harvard. Se pregunta al alumnado:

- ¿Por qué podría importarte la libertad?
- ¿Por qué podría importarles a las personas que te rodean [familia, amigos, ciudadanos, a la nación] la libertad?
- ¿Por qué podría importarle al mundo?

También debe pensarse el motivo por el cual pudo ser elegida la cita para una Cumbre Iberoamericana. Finalmente, el alumnado elaborará un mural colectivo titulado “La libertad en Salamanca”, combinando frases que se hayan dicho con fotografías tomadas de la estancia/vida en Salamanca. Este mural quedará expuesto en un espacio visible del centro, como recordatorio del valor universal de la libertad.

2.2.3. Aprecio poético y simbólico de la ciudad

El alumnado se sitúa frente a la placa de mármol ubicada en la calle Benedicto XVI. La cita de *El licenciado Vidriera* de Miguel de Cervantes parece transmitirse, además de por la lectura, en el ambiente que se respira: “Salamanca, que enhechiza la voluntad de volver a ella a todos los que de la apacibilidad de su vivienda han gustado”. Deberá observar y abrir los sentidos hacia lo que tiene alrededor: la característica piedra franca de Villamayor de los edificios, la luz, el silencio o el bullicio de los turistas, la historia de siglos que se puede apreciar, etc.

A partir de esta experiencia, el alumnado, de forma individual y ya en el aula, redactará una carta ficticia dirigida a Miguel de Cervantes, con una extensión de entre 150 y 180 palabras. Será necesario respetar las partes y el estilo de este género textual. El tono podrá ser personal, poético o reflexivo. El cuerpo de texto se elaborará siguiendo tres elementos: una breve descripción del lugar, que podrá acompañarse de un breve dibujo sobre lo que se ha visto, se ha oído y se ha sentido frente a la placa; una valoración de la frase: ¿es un verdadero hechizo o pura invención literaria?, y, por último, una reflexión sobre el poder de las palabras grabadas en piedra para cambiar nuestra forma de mirar un espacio.

Una vez terminadas las cartas, se leerán en pequeños grupos para favorecer la escucha activa y el intercambio de impresiones. Esta dinámica permitirá descubrir cómo un mismo lugar y unas mismas palabras pueden inspirar emociones y descripciones diferentes.

2.2.4. Vítor y memoria académica

El alumnado se organizará en pequeños grupos frente al vítor conmemorativo de Elio Antonio de Nebrija, situado en la calle Libreros y accesible desde la calle Calderón de la Barca. Se invitará a observar con detalle el color de la piedra, la impronta característica del vítor (explicando que antiguamente se realizaba con una mezcla de elementos en la que la sangre de toro era el componente principal), el desgaste causado por el paso del tiempo y el uso del latín en la inscripción. Antes de ofrecer datos históricos, se pedirá que, solo a partir de lo que ve, se imagine su posible significado y las razones por las que podría encontrarse en ese lugar.

A continuación, se proporcionará la traducción y el contexto histórico, poniendo especial atención a la expresión “debelador de la barbarie” y a su sentido simbólico en el marco universitario, entendido como vencedor de la ignorancia y de la falta de cultura. La tarea consistirá en que los grupos elaboren una breve nota informativa destinada a personas que desconocen la figura de Nebrija. Esta nota deberá incluir una interpretación personal del mensaje y su relación con el valor actual de la lengua y la cultura. La presentación se realizará en el lugar mismo, buscando transmitirla a personas que no conozcan al autor, como turistas, o bien en el aula. En este último caso, se alternarán los roles de guía y visitante para ejercitar la oralidad, la improvisación y la capacidad de comunicar el significado del vítor de manera sencilla e interesante.

Frente al vítor dedicado a Hernando de Talavera, situado en el Patio de Escuelas Mayores, el alumnado comenzará con un ejercicio de lectura visual, similar al indicado en el vítor de Nebrija. Después de esta primera aproximación, se compartirá la traducción y se explicará el contexto histórico de Talavera, resaltando su paso por la Universidad como alumno y maestro y su relevancia en la historia de España.

A partir de aquí, se lanzará un reto creativo: en pequeños grupos, se deberá diseñar un vítor contemporáneo que conserve el estilo visual y el simbolismo de los antiguos, pero que rinda homenaje a una figura actual del mundo de la ciencia, del deporte, de los derechos humanos, o cualquier persona significativa para la sociedad. Los grupos deberán pensar en el texto, breve y con un tono solemne, en el soporte y el lugar de colocación, así como en el motivo del homenaje. Finalmente, se presentarán las propuestas en el aula.

Con esta dinámica, se comprenderá que un vítor no es solo un vestigio del pasado, sino un lenguaje conmemorativo vivo, capaz de adaptarse a distintas épocas y contextos. Puede añadirse también una explicación sobre los víctores presentes en distintos edificios de la Universidad, donde se inscriben el nombre de la persona y el año en que obtiene su grado, así como aquellos dedicados a figuras destacadas que han mantenido un vínculo especial con la institución o que han pasado por sus aulas.

2.3. Evaluación

Para evaluar este trabajo, es necesario un instrumento que valore el uso de la lengua y la capacidad de interpretar el significado cultural de las placas e inscripciones, así como de relacionarlo con la historia y la identidad de la Universidad de Salamanca.

Se propone la siguiente rúbrica basada en seis criterios: comprensión y análisis del contenido, observación y registro, producción escrita, producción oral, creatividad y reflexión, y participación y colaboración.

La escala de 1 a 4 mide el grado de logro en cada aspecto: 1 = Insuficiente | 2 = Aceptable | 3 = Bueno | 4 = Excelente.

Criterio	Descripción	1	2	3	4
1. Comprensión y análisis del contenido	Reconoce el significado y contexto histórico-cultural de las placas, lemas e inscripciones; establece vínculos con la Universidad de Salamanca y figuras relevantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Observación y registro	Realiza anotaciones claras y organizadas durante la visita, combinando descripciones objetivas con impresiones personales; incorpora elementos visuales cuando procede.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Producción escrita	Ajusta la producción al formato solicitado; emplea vocabulario temático con corrección gramatical y coherencia textual acorde con el nivel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Producción oral	Se expresa con claridad y fluidez; participa activamente en presentaciones y debates.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Creatividad y reflexión	Aporta ideas originales en la elaboración de productos (lema, mural, vítor contemporáneo); reflexiona sobre los valores transmitidos por los elementos conmemorativos y su conexión con la experiencia personal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Participación y colaboración	Colabora de forma activa en trabajos en grupo; respeta las aportaciones ajenas; cumple los roles asignados durante las actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Total: ____ / 24

Figura 11. Rúbrica de evaluación

CONCLUSIONES

El análisis del paisaje lingüístico que rodea al edificio histórico de la Universidad de Salamanca, centrado en las placas e inscripciones conmemorativas, muestra que estos elementos forman parte de la memoria colectiva y sirven como medio de transmisión cultural. Además de recordar a personas o acontecimientos, cada lema, cita literaria o vítor aporta un discurso urbano que transmite valores, mantiene viva la historia y fortalece la identidad universitaria y ciudadana.

En el plano didáctico, la propuesta tiene dos metas principales: mejorar el aprendizaje del español como lengua extranjera en niveles intermedios-altos y avanzados, y ofrecer al alumnado una experiencia directa que le ayude a conocer y comprender el patrimonio cultural salmantino. Pasear por las calles cercanas al edificio histórico, fijarse en las inscripciones y realizar actividades orales y escritas son oportunidades para practicar español en un contexto real, afianzar habilidades y ampliar el conocimiento cultural.

Al integrarlas en la enseñanza, las placas e inscripciones dejan de ser simples elementos del paisaje urbano y se convierten en textos reales que ofrecen un contexto auténtico para usar y practicar el español. Trabajar con ellas en el aula potencia la interacción con el entorno, el aprendizaje colaborativo y la conexión entre la lengua y referentes culturales concretos.

Así, el paisaje lingüístico salmantino no solo se estudia, sino que también se vive como un escenario de enseñanza y aprendizaje, donde la ciudad misma actúa como material didáctico y el alumnado participa de forma activa en la valoración y aprovechamiento de un patrimonio vivo que contribuye directamente a mejorar su competencia en español.

BIBLIOGRAFÍA

- Cenoz, Jasone y Gorter, Durk (2024), “El paisaje lingüístico en contextos educativos”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 96 (1), pp. 13–29. <https://doi.org/10.35362/rie9616545>
- Fernández Juncal, Carmen (Ed.) (2025), *El paisaje lingüístico: un paseo por el discurso público* [Catálogo expositivo], Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Galloso Camacho, María Victoria, Cabello Pino, Manuel y Heredia Mantis, María (Eds.) (2023), *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz*, Madrid, Iberoamericana/Vervuert.
- Gorter, Durk, Cenoz, Jasone y van der Worp, Karin (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>
- Halbwachs, Maurice (1992 [1950]), *On collective memory*, trad. Lewis A. Coser, Chicago, University of Chicago Press.
- Huyssen, Andreas (2003), *Present pasts: Urban palimpsests and the politics of memory*, Stanford, CA, Stanford University Press.
- Instituto Cervantes. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva [en línea], en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_b1-b2.htm
- Landry, Rodrigue y Bourhis, Richard Yvon (1997), “Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study”, *Journal of Language and Social Psychology*, 16 (1), pp. 23–49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>
- Ma, Yujing y Illán Bea, Juan Diego (2023), “El paisaje lingüístico para la enseñanza de contenidos socioculturales en la clase de ELE”, *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 19, pp. 25–40. <https://raco.cat/index.php/RILE/article/view/419900>
- Marcos García, María José (2024), “La memoria histórica a través del paisaje lingüístico los monumentos conmemorativos”, *Akofena*, 13 (5), pp. 55–74. <https://doi.org/10.48734/akofena.n013.vol5.2024>
- Nora, Pierre (1996), *Realms of memory: Rethinking the French past*, Nueva York, Columbia University Press.
- Peñafiel, Iñaki (Dir.) (2018), *Asesinato en la Universidad* [Película]. RTVE; La Cometa TV. <https://www.rtve.es/play/videos/somos-cine/asesinato-universidad/6055180/>
- Project Zero (s. f.), “PZ’s Thinking Routines Toolbox”, Harvard Graduate School of Education. <https://pz.harvard.edu/thinking-routines>
- Martínez-León, Natalia, Heredia Mantis, María y Ángeles-González, José Alejandro (2025), “Introducción”, *Porta Linguarum. Revista TABANQUE. REVISTA PEDAGÓGICA*, 37 (2025): 148-169

Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras, XII, pp. 7-8. <https://doi.org/10.30827/portalin.viXII.34304>

Sáez Rivera, Daniel (2024), “Pautas, posibilidades, problemas y estudio de caso en la aplicación pedagógica posmétodo del paisaje lingüístico en la enseñanza de lengua española en un marco universitario en España”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 96 (1), pp. 153-174. <https://doi.org/10.35362/rie9616463>

Shohamy, Elana y Gorter, Durk (Eds.) (2008), *Linguistic landscape: Expanding the scenery*, Londres, Routledge.

*Palencia for kids: paisaje lingüístico, patrimonio cultural y enseñanza de inglés en Educación Primaria**

Palencia for kids: linguistic landscape, historical heritage and teaching English in Primary Education

MARGARITA ROBLES GÓMEZ

Facultad de Educación de Palencia. Avda. de Madrid n. 50 C.P.: 34004 Palencia

Universidad de Valladolid

ORCID: 0000-0001-6255-5595

Recibido/Received: 15/04/2025. Aceptado/Accepted: 10/05/2025.

Cómo citar/How to cite: Apellidos, Nombre, “Palencia for kids: paisaje lingüístico, patrimonio cultural y enseñanza de inglés en Educación Primaria”, *Tabanque. Revista pedagógica*, 37 (2025): 170-194.

DOI: <https://doi.org/10.24197/97dxqe85>

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 integración del paisaje lingüístico en la enseñanza de inglés como lengua extranjera (ILE) en Educación Primaria es limitada. Paralelamente, las políticas de protección del patrimonio impulsadas por la UNESCO, ODS y la LOMLOE apoyan la incorporación del patrimonio en el currículo. Aquí, el objetivo es demostrar la viabilidad de una propuesta de innovación docente gamificada para la enseñanza de ILE en un curso de sexto de primaria basada en el uso de señales informativas situadas junto a lugares emblemáticos de la ciudad de Palencia. Para ello, el artículo se divide en un marco teórico y una propuesta práctica.

Palabras clave: paisaje lingüístico; inglés como lengua extranjera, innovación docente; gamificación; Educación Primaria.

Abstract: The integration of the linguistic landscape into the teaching of English as a Foreign Language (EFL) in Primary Education remains limited. At the same time, heritage protection policies promoted by UNESCO, the SDGs, and the LOMLOE support the inclusion of cultural heritage in the curriculum. The objective of this paper is to demonstrate the workability of a gamified teaching innovation proposal for EFL instruction in a sixth-grade classroom, based on the use of informational signs located near emblematic landmarks in the city of Palencia. To this end, the article is structured into a theoretical framework and a practical proposal.

Keywords: linguistic landscape; English as a foreign language; educational innovation; gamification; Primary Education.

* Este trabajo se ha realizado en el marco del GIR_Trans_REAL_Lab.

INTRODUCCIÓN

Desde que Landry y Bourish publicaran en los años 90 del siglo XX su definición del concepto de Paisaje Lingüístico (PL) (*Linguistic Landscape*), numerosas investigaciones han abordado esta temática desde diferentes campos de estudio como la sociología, la psicología social o la sociolingüística entre otros (Sebba, 2007). Dentro de los trabajos publicados en esta última disciplina encontramos muchos temas dispares relacionados con el PL como el multilingüismo (Pinto Pajares, 2023), sociocultural (Ma e Illán Bea, 2023; Hernández López, 2024), el paisaje semiótico (Pickenhayn, 2007; Fernández Juncal, 2023) o, incluso, aspectos muy concretos como es el PL virtual de las enfermedades autoinmunes como es el lupus (Galloso Camacho, 2024). Pero, no cabe duda de que uno de estos ámbitos de creciente interés es la aplicación del paisaje lingüístico en la educación y en la enseñanza de lenguas extranjeras.

No cabe duda de que en pleno siglo XXI el inglés juega un papel esencial como lengua franca para la comunicación internacional. Sin embargo, en el contexto español, la integración del PL en la enseñanza de inglés como lengua extranjera (ILE) en Educación Primaria es limitada. Paralelamente, las políticas de protección del patrimonio impulsadas por la UNESCO, el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 11, así como la actual legislación educativa (como la LOMLOE) apoyan la incorporación del patrimonio y la dimensión cultural en el currículo, con el fin de favorecer un aprendizaje significativo.

Por lo tanto, el objetivo principal de este artículo es el de demostrar la viabilidad de una propuesta de innovación docente gamificada para la enseñanza de ILE en un curso de sexto de primaria basada en el uso de señales informativas situadas junto a monumentos, edificios y lugares emblemáticos de la ciudad de Palencia.

Para alcanzar dicho objetivo el artículo se divide en dos partes: en primer lugar, se presenta un marco teórico sustentado en una revisión bibliográfica de fuentes especializadas en cada uno de los temas abordados; en segundo lugar, se describe la implementación práctica formativa, que incluye una serie de actividades didácticas cuya tarea final

consiste en la elaboración, por parte del alumnado, de una guía turística en inglés dirigida a niñas y niños extranjeros. Esta sección concluye con una reflexión sobre los beneficios y los retos asociados a una iniciativa de estas características.

1. PAISAJE LINGÜÍSTICO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Antes de avanzar en este trabajo, es imprescindible definir el concepto de paisaje lingüístico (PL). El término, en inglés, de *Linguistic Landscape* se formalizó a finales de los años 90 del siglo XX por Laundry y Bourhis, quienes lo definieron como el conjunto de signos lingüísticos presentes en el espacio público, tales como carteles, señales o nombres de las calles, entre otros. A partir de este momento, las investigaciones en torno al PL se multiplicaron y se han extendido a diversos campos como la sociolingüística, la semiótica o la antropología lingüística, por nombrar algunos.

No obstante, este trabajo se centra en el uso del PL como herramienta pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras, dado que constituye una fuente valiosa de diversidad lingüística y sociocultural aplicable a distintos niveles educativos.

En la literatura científica sobre el PL en la enseñanza de español como lengua extranjera o materna, el número de publicaciones ha aumentado notablemente en los últimos años. Entre los trabajos más recientes y destacados se encuentran los de Hernández López (2024), Saéz Rivera (2024), Ma e Illán Bea (2023), así como el estudio de Galloso Camacho *et al.* (2023). Asimismo, el monográfico “El paisaje lingüístico y su impacto en contexto educativos” (2023) en la *Revista Iberoamericana de Educación* reúne varias investigaciones sobre la enseñanza de diferentes lenguas extranjeras.

En comparación, el número de publicaciones en inglés es significativamente mayor. Sin embargo, cuando se analiza específicamente la incorporación del PL en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en la Educación Primaria, se observa una notable disminución en la cantidad de estudios disponibles.

1.1 El paisaje lingüístico en la enseñanza de inglés en Educación Primaria en contextos no anglófonos

El inglés es la lengua de comunicación internacional por excelencia en el contexto de un mundo globalizado y, como tal, se encuentra presente en los espacios públicos, ya sea como lengua franca o como símbolo de prestigio (Ferrarotti, 2017; Melo-Pfeifer, Lourenço y Das Neves, 2022; Solikhah y Budishaarso, 2022; da Silva, 2023). No cabe duda de que el inglés es la lengua extranjera más frecuente en dichos espacios. Su uso habitual como reclamo turístico es evidente; sin embargo, su presencia en municipios no anglófonos también ofrece oportunidades para emplearlo como herramienta pedagógica. Esto se debe a que, junto al texto escrito, suelen aparecer elementos visuales o contextuales como, por ejemplo, las señales informativas que aparecen junto a los monumentos, edificios o lugares emblemáticos que facilitan la compresión del mensaje al situarlo en un marco comunicativo concreto.

En esta línea, uno de los trabajos más relevantes es el de Gorter et al. (2021), titulado “The linguistic landscape as a resource for language learning and raising language awareness”, en el que se destaca no solo el valor pedagógico del PL en el aprendizaje y enseñanza de idiomas en Educación Primaria, sino también su potencial para fomentar la conciencia lingüística en contextos multilingües. En dicho estudio, se aborda específicamente el trabajo con el PL en español, vasco e inglés. Este proyecto ejemplifica cómo el PL no solo promueve el desarrollo de la conciencia lingüística, sino que también actúa como un puente entre el aula y el uso real de la lengua en la sociedad (Sayer, 2010; Gorter et al., 2021; da Silva, 2023).

Otros beneficios de la introducción del PL como recurso didáctico han sido señalados por da Silva (2023), quien propone que el alumnado investigue el uso de la lengua extranjera fuera del aula. Esta aproximación favorece un aprendizaje incidental, ya que el estudiantado analiza el idioma desde una perspectiva gramatical, léxica y cultural, prestando atención a los diferentes aspectos de la lengua. Esta observación crítica de la lengua permite desarrollar habilidades de análisis lingüístico y

pensamiento crítico, al tiempo que se fomenta la competencia pragmática y un aprendizaje significativo basado en la experiencia.

Además, este tipo de intervención pedagógica facilita el diseño de actividades interdisciplinarias en las que el inglés funciona como lengua vehicular para trabajar contenidos de otras asignaturas como puedan ser historia, arte o geografía, entre otras.

No obstante, autores como Shohamy y Gorter (2009) advierten que estos textos deben ser considerados como *input* auténtico para la enseñanza del idioma. Desde una perspectiva crítica y como docentes de lenguas extranjeras, es esencial analizar cuidadosamente el lenguaje empleado en el PL en inglés de un municipio antes de diseñar materiales o propuestas didácticas basadas en él. Este análisis previo es clave, ya que los textos pueden contener incorrecciones lingüísticas, como se muestra en la imagen 1, donde se observa un error (genitivo sajón) en el nombre de una tienda en la ciudad de Palencia, o errores de traducción, por ejemplo, en la cartelería municipal con traducciones incorrectas. Ante esta situación la actividad a proponer sería buscar incorrecciones lingüísticas en la cartelería redactada en inglés como aparece en la imagen 1 (Angela Shop).



Por último, aunque el PL se presenta como una herramienta didáctica atractiva para la enseñanza de idiomas, su implementación suele concentrarse en niveles superiores. No obstante, para introducirlo de manera efectiva en el aula de Educación Primaria, es necesario un proceso de andamiaje por parte del profesorado (Melo-Pheifer et al., 2022; da Silva, 2023). En este sentido, el profesorado encargado de desarrollar estos proyectos debe guiar al alumnado más joven y adaptar el material didáctico a la edad y nivel de competencia en inglés. Esta adecuación resulta fundamental para garantizar un aprendizaje permanente, significativo y acorde con el desarrollo cognitivo del alumnado.

Imagen 1. Angela Shop

2. PERSPECTIVA INSTITUCIONAL Y EDUCATIVA DEL PATRIMONIO CULTURAL

El patrimonio cultural, tanto tangible como intangible, refleja el devenir histórico de los pueblos y su evolución a lo largo de los siglos. En la sociedad globalizada actual, el conocimiento del pasado resulta fundamental para el desarrollo de una conciencia cultural identitaria, así como para fomentar el respeto hacia otras formas de vida y cosmovisiones.

Desde un punto de vista institucional, la UNESCO, en 1972 alertada por la amenaza de destrucción del patrimonio cultural y natural, promovió su protección mediante la Convención para la protección del patrimonio mundial cultural y natural. Este documento subraya las graves consecuencias del deterioro o pérdida de este acervo, independientemente de la naturaleza del bien afectado. Ahora bien, ¿cómo define esta institución el patrimonio cultural? En el artículo 1 de dicha Convención se establece lo siguiente (UNESCO, 1972, p.11):

- los monumentos: obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia,

- los conjuntos: grupos de construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia,
- los lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza así como las zonas incluidos los lugares arqueológicos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico.

Estos elementos actúan como testigos históricos y reflejan los cambios socioculturales experimentados por las sociedades. Además, constituyen un recurso clave para el desarrollo del pensamiento crítico, ya que el conocimiento del pasado permite comprender el presente y el devenir de los pueblos.

En el marco de los compromisos globales del siglo XXI, destaca la *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*, adoptada en 2015 durante la Cumbre de las Naciones Unidas. Esta iniciativa consta de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas. El ODS 11, dedicado a las ciudades y comunidades sostenibles, incorpora en el punto 11.4 la necesidad de proteger el patrimonio cultural y natural del mundo. Sánchez-Clemente (2023), en línea con la UNESCO y los ODS, comenta que “estos bienes son limitados, irremplazables y su deterioro o destrucción supondría un empobrecimiento cultural y social” (p. 308). Así, la conservación del patrimonio se posiciona como un pilar esencial del compromiso internacional con la sostenibilidad.

Desde el ámbito educativo, más concretamente en Educación Primaria, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, establece las enseñanzas mínimas para esta etapa. Aunque el patrimonio cultural no se menciona explícitamente en el artículo 7, varios objetivos que allí se recogen se relacionan directamente con su valoración (p. 7-8):

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones.

- h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.

El artículo 8 establece las áreas curriculares obligatorias, entre las cuales figura, en primer lugar, “Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, que se podrá desdobljar en Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales” (p. 8). A su vez, el artículo 9, centrado en las competencias clave y el perfil de salida del alumno, incluye el apartado h) que se refiere a la competencia en conciencia y expresión culturales, vinculada directamente con los retos educativos del s. XXI. Esta competencia debe permitir al estudiantado dar sentido a sus aprendizajes y construir una ciudadanía crítica y culturalmente informada.

En el Anexo I del Decreto se presenta el perfil de salida de las personas discentes al finalizar la educación básica. Entre los desafíos identificados destaca: “Cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes, valorando la diversidad personal y cultural como fuente de riqueza e interesándose por otras lenguas y culturas” (p.18). Superar este reto implica una compresión profunda del patrimonio cultural y de la evolución de la identidad propia en un contexto global, en el que la diversidad es un constante. Comprender las manifestaciones culturales ofrece así una nueva mirada sobre el mundo.

Una de las principales ventajas de integrar el patrimonio cultural en educación es su interdisciplinariedad, ya que permite combinar contenidos de geografía, historia, arte, entre otros (González Montfort, 2008), e incluso incorporarse en áreas como didáctica de las lenguas, tanto materna como extranjera. En el contexto educativo actual, el patrimonio cultural puede ser concebido como un recurso didáctico esencial, siempre que su inclusión esté correctamente diseñada e integrada para favorecer el aprendizaje significativo, tanto dentro como fuera del aula (por ejemplo, excursiones, visitas guiadas o a museos).

Desde la perspectiva internacional y formativa, el Consejo de Europa publicó en 2001 el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, en el que se destacan aspectos clave para una educación plurilingüe y pluricultural. Este enfoque promueve la diversidad lingüística y cultural, y fomenta el diálogo intercultural como vía para la cohesión social y el entendimiento mutuo, pilares fundamentales de la democracia.

En resumen, el patrimonio cultural constituye una manifestación de la evolución del proceso histórico y cultural de los pueblos, y se erige como un instrumento esencial para el fortalecimiento de la identidad colectiva e individual, así como para la promoción del respeto hacia la diversidad en un mundo globalizado. Su conocimiento posibilita la compresión del presente a partir del pasado y, por ende, contribuye al desarrollo del pensamiento crítico.

En el plano institucional, tanto la Convención de 1972 de la UNESCO como la Agenda 2030 de la ONU subrayan la necesidad de proteger el patrimonio cultural y natural como un bien universal de valor excepcional. A nivel educativo, el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas respalda una educación pluricultural y plurilingüe orientada hacia la cohesión social. En el ámbito normativo español, el Real Decreto 157/2022 incorpora el patrimonio cultural en sus objetivos, competencias y contenidos, enfatizando la importancia del respeto por la diversidad y el desarrollo de la competencia cultural en Educación Primaria.

Aunque este trabajo se centra en los textos escritos de las señales informativas vinculadas al patrimonio cultural tangible (como monumentos o sitios arqueológicos), no debe olvidarse la inclusión curricular del patrimonio intangible (tradiciones, usos, costumbres, aspectos dialectológicos, etc.). La lengua y la cultura constituyen elementos fundamentales del patrimonio inmaterial, auténticas señas identitarias transmitidas de generación en generación que junto al patrimonio cultural material permiten comprender la evolución social de las comunidades (Galloso-Camacho y Robles-Gomez, 2024).

En definitiva, una propuesta educativa innovadora centrada en el patrimonio contribuye a comprender las raíces históricas y culturales de un lugar, y a construir identidades sólidas desde una perspectiva abierta, plural y global.

3. PALENCIA FOR KIDS: PATRIMONIO CULTURAL Y PAISAJE LINGÜÍSTICO EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Palencia es una de las capitales de provincia con menor población de Castilla y León, junto con Ávila, Segovia, Soria y Zamora (Plan estadístico de la Junta de Castilla y León, web). No obstante, la provincia de Palencia cuenta con un importante patrimonio cultural y natural. Entre

sus principales atractivos se encuentran villas romanas, iglesias, castillos, cuevas, el Canal de Castilla, la Montaña Palentina, que reflejan la riqueza cultural y pasajística del territorio. Estos recursos permiten el desarrollo de rutas culturales, como las visitas a los palomares de Palencia, castillos, itinerarios por el románico norte y sur, recorridos por el Cerrato, entre otros. En cuanto a las rutas de carácter natural, destacan el Camino Lebaniego Castellano, Camino olvidado a Santiago y el propio Camino de Santiago.

Asimismo, al recorrer las calles de la capital palentina, incluso en las calles más angostas, es frecuente encontrar iglesias, lo que da cuenta del peso histórico del urbanismo religioso. A lo largo de la Calle Mayor (eje central de la ciudad), la Plaza Mayor y en otras zonas del casco antiguo, se observan viviendas construidas sobre soportales, reminiscencia de la arquitectura medieval que también incorpora elementos de épocas más recientes. Esta superposición arquitectónica refleja la evolución de la ciudad y su capacidad de adaptación a los distintos momentos históricos. Entre sus principales monumentos destaca la Catedral, conocida como *La bella desconocida*, así como otros enclaves de interés como el conjunto histórico del Canal de Castilla, El Cristo del Otero y el centro de interpretación Victorio Macho, por nombrar algunos más.

Palencia cuenta, además, con un amplio programa cultural dirigido a todas las edades y activo durante todo el año. E incluye festividades propias de la ciudad, actividades de Semana Santa, conciertos, exposiciones, obras de teatro, entre otras propuestas².

A la luz de esta riqueza patrimonial, tanto la provincia como la ciudad de Palencia presentan un PL relevante, ya que en las inmediaciones de monumentos, edificios y espacios emblemáticos es habitual encontrar señalética redactada en español e inglés. Este recurso no solo pone en valor el PL y el papel del inglés como lengua global, sino que también abre una vía para su aprovechamiento didáctico. En este contexto, el presente trabajo propone utilizar el PL en inglés como herramienta pedagógica para la enseñanza de esta lengua en un entorno no anglófono como es el caso de Palencia.

² Para más información turística de la provincia de Palencia puede consultar la página web: <https://palenciaturismo.es/visitar/capital>

En total, se han instalado 46 señales informativas distribuidas por distintos puntos de la ciudad. Estas se ubican junto a monumentos, edificios históricos y lugares emblemáticos, con el objeto de proporcionar información cultural y patrimonial a residentes y visitantes.

Los lugares señalizados son los siguientes: Esclusas 31 y 32 del Canal de Castilla, Convento de la Piedad, Monte Viejo, Palacio Episcopal Museo Diocesano, Puentecillas, Museo del Agua, Dársena del Canal de Castilla, Puente de Hierro, Correos y Telégrafos, Iglesia de San Pablo, Fundación Diaz Caneja, Convento Agustinas Canónigas, Monasterio de las Claras, Teatro Principal, Palacio Provincial, Plaza Mayor, Estudio de Jerónimo Arroyo, Casa Junco Palacio Barroco, Casa de los Sres. García Germán, Federación Católica-Agraria, Hospital de San Bernabé, Catedral de San Antolín, Convento e Iglesia de Agustinas Recoletas, Puente Mayor, Museo de Palencia Casa del Cordón, Iglesia de la Soledad, Mercado de Abastos, Iglesia de San Francisco, Ayuntamiento, Edificio Villandrando, Consejo de Cuentas de Castilla y León, Casino de Palencia, Iglesia Nuestra Señora de la Calle, Iglesia de San Miguel, Iglesia de San Bernardo, Centro de Interpretación Victorio Macho, Cerro del Otero, Ermita de Santo Toribio, Cristo del Otero, Iglesia de San Lázaro, Calle Mayor, Parque del Salón Isabel II, Instituto Jorge Manrique, Parque Huerta Guadián, Punto de información del Románico, Colegio Público Modesto Lafuente.

En la imagen 2 se muestra un ejemplo de estos *totems* informativos. En esta fotografía se observa la señalización correspondiente a información de la Catedral de San Antolín, la cual presenta la información primero en español y posteriormente en inglés, facilitando así su compresión por parte del público internacional.



En lo que respecta a la señalización peatonal direccional, como la que se muestra en la imagen 3, se han identificado un total de 25 señales distribuidas por toda la localidad. Estas señales tienen como finalidad orientar al peatón facilitando el acceso a los principales puntos de interés histórico, cultural y turístico de la ciudad.



Imagen 3. Señalización peatonal direccional

Por último, se han instalado paneles informativos (mapas) en puntos estratégicos de la ciudad, como el Parque de Isabel II, popularmente conocido como el *Salón*, la puerta de la Catedral y en otros seis lugares emblemáticos más. Estos paneles ofrecen al visitante una visión general del entorno urbano, facilitando la orientación y localización de los principales recursos patrimoniales. Un ejemplo de este tipo de paneles lo encontramos en la imagen 4.



Imagen 4. Paneles informativos

3.1 Palencia como material didáctico y “amiga de la infancia”

En los apartados anteriores se ha presentado una selección de PL vinculado al patrimonio cultural de la ciudad, el cual servirá como base para el desarrollo del proyecto didáctico que se expondrá a continuación. No obstante, es importante señalar que la ciudad cuenta con otros elementos del patrimonio cultural material que no han sido analizados en este análisis preliminar, como es el caso de las numerosas esculturas distribuidas a lo largo de su trazado urbano.

A finales de la década de los 80 del s. XX, el grupo de trabajo de Ciencias Sociales del I.C.E de la Universidad de Valladolid publicó una guía didáctica sobre la ciudad de Palencia titulada: *Palencia, para vivir*. El objetivo del presente trabajo se enmarca en la misma línea pedagógica que dicha guía: convertir la ciudad en un ecosistema educativo, entendido como un entorno de aprendizaje vivo, compuesto de materiales educativos ecológicos, con múltiples posibilidades, diversos objetivos de aprendizaje y reflejo de la evolución y el cambio constante (Delgado y Alario, 1987).

Asimismo, al involucrar al alumnado en el trabajo con el PL, este se convierte en un recurso didáctico que no solo proporciona conocimientos de carácter enciclopédico, sino que también fomenta vínculos afectivos al estar directamente relacionado con su entorno más próximo. Esta implicación activa del estudiantado promueve la reflexión crítica y genera

efectos positivos, al ofrecerles una nueva mirada sobre su propia ciudad (Delgado y Alario, 1987).

Por otra parte, desde el año 2006, la ciudad de Palencia cuenta con el reconocimiento de *Ciudad Amiga de la Infancia*. Este distintivo implica el compromiso de garantizar que los y las menores puedan desarrollarse de forma plena en las ciudades y comunidades, considerando que el progreso de la infancia tiene un impacto positivo y transformador en la sociedad. Para alcanzar dicho desarrollo integral, es fundamental que los niños y las niñas conozcan la historia y el patrimonio de su entorno. No obstante, este proceso también debe contemplar la adquisición de competencias lingüísticas en lenguas extranjeras, en consonancia con las exigencias de un mundo interconectado.

3.2. Propuesta didáctica: *Palencia for kids*

La enseñanza de inglés en la etapa de Educación Primaria a través del PL representa un importante reto pedagógico. En un proyecto como el que aquí se presenta, basado en los textos informativos escritos que aparecen junto al patrimonio cultural material de la ciudad, se requiere un proceso de adaptación profundo de dichos textos, de modo que el alumnado de este nivel comprenda el contenido abordado, el modo que se trabaja y su finalidad. Esta necesidad surge, en gran medida, de la carencia de materiales adaptados a estas edades y niveles educativos en lengua inglesa, tanto desde los centros escolares como en las instituciones culturales. Por otra parte, se trata de una iniciativa con carácter transversal, ya que el profesorado de otras asignaturas como historia, arte o geografía puede participar enriqueciendo la propuesta.

Tal como se presentaba anteriormente en el punto 1.1, la inclusión del PL como recurso en las primeras etapas educativas exige un proceso de andamiaje meticoloso. Este proceso se divide en cuatro fases fundamentales. En primer lugar, se familiariza al alumnado con el concepto de PL y su dimensión semiótica mediante una exploración inicial. La segunda fase consiste en una exploración guiada y crítica de los aspectos lingüísticos y socioculturales presentes en el entorno, bajo la orientación del equipo docente. En tercer lugar, el estudiantado desarrolla actividades de producción, de forma individual o grupal, basadas en modelos previamente trabajados, lo que les permite profundizar en la comprensión del PL. Finalmente, en la cuarta fase, el alumnado reflexiona sobre lo aprendido y presenta a sus compañeros y compañeras los

materiales recopilados fuera del aula. Esta secuencia, basada en recursos presentes más allá del espacio escolar, promueve una experiencia de aprendizaje integral (Bal, 2024).

El objetivo principal de esta propuesta educativa es que los niños y las niñas de los centros escolares de Palencia diseñen una guía turística en inglés, dirigida a personas jóvenes viajeras extranjeras que visiten la ciudad. Para ello, el alumnado de Educación Primaria trabajará con textos del PL asociados al patrimonio tangible del centro urbano, adaptados a su nivel de competencia lingüística y desarrollo cognitivo.

Mediante este proyecto, se pretende que el colectivo discente del sexto curso de primaria, no solo conozcan mejor su entorno (la ciudad), sino que desarrollen las destrezas comunicativas en lengua inglesa: compresión oral y escrita, expresión oral y escrita, así como la interacción oral mediante la aplicación de metodologías activas que facilitan la comunicación como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y colaborativo y la gamificación. Todo ello se verá complementado por el uso de herramientas digitales como *Google Street View* o *Book Creator*, utilizadas para el diseño y organización de la guía. De esta manera, no solo se fortalecen las competencias académicas del alumnado, sino también habilidades blandas como el trabajo en equipo, el liderazgo o la empatía, entre otras.

La estructura urbana de la ciudad de Palencia se caracteriza por una disposición alargada, en la que los puntos de interés patrimonial se encuentran ampliamente distribuidos. Debido a esta configuración, para el diseño de la propuesta didáctica aquí expuesta se ha optado por focalizar el trabajo en el centro de la ciudad, donde se concentra una mayor densidad del PL y del patrimonio cultural material.

La iniciativa se articula en fases bien definidas, siguiendo un proceso de andamiaje y tomando como referencia las directrices para los niveles básicos de A1 y A2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* publicado por el Consejo de Europa en 2001 y actualizado en 2020. No obstante, cabe señalar que el desarrollo del proyecto se expone aquí de forma general.

En una primera fase, se introduce el tema y se trabaja en equipo de interés (*cathedral, church, market, casino*) a partir de la señalización peatonal. Este aducto, auténtico y contextualizado, se adecúa al nivel de inglés del alumnado de primaria.

A continuación, se introduce un mapa de la ciudad (Imagen 5), en el que aparecen señalados diversos edificios y espacios relevantes. Junto al mapa, se proporciona una lista con los nombres de estos lugares y una pequeña descripción, de forma individual, el estudiantado debe localizarlos.

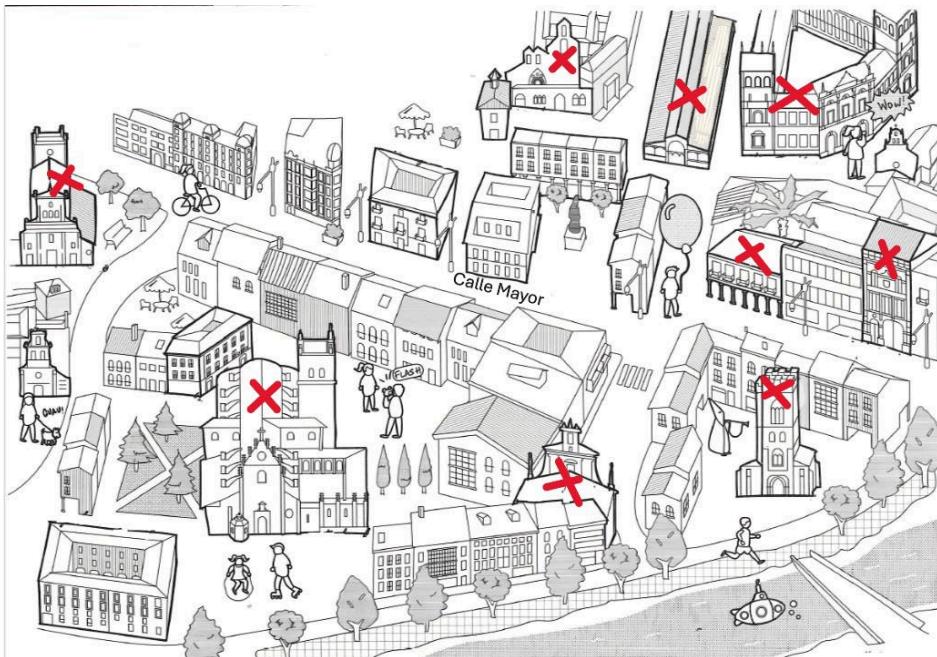


Imagen 5. Callejero

Adaptado de: Dpto. De Turismo de la Concejalía de Identidad Cultural y Actividad Físico-Deportiva del Ayuntamiento de Palencia

Una vez finalizada y corregida esta actividad, se propone un trabajo colaborativo centrado en la introducción de contenido funcional como la localización de lugares en el mapa utilizando estructuras sencillas como *The cathedral is between/ behind...* y dar y preguntar direcciones: *ask and giving directions: where is the....? go straight, turn right/left, etc.* Este contenido funcional permite incluir aspectos gramaticales como son los imperativos, repasar las preposiciones de lugar e introducir otras nuevas: *between, in, behind, on the corner of, next to, etc.* Una vez realizadas estas actividades se comienza a analizar la información de los *totems* adaptadas a su nivel, lo que permite trabajar el pasado simple para hablar de tiempos

pasados ya finalizados. Para que el estudiantado pueda seguir bien las descripciones junto a estas aparece una fotografía del edificio o del monumento. Aquí se presenta un texto en formato original en inglés (imagen 6) y un texto adaptado al alumnado.

Church of San Pablo

The present church was built between the 14th and 16th centuries. It has two entrances, a 15th-century Gothic entrance on one side and an 18th century Neoclassical entrance on the west, topped by a spectacular belfry. Inside, the high chapel is particularly worth visiting, crowned with an elegant octagonal dome on decorated squinches. It features the mausoleum of the Marquises of Poza and its magnificent altarpiece designed by the school of Felipe Vigarny. The small but beautiful altarpiece of the Pietà can also be admired in the chapel of Dean Zapata. This chapel is where the image of Our Lady of the True Cross is venerated, which is also brought out in the Easter processions in Palencia. It was made in 1997 by the artist Melchor Gutiérrez and the Santa Vera Cruz Lignum Crucis. Tradition has it that this was the second friary in the Iberian peninsula founded personally by Saint Dominic de Guzmán, shortly before his death in 1221, in recognition of the city where he had studied, taught and professed his faith. Another Dominican is also revered in one of its chapels: the famous Saint Martin de Porres. Two important sculptures also stand beside this beautiful church: one is an allegorical sculpture to the "Tarárus", a tribute by the city of Palencia to its Easter celebrations, declared of International Tourist Interest, and the other is dedicated to Spain's first university, founded in Palencia in 1212 by King Alfonso VIII. It has been declared an Asset of Cultural Interest and a Historic-Artistic Monument.

Imagen 6. Señal informativa y texto en inglés

Texto adaptado para llevar a cabo esta propuesta didáctica:

San Pablo Church is in Palencia. People built it between the 14th and 16th centuries. It has Gothic and Neoclassical doors and a tall bell tower. Inside, there is a big dome and two beautiful altarpieces. The church holds the image of Our Lady of Vera Cruz and a piece of the Holy Cross. Saint Dominic and Saint Martin de Porres are

honored here. Nearby, there are statues about Holy Week and Spain's first university³.

A continuación de la descripción de la iglesia se añade una pequeña descripción de la localización para que el alumnado pueda encontrarla y no confundirla con otros edificios: *St. Pablo Church is on the corner of Calle Mayor and there are two trees and a bench near the church.*

Posteriormente, se plantea una actividad gamificada en formato de *gymkana*, desarrollada fuera del aula. En esta actividad el alumnado, organizado en grupos, deberá practicar los contenidos trabajados previamente en clase. El estudiantado seguirá las instrucciones dadas por el profesorado para localizar distintos puntos del recorrido. Una vez alcanzado el destino, deberán tomar una fotografía del edificio o monumento y subirla a la aplicación de *Google Street View*, acompañada de un breve comentario en inglés. Además, se les pedirá realizar otra fotografía grupal junto al lugar, destinada al registro del centro educativo. Los monumentos y edificios que tendrán que localizar son: el casino, la catedral, el mercado de abastos, la iglesia de San Miguel, la Iglesia de San Francisco, la Iglesia de San Pablo, la Compañía, el Palacio Episcopal, Casa Junco, Plaza Mayor y Diputación.

Como fase final, se propone al estudiantado la elaboración de una guía turística en inglés en grupos, utilizando la aplicación *Book Creator*. El contenido de esta guía estará directamente vinculado al patrimonio trabajado a lo largo de las sesiones anteriores. Antes de comenzar con la redacción, el profesorado proporcionará al estudiantado una selección de textos adaptados a su nivel de inglés, extraídos de las señalizaciones correspondientes a los edificios analizados. Tras la lectura de estos textos, se realizarán diversas actividades de compresión lectora. Finalmente, los grupos diseñarán y estructurarán la guía turística en lengua inglesa y en la que incluirán algunas de las fotografías realizadas durante la *gymkana*.

En definitiva, se trata de una propuesta de innovación docente que permite al alumnado más joven conocer las señas identitarias de la ciudad de una manera amena, significativa y adaptada a los nuevos parámetros educativos. Esta iniciativa integra el conocimiento del patrimonio cultural local con metodologías educativas actuales, combinando elementos

³ Para realizar la adaptación de este texto al nivel de inglés básico de este estudiantado se ha empleado una herramienta de OpenIA (2025) y una revisión del autor/a de este trabajo.

tradicionales con la evolución sociocultural de la ciudad. De este modo, se fomenta el aprendizaje activo y contextualizado que potencia tanto las competencias lingüísticas como la conciencia patrimonial y ciudadana del alumnado.

3.2 Beneficios y retos del incluir el PL y el patrimonio cultural en la enseñanza de inglés

Una propuesta educativa como la que aquí se presenta conlleva una serie de beneficios para el alumnado. La exposición al idioma extranjero permite al alumnado la adquisición de aspectos lingüísticos como el vocabulario y la gramática, así como reconocer errores de lengua y signos de puntuación. Además, una propuesta que conecta la formación dentro y fuera del aula favorece la motivación en el aprendizaje, al distanciarse de las características tradicionales de la educación formal.

Por otra parte, las salidas al entorno urbano permiten al estudiantado conocer los cambios socioculturales y la evolución histórica de la ciudad. Asimismo, estas experiencias les ayudan a tomar conciencia de la presencia del inglés en los espacios públicos, valorándolo como lengua global.

Otro aspecto relevante es el desarrollo de las competencias clave, tales como la competencia comunicativa, lingüística, digital, aprender a aprender, ciudadana, plurilingüe y la conciencia y expresiones culturales. Todo ello contribuye a fomentar la autonomía del estudiantado, así como la curiosidad y la reflexión mediante el aprendizaje activo.

El elemento adicional a destacar es la transversabilidad de la iniciativa. El trabajo colaborativo entre docentes de distintas áreas enriquece el proyecto y promueve el trabajo en equipo del profesorado.

No obstante, esta iniciativa también plantea una serie de retos para el profesorado. Para que el alumnado experimente un aprendizaje significativo a partir de un contenido como es el PL y el patrimonio cultural, destacan dos desafíos principales como son: la adaptación de los textos escritos informativos al nivel de competencia en inglés del

estudiantado como se refleja en el ejemplo expuesto donde la presencia de términos específicos arquitectónicos y artísticos como *Gothic*, *Neoclassic* o *alterpiece* añaden complejidad al texto. En consecuencia, el diseño de andamiaje adecuado para introducir los contenidos y las actividades de forma progresiva y accesible implica dificultades a una propuesta como la que se presenta aquí.

CONCLUSIONES

En conclusión, los principales aportes de este trabajo se centran en demostrar la viabilidad de una propuesta de innovación docente gamificada para la enseñanza de ILE en un curso de sexto de primaria. El proyecto se basaba en el uso de señales informativas situadas junto a monumentos, edificios y lugares emblemáticos de la ciudad de Palencia como aducto para la enseñanza de inglés en el último curso de primaria. El objetivo planteado ha sido alcanzado con éxito.

Esta investigación contribuye a incrementar el reducido número de publicaciones ya existente sobre el uso del PL en la enseñanza de inglés y del patrimonio cultural local en Educación Primaria. Si bien una propuesta de esta magnitud requiere un trabajo exhaustivo de adaptación y de andamiaje por parte del profesorado en el diseño, la organización y el desarrollo de las sesiones, se ha evidenciado su potencial para fomentar un aprendizaje significativo e incidental. Al ofrecer distintas formas de trabajo dentro y fuera del aula, se promueve en el alumnado una mayor autonomía y una reflexión crítica sobre su propio proceso de aprendizaje. Esto favorece la adquisición inconsciente de conocimiento a través de experiencias reales, facilitando una compresión sociocultural más profunda del entorno y convirtiendo el espacio urbano en un recurso didáctico ecológico y auténtico.

Por otra parte, las señales informativas redactadas en español e inglés junto al patrimonio cultural tangible de una ciudad no anglófona, como es la ciudad de Palencia, ofrecen visibilidad a la lengua extranjera. Esto contribuye a aumentar la exposición del alumnado al inglés, cuya presencia en su vida cotidiana suele ser limitada.

Finalmente, la incorporación del PL en la enseñanza de lenguas extranjeras no solo mejora los procesos de aprendizaje, sino que también favorece el desarrollo de las competencias clave establecidas por la legislación educativa vigente, se alinea con los ODS, la llamada de atención de la UNESCO para la conservación del patrimonio cultural y el enfoque plurilingüe y pluricultural que defiende el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Además, representa una fuente de enriquecimiento de las experiencias del alumnado, al brindar nuevas oportunidades para el aprendizaje de idiomas desde un enfoque contextualizado y significativo.

AGRADECIMIENTOS: Deseo expresar mi agradecimiento al Dpto. De Turismo de la Concejalía de Identidad Cultural y Actividad Físico-Deportiva del Ayuntamiento de Palencia por su apoyo desde el inicio del proyecto y por su colaboración eficaz, que ha contribuido al cumplimiento de los objetivos de esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Bal, Nesri (2024). “Beyond Classroom Walls: High School Foreign Language Learning with Linguistic Landscape Activities”, en *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 17 (1), pp.1-21, DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1345>

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Instituto Cervantes, <https://www.coe.int/lang-cefr>

Delgado Huertos, Enrique y Alario Trigueros, María Teresa (1987). *Palencia, para vivir. Guía didáctica*. Concejo Educativo -MRP de Castilla y León- y Colegio Oficial de Arquitectos de León.

- Fernández Juncal, Carmen (2023). “Ideología en el paisaje lingüístico y semiótico. Paisaje electoral en dos áreas de contacto vasco-español”, en *Revista española de lingüística aplicada*, 36 (2), pp. 411-435
- Ferrarotti, Laura (2017). “The Linguistic Landscape and Its Potential for English Language Teaching”, en *Journal for EuroLinguistiX*, 14, pp. 63-68, <https://www1.ku.de/SLF/EngluVglSW/ELiX/ferrarotti-171.pdf>
- Galloso Camacho, María Victoria y Robles-Gomez, Margarita (2024). “La cultura del vino en el turismo idiomático: su tratamiento en la clase de ELE”, en *Cultura e interculturalidad en las clases de lengua y literatura españolas e hispanoamericanas. Materiales y reflexiones*, Berlín, Peter Lang, pp. 193-200.
- Galloso Camacho, María Victoria (2024). “Paisaje semiótico virtual de las enfermedades autoinmunes: el caso del lupus” en *Philologia Hispalensis*, 38 (1), pp. 69-86. DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/PH.2024.v38.i01.03>
- Galloso Camacho, María Victoria, Cabello Pino, Manuel, Heredia Mantis, María (2023). *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz*, Madrid, Iberoamericana Vervuert.
- González Monfort, Neus (2008). “Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural”, en *Enseñanza de las ciencias sociales*, 7, pp. 23-36, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2574610>
- Gorter Durk, Cenoz, Jasone y van der Worp, Karin (2021). “The linguistic landscape as a resource for language learning and raising language awareness”, en *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), pp. 161-181, DOI: <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2014029>
- Junta de Castilla y León. Cifras oficiales de población: <https://estadistica.jcyl.es/web/es/estadisticas-temas/cifras-oficiales-poblacion.html>

Landry, Rodrigue y Bourhis, Richard Y (1997). “Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality”, en *Journal of Language and Social Psychology*, 16 (1), pp. 23-49.

Ma, Yuging e Illán Bea, Juan Diego (2023). “El paisaje lingüístico para la enseñanza de contenidos socioculturales en la clase de ELE”, *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, n.º 19, 25-40. <https://doi.org/10.17345/rile19.3658>

Melo-Pfeifer, Silvia, Lourenço, Mónica y Das Neves Alexandra (2022). Guidelines for introducing linguistic landscape in (foreign) language learning and teacher education. Local Linguistic Landscape for Global Language Education in the School Context (LoCALL), https://www.researchgate.net/publication/363056205_Guidelines_for_introducing_linguistic_landscapes_in_foreign_language_learning_and_teacher_education

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/agenda-2030/>

Pickenhayn, Jorge (2007). “Semiótica del paisaje” en *Pan American Institute of Geography and History*, 141, pp. 7-22. <https://www.jstor.org/stable/40996739>

Pinto Pajares, Daniel (2023). “La proyección del multilingüismo en el paisaje lingüístico de un entorno urbano”, en *Lengua y migración/ Language and Migration*, 15 (1), pp. 7-29. DOI: <https://doi.org/10.37536/LYM.15.1.2023.1702>

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, Boletín Oficial del Estado, núm. 57, de 2 de marzo de 2022, pp. 12959–12983.

Sagir Khan, Aayesha (2023). “The Impact of Linguistic Landscape On Learning English as a Foreign Language”, en *Journal for Re Attach Therapy and Developmental Diversities*, 6 (5), pp. 1081-1085, DOI: <https://doi.org/10.53555/jrtdd.v6i5s.2540>

Sánchez-Clemente Ramos, Andrés (2023). “Protección y conservación del patrimonio cultural desde una gestión sostenible”, en *Revista PH Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 110, pp. 308-310, <https://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/5405>

Sayer, Peter (2010). “Using the linguistic landscape as a pedagogical resource”, *ELT Journal*, 64 (2), pp. 143-154, DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/>

Shohamy, Elena y Gorter, Durk (2009). *Linguistic landscape: Expanding the scenery*, New York, Routledge.

Solikhahm, Imroatus y Budiharso, Teguh (2022). “Linguisitc Landscape to Improve Quality of Language Learning and its Relationship with Blended Learning, Learning Motivation and Teacher Competence”, en *Euroasian Jornal of Applied Linguistics*, 8(3), pp. 55-69, DOI: <http://dx.doi.org/10.32601/ejal.803005>

UNESCO. (1972). *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural*, <https://whc.unesco.org/es/convencion/>

El paisaje lingüístico en la Oficina de Extranjería de Granada

The Linguistic Landscape in the Immigration Office of Granada

JUAN PABLO CARMONA GARCÍA

Escuela Oficial de Idiomas de Granada

C/ Villa de Oña, 10. C.P.: 18013 Granada

juanpablo@eoidegranada.org

ORCID: 0009-0002-9379-1480

Recibido/Received: 27/09/2025. Aceptado/Accepted: 15/10/2025.

Cómo citar/How to cite: Carmona García, Juan Pablo, “El paisaje lingüístico en la Oficina de Extranjería de Granada”, *Tabanque. Revista pedagógica*, 37 (2025): 195-220.

DOI: <https://doi.org/10.24197/rzcfx744>

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: Este artículo estudia el paisaje lingüístico recogido en la Oficina de Extranjería de Granada. En este contexto, además de un intercambio institucionalizado de trámites burocráticos, las funciones comunicativas quedan vinculadas a esas gestiones administrativas. La investigación, basada en el trabajo de Mateo García (2025), examina el paisaje lingüístico desde una perspectiva de micronivel sociolingüístico. Los resultados muestran que se desarrolla un paisaje lingüístico de carácter informativo, pero también persuasivo, vinculado a diferentes campañas de sensibilización. Para concluir, esta investigación visibiliza la representatividad de las lenguas empleadas en la Oficina y la política lingüística que subyace en este contexto migratorio.

Palabras clave: Paisaje lingüístico; Sociolingüística; Granada; Oficina de Extranjería

Abstract: This article examines the linguistic landscape documented at the Immigration Office in Granada. Within this context, alongside an institutionalized exchange of bureaucratic procedures, communicative functions are closely tied to these administrative processes. The research, based on the work of Mateo García (2025), analyzes the linguistic landscape from a sociolinguistic micro-level perspective. The findings reveal the development of a linguistic landscape that is both informative and persuasive, linked to various awareness-raising campaigns. In conclusion, this study highlights the representativeness of the languages used within the Office and the language policy underlying this migratory context.

Keywords: Linguistic Landscape; Sociolinguistics, Granada, Immigration Office

1. EL PAISAJE LINGÜÍSTICO: UN MODELO SOCIOLINGÜÍSTICO INTEGRAL

Los estudios de paisaje lingüístico (*linguistic landscape*, en inglés) son un enfoque de investigación sociolingüística cuyo foco de análisis es el uso y representación de la(s) lengua(s) en el espacio público. La aparición del concepto de paisaje lingüístico en un artículo publicado por Landry y Bourhis (1997) fue una aportación empírica al campo de la sociolingüística urbana. Estos autores lo definieron como el conjunto de textos públicamente visibles en cualquier lengua escrita como señales, pancartas, letreros, vallas, rótulos, pósteres, carteles, grafitis y todo tipo de inscripciones publicitarias, instrucciones de uso del mobiliario público, reclamos en los escaparates, así como toda clase de mensajes elaborados profesionalmente como de manera improvisada, presentes en el espacio público y privado. A partir de esta publicación se abrió un nuevo campo de investigación en la sociolingüística que estaba ausente hasta la fecha, centrada, principalmente, en la exploración de cualquier práctica visible del lenguaje escrito (un signo), así como la interacción a través del propio signo en el espacio. García Marcos (2019) ha puntualizado que todo entorno se encuentra repleto de signos, los cuales transmiten una multiplicidad de significados. En ocasiones, esta transmisión es explícita, mientras que en otras, los contenidos significativos se comunican de manera implícita a través de numerosos matices, ya sea en la totalidad de los signos observados o en determinados componentes de los mismos. Estos signos son percibidos por los ciudadanos, quienes los descodifican, los interpretan y actúan en función de la información recibida.

Van Mensel, Vandebroucke y Blackwood (2016: 423), remarcando como objeto de investigación las interacciones que se producen entre las personas y los signos, ofrecen una definición más precisa de paisaje lingüístico:

El estudio del paisaje lingüístico (PL) se centra en las representaciones de la(s) lengua(s) en el espacio público. Su objeto de investigación puede ser cualquier manifestación visible de la lengua escrita (un “signo”), así como las interacciones de las personas con estos signos.

En estos estudios se adopta la clasificación tradicional de Ben-Rafael *et al.* (2006) que diferencia entre los signos de “arriba abajo” (*top-down*)

que distinguen los signos públicos de interés general, los anuncios públicos y los signos institucionales (religiosos, gubernamentales, municipales, culturales, educativos y médicos); y entre los signos de “abajo arriba” (*bottom-up*) en los que se encuentran los de comercios, empresas privadas (oficinas, fábricas, agencias) y los anuncios privados particulares. Por otro lado, la propuesta de Backhaus (2006) separa entre signos oficiales y no oficiales. Franco Rodríguez (2009) hace una triple distinción entre textos privados, públicos y corporativos, así como los distribuye en una esfera de acción local, regional, nacional e internacional. Sáez Rivera y Castillo Lluch (2012) diferencian, independientemente de la oficialidad del signo, entre signos reglados -fijados por la política lingüística-, reglables -no fijados por la política lingüística- y rebeldes -contrarios a la política lingüística-. Rodríguez Barcia y Ramallo Fernández (2015) han subrayado la importancia de investigar el paisaje lingüístico de carácter privado y sin finalidad económica, manifestado en su mayoría a través de grafitis.

De este modo, se recopila y estudia un amplio corpus de datos, mediante incipientes bases metodológicas, con investigaciones en ciudades como Los Ángeles (Franco Rodríguez, 2005), Tokio (Backhaus, 2006), Jerusalén (Ben-Rafael *et al.*, 2006), Madrid (Sáez Rivera y Castillo Lluch, 2012), Sevilla (Pons Rodríguez, 2012), Almería (Franco Rodríguez, 2013), San Sebastián (Aiestaran, Cenoz y Gorter, 2013), Logroño (Méndez Chaves, 2018), Bilbao (Fernández Juncal, 2020), Cádiz (Fernández Salinas, 2024) o Granada (Pablo Núñez, 2025). Otros trabajos han adoptado una perspectiva comparativa de la cartelería, teniendo en cuenta los efectos de la Globalización, como ocurre en los estudios sobre Los Ángeles y Miami (Franco Rodríguez, 2008), Almería, Łódź y Tarrasa (García Marcos, 2019) o Almería y Cádiz (García Marcos y Mateo García, 2025).

El prisma desde el que es posible abordar el estudio del paisaje lingüístico ha experimentado una expansión y diversificación exponenciales en los últimos años. Entre dichas aproximaciones, se incluyen el análisis de las actitudes lingüísticas que los hablantes manifiestan hacia estos entornos semióticos, el examen de las implicaciones que el estudio del paisaje lingüístico tiene para el sector turístico, así como la investigación sobre la presencia y configuración del paisaje lingüístico asociado a los procesos migratorios. Relacionado con contextos de migración, Ariolfo y Mariottini (2018) han ahondado en el estudio del paisaje lingüístico vinculado a los servicios públicos (sanitarios, hospitalarios, burocrático-administrativos, jurídico-judiciales,

policiales, entre otros), cuyo análisis permite examinar de qué modo se gestiona el multilingüismo tanto en dichos entornos como en la documentación destinada a la ciudadanía. Esta visión concibe el paisaje lingüístico no únicamente como una herramienta para el análisis sociolingüístico o para la evaluación de las políticas lingüísticas vigentes, sino, de manera prioritaria, como un recurso orientado a la formulación de nuevas políticas sociales que favorezcan una integración real y efectiva en contextos de diversidad lingüística y cultural.

En este sentido, Mateo García (2025) estudia el paisaje lingüístico de la Oficina de Extranjería de Almería desde una perspectiva de micronivel sociolingüístico. Este modelo ofrece un enfoque integral que contempla los diversos niveles de análisis que convergen en la articulación e interacción de la totalidad del sistema producido. Los resultados de su trabajo evidencian que, junto a la función comunicativa vinculada a la gestión burocrática, surgen otras finalidades, destacando especialmente aquellas vinculadas al paisaje lingüístico persuasivo desarrollado en el marco de grandes campañas estatales. Asimismo, su análisis revela que la elección de las lenguas utilizadas no responde únicamente a criterios de representatividad objetiva del perfil de usuarios del servicio. En este contexto burocrático de “servicio de atención al público” (*service encounter*), la interacción se produce entre participantes que mantienen una relación asimétrica entre sí porque tienen roles diferentes en el encuentro, ocupan posiciones de poder diferentes y pertenecen a dos culturas distintas y, en muchas ocasiones, no comparten el mismo código (encuentros interculturales). Uno de ellos, el funcionario de la oficina, actúa como “portero” (*keeper*) y emite un juicio o decisión sobre el usuario, por lo que esta relación en las instituciones recibe el nombre de “encuentros de acceso” (*gatekeeping encounters*) (Gumperz, 1992; Sarangi y Roberts, 1999; Roberts, 2000). Por lo tanto, el paisaje lingüístico en este tipo de oficinas es una herramienta discursiva fundamental que acompaña y es parte de las interacciones institucionales en las prácticas comunicativas interculturales.

Este modelo de análisis integral para el paisaje lingüístico, en la medida de lo defendido por García Marcos (2023), confluye con el término “xenolingüística”, propuesto por Moreno Fernández (2009), que incluye al conjunto de perspectivas teóricas, instrumentos metodológicos y potenciales ámbitos de estudio, vinculados a los procesos de integración lingüística y sociolingüística de la población inmigrante en las sociedades de acogida. Esta nueva línea de investigación incorpora, además, un

marcado compromiso social orientado a promover una integración efectiva de la población migrante mediante tres acciones fundamentales: la planificación de políticas lingüísticas inclusivas; la erradicación de actitudes lingüísticas prejuiciosas hacia el multilingüismo; y, de manera especial, la transferencia al ámbito de la educación reglada de los resultados obtenidos en las investigaciones sobre dicho fenómeno (Heredia Mantis, 2023).

El paisaje lingüístico también ha tenido una repercusión importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas, bien con la elaboración de propuestas didácticas, con el diseño de recursos de aprendizaje o como estímulos lingüístico-visuales de manejo contextualizado de *input* significativo para el alumnado (Cenoz y Gorter, 2008; Ma, 2018; Al-Jarf, 2021; Álvarez Rosa, 2020; Heredia Mantis, 2023; Contreras Izquierdo, 2025; entre otros). Finalmente, además del impacto en el contexto de enseñanza-aprendizaje de idiomas, es una línea de investigación interdisciplinar que emplea una amplia gama de teorías, metodologías y disciplinas, como la política lingüística, la semiótica, la antropología, la sociología, la geografía social y humana, estudios de urbanismo, economía o turismo.

2. CONTEXTO ESTUDIADO: LA OFICINA DE EXTRANJERÍA DE GRANADA

La Oficina de Extranjería de Granada, situada en la calle San Agapito, 2 (esquina Ribera del Beiro), tiene un horario de 9:00 a 14:00 horas de lunes a viernes. Es una dependencia de la Subdelegación del Gobierno en Granada y de la Brigada Provincial de Extranjería y Fronteras de la Policía Nacional. La Subdelegación del Gobierno actúa como órgano gestor y resolutivo, garantizando que las solicitudes se tramiten conforme al marco legal; mientras que la Policía Nacional actúa como órgano de verificación, ejecución y control de los aspectos de seguridad, documentación y cumplimiento de la normativa migratoria. Por otra parte, la Oficina está rodeada de otros edificios institucionales como el Archivo Histórico Provincial, el Cuartel Militar Cervantes, el Centro de Inserción Social y el Salón de Actos Municipal.

La Oficina se encarga de un amplio repertorio de trámites administrativos relacionados con extranjería e inmigración tales como: autorización y renovación de residencia temporal y trabajo por cuenta ajena/propia; autorización y renovación de residencia temporal y trabajo en marco de prestaciones transnacionales de servicios; autorización y

renovación de residencia y trabajo para investigación; autorizaciones para trabajar para residentes; tramitación de las excepciones a la autorización de trabajo; autorización de regreso; autorización y renovación de residencia temporal no lucrativa; reagrupación familiar; arraigo; otras circunstancias excepcionales; autorización de residencia de larga duración; autorización de residencia de larga duración-UE; autorización de estancia por estudios, movilidad de alumnos, prácticas no laborales o servicios de voluntariado; autorización de trabajo de titulares de estancia por estudios, movilidad de alumnos, prácticas no laborales o servicios de voluntariado; modificación de las situaciones de los extranjeros en España; autorización de residencia de menores; informe sobre desplazamiento temporal de menores; informe para obtención de visado de adopción internacional de menores extranjeros; repatriación de menores no acompañados; tarjeta de familiar de Ciudadano de la Unión; expulsiones y devoluciones; expedición de certificado de registro de residente comunitario; tarjeta de identidad de extranjero; y número de identificación de extranjero¹.

En este contexto institucional de “servicio de atención al público” (*service encounter*), en el que la interacción está orientada hacia la resolución de algunos de los trámites burocráticos anteriormente descritos, las funciones comunicativas quedan vinculadas a esas gestiones administrativas. La bibliografía especializada en esta materia (Merrit, 1976; Ventola, 1987; Halliday y Hasan, 1989; Sarangi y Roberts, 1999, entre otros autores) se refiere a este tipo de servicios de atención como un tipo de género donde la interacción es principalmente dirigida hacia la demanda y resolución de un servicio. Por lo tanto, los participantes en estos encuentros coordinan sus propósitos y comparten un interés común en la efectividad de la actividad. El paisaje lingüístico en este tipo de oficinas es producto y proceso de esa interacción institucional. Esto es, un instrumento discursivo de primer orden y el resultado visible y público de las prácticas comunicativas que ahí se dan.

3. METODOLOGÍA

En este trabajo se ha optado por el estudio del paisaje lingüístico del interior y del entorno de la Oficina de Extranjería de Granada. En este

¹ Según aparece en la página web del Ministerio de Política Territorial y Memoria Democrática:https://mpt.gob.es/portal/delegaciones_gobierno/delegaciones/andalucia/servicios/extranjeria.html

sentido, no se ha trabajado con una muestra representativa, sino con la totalidad de los ejemplos de paisaje lingüístico presentes en el interior de la Oficina (entrada, sala de espera, área de gestión y área de tramitación de la Policía Nacional). También el estudio ha permitido la recopilación exhaustiva del corpus correspondiente al paisaje lingüístico en su entorno inmediato (servicios de abogacía y traducción, establecimientos de fotocopias y fotografía, comercios, cafeterías o edificios institucionales). Las fotografías que se incluyen en el análisis forman parte de ese corpus recopilado (113 imágenes); no obstante, por razones de espacio, no se presentan en su integridad.

Kasper (2000: 318-319) señaló que “con frecuencia, la mayor dificultad en la recolección de datos auténticos extensos es conseguir acceso al sitio de investigación” dado que “con frecuencia las instituciones no están dispuestas a permitir que se hagan observaciones y si lo hacen, no permiten que se hagan grabaciones”. En nuestro caso, tras solicitar el permiso de acceso a la Subdelegación del Gobierno de Granada, se obtuvo el permiso de acceso en julio de 2025.

La metodología propuesta sigue el trabajo de Mateo García (2025) para el análisis de la Oficina de Extranjería de Almería. Dicha metodología, planteada originalmente por García Marcos, Mateo García y Baran (2023), ha sido aplicada con éxito en investigaciones centradas en el paisaje lingüístico persuasivo (Mateo García y García Marcos, 2025). En este sentido, García Marcos, Mateo y Baran (2023) combinan los planteamientos de Halliday (1973) y Herrero Muñoz-Cobo (1996) para precisar las funciones lingüísticas que desarrolla el lenguaje del paisaje lingüístico en cualquiera de sus manifestaciones contextualizadas. De esa manera, Mateo García (2025: 275-276) formuló una propuesta definitiva integrada por las siguientes funciones del paisaje lingüístico:

1. *Informativa*. Encargada de transmitir contenidos de aspectos identificadores del paisaje urbano. Ej.: nombres de las calles, identidades institucionales (Hacienda, Policía municipal, etc.).
2. *Persuasiva*. Mensajes mediante los que se promueve, directa o indirectamente, a pensar o actuar de un determinado modo. En otras ocasiones se propone seguir una determinada orientación cívica o incluso filosófica en sentido amplio. Ej.: carteles sobre consejos sanitarios, medioambientales, etc.
3. *Publicitaria*. Mediante la que se incita al consumo de productos del anunciante. Ej.: campañas de anuncios.

4. *Prescriptiva*. Para la señalización de normas de obligado cumplimiento. Ej.: señales de tráfico, carteles que indican vado (y por consiguiente la prohibición de aparcar).
5. *Notificativa*. Empleada para comunicar las consecuencias de acciones ya cumplidas. Ej.: multa, aviso de un cepo.
6. *Vindictativa*. Encargada de realizar reclamaciones en cualquier orden, aunque predominantemente en el ámbito sociopolítico. Ej.: afiches que reclaman subidas salariales, cambios en la legislación.
7. *Odio*. Transcribe públicamente sentimientos de odio o xenofobia hacia otros colectivos.
8. *Disruptiva*. Especializada en plasmar la voluntad de no comunicar (al menos no hacerlo convencionalmente mediante signos compartidos por la comunidad). Ej.: pintadas urbanas con caracteres inventados.

Con el objetivo de completar la estructura analítica, la propia Mateo García (2025) incorporó nuevos condicionantes que se consideraron relevantes para su estudio y para el que nos ocupa:

- Soportes* en los que físicamente se sustenta el paisaje lingüístico, epígrafe en el que se incluye el papel (en distintos formatos, un póster, una cuartilla, un folio, un pósit), el metacrilato, el cristal, la tela (pancartas, toldos), el metal (en la señalización pública) o incluso la pizarra (anunciando los productos de sus establecimientos).
- Componentes no verbales*, lo que incluye no solo las imágenes que acompañan a los mensajes verbales, sino también los colores empleados, en la medida en que puedan estar connotados en el imaginario colectivo de la comunidad.
- Contenidos verbales explícitos*, tanto en lo relativo a su grafemática, como en lo concerniente al resto de niveles lingüísticos.
- Lenguas empleadas*, dimensión absolutamente necesaria en las comunidades multilingües, pero también en las monolingües, dada la dinámica comunicativa de la Sociedad Global.

Esta propuesta pretende ser integral -y abarcadora- de diferentes niveles de análisis de micronivel, en el sentido del término aplicado a la sociolingüística por García Marcos (2023), que convergen en la totalidad del sistema resultante. Por ello, cabe señalar que algunas de las ilustraciones seleccionadas podrían, en principio, adscribirse a varios apartados del análisis, ya que, como se observará a lo largo del trabajo, proporcionan información de naturaleza diversa. Esta versatilidad constituye, precisamente, una de las características definitorias del paisaje lingüístico.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis de los datos pone de manifiesto, como veíamos en el apartado anterior, la pertinencia de analizar el paisaje lingüístico desde un enfoque de micronivel sociolingüístico integral: lenguas, soportes, emisores, temáticas y funciones.

4. 1. Lenguas

Las lenguas de los carteles de la Oficina de Extranjería de Granada se distribuyen de la siguiente forma:

Lenguas	Apariciones
Español	37
Inglés	4
Francés	2
Árabe	1
Rumano	1
Portugués	1
Alemán	1

Tabla 1. Lenguas empleadas en la comunicación en la Oficina de Extranjería de Granada.

Las comunicaciones oficiales se llevan a cabo en español, como lengua del Estado y de gestión burocrática (Figura 1), por lo que su uso es ampliamente mayoritario. El inglés, idioma de comunicación internacional, aparece en la Oficina aunque de forma residual (Figuras 2 y 3). En menor medida se dan el francés o el alemán (Figuras 3 y 4).



Figura 1. Carteles de la entrada en español.



Figura 2. Cartel en inglés de la sala de espera.



Figura 3. Cartel en español/inglés y español/inglés/francés.



Figura 4. Cartel en español, inglés, francés y alemán en la salida.

Como se puede apreciar, el uso del inglés se limita a la transmisión de indicaciones relativas al empleo de los espacios —tales como el acceso a los aseos, a las dependencias policiales o el mantenimiento de la distancia de seguridad—, sin que se proporcione información alguna en este idioma sobre la gestión de los trámites administrativos. Esta ausencia se observa también en los carteles de entrada, donde no se ofrece, ni siquiera, orientación en inglés acerca del acceso mediante cita previa, la documentación exigida o el manejo de la máquina de confirmación de cita. Pese a que todos los usuarios no dominan el inglés, su uso en más cartelería podría servir de ayuda como elemento de intercomprensión en este contexto multilingüe. El caso del francés, segunda lengua *de facto* en Marruecos y en otras zonas del Magreb, se aprecia igualmente una reducida presencia en la Oficina, en contraste con la considerable cantidad de usuarios de dicha procedencia. Las únicas indicaciones en este idioma son la salida y la prohibición de entrar en dependencias policiales.

Resulta llamativo que el árabe aparece solo en un cartel, pese a que gran parte de los usuarios son arabófonos de Marruecos u otras áreas del Magreb. El portugués y el rumano también aparecen solo en un cartel pero vinculado a una campaña de la Policía Nacional para la lucha contra la trata de personas (Figura 5).



Figura 5. Cartel de la Policía Nacional en español, inglés, portugués, rumano y árabe.

Por lo tanto, no existe una correlación precisa entre la selección lingüística de la Oficina y la presencia de contingentes migratorios en Granada. El número y origen de los extranjeros en la ciudad de Granada podría orientar la planificación lingüística en la Oficina:

NACIONALIDAD	POBLACIÓN	PORCENTAJE
Marruecos	5.914	20,24 %
Colombia	2.775	9,5 %
Venezuela	1.603	5,49 %
Italia	1.417	4,85 %
China	1.188	4,07 %
Senegal	1.066	3,65 %
Honduras	976	3,34 %
Argentina	908	3,11 %
EE. UU.	872	2,99 %
Rumanía	794	2,72 %
Rusia	707	2,42 %
Reino Unido	700	2,4 %
Ucrania	612	2,1 %
Brasil	572	1,96 %
Otros países	5.290	18,1 %
Total	29.208	100 %

Tabla 2. Porcentajes de población extranjera en la ciudad de Granada².

4. 2. Soportes

El paisaje lingüístico de la Oficina de Extranjería de Granada está formado, en su mayoría, por carteles que, entre otros aspectos, pueden cumplir diversas funciones comunicativas. Los soportes son muy variados: cartel, papel, papel plastificado, plástico, chapa metalizada, cuadro enmarcado o pegatina:

Soportes	Apariciones
Cartel	12
Papel	19
Papel plastificado	5
Plástico	14
Chapa metalizada	2
Enmarcado	1
Pegatina	1

Tabla 3. Soportes empleados en la Oficina de Extranjería de Granada.

² Datos del Padrón municipal de habitantes extranjeros a 1 enero 2025 del Ayuntamiento de Granada: <https://www.granada.org/intranet/idegeogr.nsf/byejer>

Por una parte, la cartelería relacionada con campañas de ámbito nacional se utiliza tanto para transmitir información como para persuadir, en su mayoría relacionados con la violencia de género o el Día Internacional de la Mujer.

Por otra parte, los carteles de plástico rígido están vinculados a la señalización de servicios necesarios para el correcto funcionamiento de las instalaciones. Estos van desde las indicaciones de espacios, directorios de lugares, medidas de protección o la ubicación de recursos médicos, como el desfibrilador (Figura 6).



Figura 6. Soportes de plástico rígido empleados en la Oficina de Extranjería de Granada.

Los elementos metálicos se reservan para la señalización exterior de carácter informativo para indicar las medidas de seguridad y videovigilancia con las que cuenta el edificio (Figura 7).



Figura 7. Soportes metálicos empleados en la Oficina de Extranjería de Granada

Finalmente, los elementos en papel -en ocasiones protegidos con fundas de plástico- proceden de la propia institución y se emplean para difundir información de interés general o indicar prohibiciones (Figura 8).



Figura 8. Soportes de papel empleados en la Oficina de Extranjería de Granada.

4. 3. Emisores

La autoría de los mensajes del paisaje lingüístico que circulan en la Oficina de Extranjería de Granada está relacionada con el propio funcionamiento de la Oficina, en cuanto a elementos de prohibiciones o señalización, y con la presencia del Gobierno de España, a través de sus diferentes competencias ministeriales.

De este modo, entre los emisores se encuentran distintos Ministerios como los de Sanidad, Hacienda y Función Pública o Igualdad. No obstante, otros Ministerios como el de Justicia, así como la Tesorería General de la Seguridad Social no se ven representados. Por su parte, la Junta de Andalucía, el Ayuntamiento de Granada o la Diputación de Granada no tienen tampoco presencia en la Oficina. Sin embargo, en la zona de gestión administrativa el funcionariado sí cuenta con información emitida por Sindicatos en forma de carteles relacionados con la temática del Día Internacional de la Mujer.

En contraste con el estudio de Mateo García (2025), sobre la Oficina de Extranjería de Almería, se observa que en esta Oficina sí había mayor presencia de otros organismos como ACNUR, el Colegio Oficial de Graduados Sociales de Almería o el Instituto Andaluz de la Mujer de la Junta de Andalucía.

Emisores	Apariciones
Gobierno de España	7
Ministerio de Igualdad	3
Ministerio de Sanidad	1
Ministerio de Hacienda y Función Pública	1
Policía Nacional	2
Sindicatos	2
Propia Oficina de Extranjería de Granada	2

Tabla 4. Emisores de los carteles de la Oficina de Extranjería de Granada.

4. 4. Temáticas

Las temáticas de la Oficina de Extranjería de Granada se relacionan con la ubicación de la cartelería y con los fines comunicativos que persiguen. En el entorno urbano que rodea a la Oficina encontramos cartelería relacionada con los servicios de fotocopias, fotografía, envío de dinero, recargas de móviles, alimentación y papelería (Figura 9).



Figura 9. Establecimientos en el entorno de la Oficina de Extranjería de Granada.

Así como se encuentra cartelería de carácter eminentemente publicitario vinculada con servicios de abogacía, gestoría y traducción (Figura 10).



Figura 10. Servicios jurídicos en el entorno de la Oficina de Extranjería de Granada.

La selección lingüística del entorno urbano es más amplia que la de la Oficina de Extranjería de Granada. Así pues, predominan el español y el árabe, seguidos del inglés, francés, italiano, rumano, ruso y portugués, como se puede apreciar también los carteles de suelo de los servicios jurídicos y legales anteriores (Figura 11).



Figura 11. Carteles de suelo de los servicios jurídicos del entorno.

En relación con la propia Oficina de Extranjería, se observa una amplia heterogeneidad relativa en cuanto a las temáticas que aborda su paisaje lingüístico. El análisis de este se articula, fundamentalmente, en torno a tres objetivos comunicativos principales: la transmisión de información relativa a los diversos trámites que se realizan en el edificio, la señalización y orientación propias de un edificio público, y la sensibilización en torno a determinadas campañas de carácter social. Una vez delimitado este marco general, cabe señalar que cada uno de estos ejes integra a su vez un repertorio temático considerablemente heterogéneo.

Así, se proporciona información específica sobre normas de acceso al interior del edificio y prohibiciones particulares (la entrada con animales de compañía, monopatines, patines, etc.), las cuales suelen verse reforzadas mediante la utilización de señales icónicas. Igualmente, se ofrece información acerca de los servicios prestados por la Oficina, así como otra de carácter sanitario o la relativa al acceso y seguimiento de dichos servicios a través de las redes sociales. Se incluye, además, información sobre oportunidades de empleo público y campañas de donación de sangre (Figura 12).



Figura 12. Cartel de promoción de empleo público.

Asimismo, se insiste en varias ocasiones en la necesidad de erradicar la violencia de género para lo que se indica, además, la aplicación Alertcops SOS contra el maltrato (Figuro 13). Entre los temas sociales también destaca la denuncia de la trata de seres humanos, para lo cual se indica igualmente el teléfono correspondiente de ayuda en diferentes idiomas. Por supuesto, también se incorpora un paisaje lingüístico notificativo para indicar la correspondiente señalización de la localización de la Policía Nacional. Incluso se muestra al público la hoja de reclamaciones y formularios por si los usuarios desean acceder a ellos.



Figura 13. Carteles sobre la violencia de género.

Por otra parte, se observa una correlación entre las temáticas descritas y las lenguas que seleccionan para referirlas. La información de carácter jurídico en diferentes lenguas, por su parte, no está accesible en la sala de espera u otras dependencias visibles de gestión. La demanda y tramitación de asilo en las Oficinas de Extranjería en España se realiza principalmente en español. Sin embargo, en la práctica, en función de la ubicación y el volumen de solicitantes, algunas oficinas ofrecen formularios, folletos informativos o asistencia en otros idiomas presentes en la población migrante y refugiada, como inglés, francés, árabe y puntualmente ruso, chino o alemán en las grandes ciudades. El estudio de Mateo García (2025) señala que, en lo relativo a las solicitudes para la petición de asilo, solo se emplea inglés, francés y español, al igual que la Oficina de Extranjería de Granada. De la misma forma, la atención policial también cuenta con ciertas restricciones idiomáticas.

Resulta significativo que los mensajes de carácter más persuasivo, e incluso vindicativo, se formulen predominantemente en español, recurriendo únicamente de manera esporádica a la incorporación de otras lenguas extranjeras.

Temas	Apariciones
Normas	5
Información	6
Recomendaciones sanitarias	4
Prohibiciones	3
Notificaciones	3
Violencia de género	6
Demanda de asilo	1
Trata de seres humanos	1
Hoja de reclamaciones	1
Formulario de peticiones	22
Sanidad	1

Tabla 5. Temas abordados en la cartelería de la Oficina de Extranjería de Granada.

Estas temáticas suelen asociarse a funciones lingüísticas específicas. En el interior del edificio, pueden identificarse tres funciones principales del paisaje lingüístico: informativa, prescriptiva y persuasiva. Por el contrario, en el exterior, la función predominante es fundamentalmente publicitaria.

4. 5. Funciones

El carácter informativo del paisaje lingüístico presente en la Oficina de Extranjería de Granada se vincula estrechamente con su función como instancia de gestión administrativa. Los textos que lo componen tienen como finalidad establecer las pautas de conducta que deben observarse, así como detallar los trámites administrativos pertinentes, las vías de acceso a los mismos y los protocolos que han de seguirse para su correcta ejecución. Las funciones de carácter prescriptivo se hallan estrechamente relacionadas con este cometido informativo, pues su objetivo es delimitar con precisión aquello que está prohibido y, en consecuencia, lo que está permitido o no.

Finalmente, los textos de naturaleza persuasiva aprovechan el marco comunicativo para difundir mensajes de alto contenido social, vinculados a las principales preocupaciones colectivas de la sociedad de acogida. Estos mensajes se concentran, casi de manera exclusiva, en diversos aspectos relativos a la situación de la mujer.

Funciones	Apariciones
Publicitaria	1
Informativa	11
Prescriptiva	3
Persuasiva	7

Tabla 6. Funciones representadas mediante el paisaje lingüístico en la Oficina de Extranjería de Granada.

5. CONCLUSIONES

En los últimos años, los estudios sobre paisaje lingüístico han experimentado un notable auge, tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Este crecimiento no solo se manifiesta en el incremento del número de investigaciones, sino también en la ampliación de las perspectivas metodológicas y analíticas desde las que se aborda la temática. En este contexto, la investigación presentada evidencia, al igual que el trabajo de Mateo García (2025), la pertinencia de abordar el estudio del paisaje lingüístico desde una perspectiva de micronivel sociolingüístico: un edificio institucional, la Oficina de Extranjería de Granada, en lugar de un espacio urbano de mayor extensión. Este enfoque

ha permitido identificar el edificio analizado como un microcosmos representativo, en el que convergen diversos usos y funciones del paisaje lingüístico relevantes, lo que corrobora la utilidad de este enfoque como herramienta de análisis sociolingüístico incluso a escalas reducidas. Asimismo, el paisaje lingüístico en este tipo de oficinas es producto y proceso de la interacción institucional, instrumento discursivo de primer orden y el resultado visible y público de las prácticas comunicativas que ahí se dan.

El estudio del paisaje lingüístico en este contexto particular revela la necesidad de considerar la planificación lingüística en la selección de los recursos comunicativos empleados. El acceso a la información, facilitado por la lengua, constituye un factor clave para la integración y la inclusión social en los procesos administrativos y legales en los que se ven inmersos. Por ello, la actual limitación a unas pocas lenguas -principalmente inglés y español- restringe la efectividad comunicativa, especialmente para aquellos colectivos cuya competencia en estos idiomas es limitada.

Cabe señalar que el empleo del inglés queda restringido a indicaciones sobre el uso de los espacios (acceso a los aseos, a las dependencias policiales o a mantener la distancia de seguridad), pero no se ofrece ninguna información sobre la gestión de los trámites administrativos en este idioma, ni quisiera en los carteles de la entrada sobre el acceso con cita previa, la documentación necesaria requerida o el uso de la máquina de confirmación de cita. Si tenemos en cuenta la diversidad lingüística que caracteriza a la población migrante de Granada, sería procedente incorporar las lenguas -o algunas de ellas- de los usuarios extranjeros, según los censos estadísticos de población, como el árabe, el francés o el rumano.

Por lo tanto, la Oficina de Extranjería de Granada dista bastante del estudiado por Mateo García (2025) en Almería. En el caso de la Oficina de Almería hay mayor presencia de inglés, francés, árabe, portugués o rumano en información y trámites administrativos. Sin embargo, Mateo García (2025) señala que deberían haberse incorporado algunas lenguas subsaharianas o haberse incrementado la presencia de carteles en rumano, una de las grandes minorías asentadas en Almería, o en otras lenguas de la Europa del Este.

En lo que respecta a los mensajes persuasivos presentes en el edificio, estos responden tanto a preocupaciones generales de la sociedad de acogida. Se observa, especialmente, una notable presencia de mensajes relacionados con la situación de la mujer (Violencia de género o Día

Internacional de la Mujer), lo que refleja las reivindicaciones sociales vigentes en la sociedad española actual.

En suma, el presente estudio ha puesto de manifiesto la pertinencia de analizar el paisaje lingüístico desde un enfoque de micronivel, destacando tanto su valor analítico como los retos asociados a la gestión multilingüe en contextos de diversidad sociocultural. Finalmente, esta investigación ha visibilizado la representatividad de las lenguas empleadas en la Oficina y la política lingüística que subyace en relación con los procesos migratorios en España, en general, y en la ciudad de Granada, en particular.

BIBLIOGRAFÍA

- Aiestaran, Jokin, Jasone Cenoz y Durk Gorter (2013). “Perspectivas del País Vasco: el paisaje lingüístico en Donostia-San Sebastián”, *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, vol. XI. n.º 21, sección temática *Paisajes lingüísticos en el mundo hispánico*, pp. 23-38.
- Al-Jarf, Reima (2021). “Teaching English with linguistic landscapes to Saudi students studying abroad”, *Asian Journal of Language, Literature and Culture Studies*, 4(3), pp. 1-12.
- Álvarez Rosa, Carmen Vanesa (2020). “El paisaje lingüístico urbano en las clases de Lengua Castellana: la gramática en el discurso”, en Carmen López Esteban (ed.), *Aulas innovadoras en la formación de los futuros educadores de Educación Secundaria: modelos y experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*, Salamanca, Universidad de Salamanca, pp. 189-207.
- Ariolfo, Rosana y Laura Mariottini (2018). “Introducción. El paisaje lingüístico en contextos de migración”, *Lingue e Linguaggi*, 25, pp. 5-15.
- Backhaus, Peter (2006). *Signs of Multilingualism in Tokyo: A Linguistic Landscape Approach*, Clevedon, Multilingual Matters.

- Ben-Rafael, Eliezer, Elana Shohamy, Muhammad Hasan Amara y Nira Trumper-Hecht (2006). “Linguistic Landscape as Symbolic Construction of the Public Space: The Case of Israel”, *International Journal of Multilingualism*, 3 (1), pp. 7–30.
- Cenoz, Jasone y Durk Gorter (2008). “Linguistic Landscape as an Additional Source of Input in Second Language Acquisition”, *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 46, pp. 257-276.
- Contreras Izquierdo, Narciso (2025). “Las variedades del español en el paisaje lingüístico (PL): aproximación teórica y propuesta didáctica”, *Porta Linguarum*, número especial 12, *Riqueza del Paisaje Lingüístico en el aula*, pp. 153-171.
- Fernández Juncal, María del Carmen (2020). “Funcionalidad y convivencia del español y el vasco en el paisaje lingüístico de Bilbao”, *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 25, pp. 713-729.
- Fernández Salinas, Víctor (2024) “El paisaje lingüístico y su proyección socioespacial: una aproximación aplicada al Cádiz intramuros a través de lenguas distintas al español”, *Del Español. Revista de lengua*, 2, pp. 57-102.
- Franco Rodríguez, José Manuel (2005). “El español en el condado de Los Ángeles desde la señalética comercial y urbana”, *Hispania* 88.4, pp. 825-833.
- 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 (CLAC)*, vol. 35, pp. 3-43
- Franco Rodríguez, José Manuel (2009). “Interpreting the Linguistic Traits of Linguistic Landscapes as Ethnolinguistic Vitality: Methodological Approach”, *RAEL. Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, vol. 8, pp. 1-15.

Franco Rodríguez, José Manuel (2013). “An Alternative Reading of the Linguistic Landscape: The Case of Almería”, *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, XI, 21, pp. 109-134.

García Marcos, Francisco Joaquín (2019). “El lenguaje de las rotulaciones de establecimientos comerciales en las ciudades contemporáneas. Los casos de Almería, Łódź y Tarrasa”, *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 28, pp. 699-732.

García Marcos, Francisco Joaquín y María Victoria Mateo García (2025). “Las temáticas del paisaje lingüístico persuasivo en Almería y Cádiz”, *Refracción*, 11, pp. 128-153.

García Marcos, Francisco Joaquín, María Victoria Mateo García y Marek Baran (2023). “Aportaciones metodológicas para el análisis del paisaje lingüístico”, en Ana Pérez Porras y Laura Ramírez Sainz (eds.), *Cercanía en la distancia e intercambio virtual*, Granada, Comares, pp. 63-77.

Gumperz, John (1992). “Interviewing in intercultural situations”, en Paul Drew y John Heritage (eds.), *Talk at Work. Interaction in Institutional Settings*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 302-327.

Halliday, Michael (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*, Londres, Edward Arnold.

Halliday, Michael y Ruqaiya Hasan (1989). *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*, Oxford, Oxford University Press.

Heredia Mantis, María (2023). “El paisaje lingüístico como situación comunicativa y sus aplicaciones didácticas”, en María Victoria Galloso Camacho, Manuel Cabello Pino y María Heredia Mantis (eds.), *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz*, Madrid, Iberoamericana Vervuert, pp. 197-229

Herrero Muñoz-Cobo, Bárbara (1996). *El árabe marroquí. Aproximación sociolingüística*, Almería, Universidad de Almería.

- Kasper, Gabriele (2000). “Data collection in pragmatics research”, en Helen Spencer-Oatey (ed.), *Culturally speaking. Managing rapport through talk across culture*, Londres, Continuum, pp. 316-341
- Landry, Rodrigue y Richard Bourhis (1997). “Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study”, *Journal of Language and Social Psychology*, vol. 16, pp. 23-49.
- Ma, Yujing (2018). “El paisaje lingüístico: una nueva herramienta para la enseñanza de ELE”, *Foro de Profesores de ELE*, pp. 153-164.
- Mateo García, María Victoria (2025), “Un paseo por la Oficina de Extranjería de Almería”, *SABIR. International Bulletin of Applied Linguistics*, 8, pp. 270-294.
- Méndez Chaves, Jénifer (2018). “De la calle al aula: el paisaje lingüístico de Logroño”, *Belezos. Revista de Cultura Popular y Tradiciones de La Rioja*, vol. 38, pp. 82-85.
- Merrit, Marilyn (1976). “On questions following questions in service encounters”, *Language in Society*, 5, pp. 315-357.
- Moreno Fernández, Francisco (2009). “Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España”, *Lengua y Migración*, vol. 1 (1), pp. 121-156.
- Pablo Núñez, Luis (2025). “El paisaje lingüístico de la ciudad de Granada: centro urbano versus periferia, con una propuesta de estudio comparado del PL”, en Francisco Molina Díaz (ed.), *Manifestaciones del paisaje lingüístico rural y urbano*, Madrid, Tirant Lo Blanch, pp. 259-288.
- Pons Rodríguez, Lola (2012). *El paisaje lingüístico de Sevilla: lenguas y variedades en el escenario urbano hispalense*, Sevilla, Diputación de Sevilla.
- Roberts, Celia (2000). “Profesional gatekeeping in intercultural encounters”, en Srikant Sarangi y Malcolm Coulthard (eds.), *Discourse and social life*, Londres, Longman, pp. 102-120.

Rodríguez Barcia, Susana y Fernando Ramallo Fernández (2015).

“‘Graffiti’ y conflicto lingüístico: el paisaje urbano como espacio ideológico”, *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, vol. 25, pp. 131-153.

Sáez Rivera, Daniel Moisés y Mónica Castillo Lluch (2012). “The Human and Linguistic Landscape of Madrid (Spain)”, en Christine Hélot, Monica Barni, Rudi Janssens y Carla Bagna (eds.), *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change: Di versité des aproches*, Berna, Peter Lang, pp. 309-328.

Sarangi, Srikant y Celia Roberts (eds.) (1999). *Talk, Work and Institutional Order. Discourse in Medical, Mediation and Management Settings*, Berlín, Mouton de Gruyter.

Van Mensel, Luk, Mieke Vandenbroucke y Robert Blackwood (2016). “Linguistic landscapes”, en Ofelia García, Max Spotti y Nelson Flores (eds.), *The Oxford Handbook of Language and Society*, Oxford, Oxford University Press, pp. 423-450.

Ventola, Eija (1987). *The Structure of Social Interaction: Systemic Approach to the Semiotics of Service Encounters*, Londres, Francis Pinter.