

El paisaje lingüístico en contextos educativos

A paisagem linguística em contextos educacionais

The linguistic landscape in educational contexts

Jasone Cenoz ¹  <https://orcid.org/0000-0001-9000-7510>

Durk Gorter ¹  <https://orcid.org/0000-0001-8379-558X>

¹ Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España

Resumen. El estudio del paisaje lingüístico, definido como el uso de la lengua en signos en los espacios públicos, ha experimentado un desarrollo significativo en los últimos años. La investigación en este ámbito está relacionada con varias disciplinas, entre ellas la lingüística, la psicología, la economía, la historia, la geografía urbana y la educación. Este artículo ofrece una perspectiva general sobre el estudio del paisaje lingüístico en el contexto educativo. En primer lugar, examina la definición, el alcance y la metodología de la investigación del paisaje lingüístico. A continuación, explora las principales tendencias en este campo en relación con la educación. El paisaje lingüístico en los espacios públicos sirve como un recurso valioso para el aprendizaje de lenguas, proporcionando un *input* auténtico. Además, fomenta la conciencia crítica de las lenguas y las desigualdades sociales. En las escuelas el paisaje lingüístico tiene características únicas y genera varias funciones.

Palabras clave: paisaje lingüístico; paisaje lingüístico escolar; aprendizaje de lenguas; conciencia sobre las lenguas.

Resumo. O estudo da paisagem linguística, definida como a utilização dos signos da linguagem em espaços públicos, tem tido um desenvolvimento significativo nos últimos anos. A investigação nesta área está relacionada com diversas disciplinas como a linguística, psicologia, economia, história, geografia urbana e educação. Este artigo oferece uma perspectiva geral sobre o estudo da paisagem linguística no contexto educacional. Primeiro, examina a definição, o escopo e a metodologia da pesquisa da paisagem linguística. Abaixo, explore as principais tendências neste campo relacionadas à educação. A paisagem linguística em espaços públicos serve como um recurso valioso para a aprendizagem de línguas, proporcionando um *input* autêntico. Além disso, promove a consciência crítica sobre as línguas e as desigualdades sociais. Nas escolas, a paisagem linguística tem características únicas e gera diversas funções.

Palavras-chave: paisagem linguística; paisagem linguística escolar; aprendizagem de línguas; consciência sobre as línguas

Abstract. The study of the linguistic landscape -defined as the use of language on signs in public spaces- has seen significant development in recent years. Research in this area intersects with several disciplines, including linguistics, psychology, economics, history, urban geography, and education. This article offers a general perspective on the study of the linguistic landscape within the educational context. First, it examines the definition, scope, and methodology of linguistic landscape research. It then explores the main trends in this field as they relate to education. The linguistic landscape in public spaces serves as a valuable resource for language learning, providing authentic input. Additionally, it fosters critical awareness of languages and societal inequalities. Furthermore, the linguistic landscape within schools possesses unique characteristics and has several functions.

Key-words: linguistic landscape; school language landscape; language learning; language awareness

1. Introducción: ¿Qué es el paisaje lingüístico?

Se concibe el paisaje lingüístico como el lenguaje presente en los espacios públicos, abarcando desde señales de tráfico, vallas publicitarias y nombres de calles hasta nombres de lugares, letreros de tiendas comerciales y espacios públicos en general. Una definición muy conocida es la de Landry y Bourhis (1997, p. 25) "The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration" [El lenguaje de las señales de las vías públicas, las vallas publicitarias, los nombres de las calles, los

nombres de los lugares, los carteles de las tiendas comerciales y los carteles públicos en los edificios gubernamentales se combina para formar el paisaje lingüístico de un territorio, una región o una aglomeración urbana determinados].

Han pasado bastantes años desde la publicación de Landry y Bourhis y hoy en día puede ampliarse su lista añadiendo pegatinas, letreros LED, pantallas electrónicas en las calles, entre otros signos. En la actualidad, la información visual en espacios públicos es cada vez más densa y existe una amplia representación visual de textos, símbolos e imágenes. El paisaje lingüístico está muy presente en las zonas urbanas con textos en los comercios, negocios, oficinas, instituciones, mercados, etc. El paisaje lingüístico también está presente en las vallas publicitarias de las carreteras y autopistas, así como en las zonas naturales y en las zonas industriales, en los aeropuertos, en las estaciones de trenes y de autobuses. El estudio de los paisajes lingüísticos obedece a una preocupación por el uso de la lengua en su forma escrita en la esfera pública (Gorter, 2006).

El concepto de paisaje lingüístico compite con otros usos del mismo término en la literatura académica porque puede referirse a una situación lingüística general o a la diversidad lingüística. En sociolingüística, el concepto puede utilizarse para describir la situación de las lenguas. Por ejemplo, Sánchez Arias (2019) se refiere al paisaje lingüístico (*linguistic landscape*) cuando analiza la situación sociolingüística de Panamá con el español como lengua dominante, el inglés por su gran uso en los negocios internacionales, y que cohabitan con lenguas indígenas y otras lenguas como el chino, el hindi o el árabe.

2. Los estudios de paisaje lingüístico

Aunque el análisis de los signos cuenta con una tradición extendida en la semiótica y la publicidad, la investigación académica sobre el paisaje lingüístico tiene un desarrollo relativamente reciente, floreciendo especialmente a principios del siglo XXI. Durante las dos últimas décadas la investigación en torno al paisaje lingüístico, entendido en referencia a la lengua en los signos de los espacios públicos, ha experimentado una consolidación notable, emergiendo como un ámbito de estudio muy productivo. Existe un número creciente de investigaciones y publicaciones en todos los continentes y en un gran número de lenguas. La mayoría de las publicaciones son en inglés aunque se refieran a entornos multilingües de distintas partes del mundo, pero también van aumentando las publicaciones en español (Pons Rodríguez, 2012, Sáez Rivera, 2024, etc.), en portugués (Bezerra Ferreira, 2024; Lourenço y Melo-Pfeifer, 2022; Melo-Pfeifer y Lima-Hernandes, 2020), en otras lenguas como el catalán (García y Montes, 2020) o el euskera (Cenoz et al., en prensa). La bibliografía Zotero (Troyer, 2024) recoge referencias a publicaciones en inglés sobre el paisaje lingüístico en distintas partes del mundo incluyendo la mayor parte de los países de Iberoamérica.

Hace unos años Shohamy y Gorter (2009, p. 2) se planteaban el estudio del paisaje lingüístico como área: “whether the study of linguistic landscape as a separate domain offers a new and unique area of study and a different way of understanding phenomena is still an open and challenging question” [si el estudio del paisaje lingüístico como un dominio separado ofrece un área de estudio nueva y única y una forma diferente de entender los fenómenos es una pregunta abierta y desafiante]. Hoy en

día este planteamiento está muy claro porque los estudios del paisaje lingüístico se han convertido en un campo nuevo y único, que ofrece nuevas perspectivas sobre fenómenos relacionados con las lenguas en los espacios públicos.

El estudio del paisaje lingüístico es claramente multidisciplinar y puede abordarse desde distintas perspectivas. En la actualidad, el estudio del paisaje lingüístico se centra en un abanico de temas diferentes que incluye, entre otros, los sociolingüísticos como el multilingüismo (Gorter, 2006), las lenguas minoritarias (Gorter et al., 2012), la presencia del inglés en paisaje lingüístico (Bolton, 2012), la política lingüística (Shohamy, 2015) o la educación (Krompák et al., 2022; Malinowski et al., 2020; Niedt e Seals, 2021). También se abordan temas sociales como la identidad (Blackwood et al., 2016;), los movimientos de protesta (Martín Rojo, 2022; Lima Hernández et al. 2024), los efectos de la globalización en las ciudades del mundo (Ben-Rafael y Ben-Rafael, 2019), la inmigración (Calvi, 2020; Amorós Negre y Mocanu, 2023) o la gentrificación (Trinch y Snajdr, 2020).

El estudio del paisaje lingüístico, al estar vinculado a diversas disciplinas, incorpora una variedad de enfoques teóricos, marcos analíticos y metodologías de investigación. De este modo, se relaciona no solo con disciplinas tradicionales como la lingüística y la sociología, sino también con la psicología, la economía, la historia, la geografía social y urbana, la semiótica, la comunicación y, por supuesto, la educación.

En sociedades bilingües o multilingües se han llevado a cabo, con mayor frecuencia, estudios sobre el paisaje lingüístico, porque pueden aportar más información sobre la visibilidad o falta de visibilidad de algunas lenguas y su relación con el prestigio y uso en la sociedad. El paisaje lingüístico también está relacionado con la expansión del uso del inglés en países en los que no es su lengua oficial, por ello es difícil encontrar paisajes lingüísticos que sean monolingües. Gorter y Cenoz (2024a) explican que las razones para utilizar el inglés en el paisaje lingüístico de países no anglófonos se deben en algunos casos al pasado colonial, pero también en gran medida al prestigio social del inglés en el contexto de la globalización.

No es fácil marcar de forma rígida las delimitaciones del estudio del paisaje lingüístico. La mayoría de los investigadores se centran en las características de la lengua o lenguas utilizadas, pero también se incluyen aspectos multimodales, semióticos e incluso orales. Entre estos destacan los análisis sobre los colores, las imágenes, el tipo de fuente utilizada, los materiales y la organización del espacio (Gorter y Cenoz, 2015a; Hernández López, 2024). Aunque no es muy frecuente, algunos estudios incluyen también lenguaje oral con voces y sonidos (Backhaus, 2015), incluso olores (Pennycook y Otsuji, 2015) o todos los sentidos (Prada, 2024).

3. La investigación en el estudio del paisaje lingüístico

La fotografía es el instrumento de investigación más utilizado en los estudios de paisaje lingüístico. En algunas investigaciones las fotografías se combinan con otros instrumentos como las entrevistas o los cuestionarios. Tanto las entrevistas como los cuestionarios pueden realizarse con las personas de los establecimientos en los que se exhibe el paisaje lingüístico, como con las personas que pasan por la calle, preguntándoles sobre su percepción de los signos lingüísticos en espacios públicos. Como veremos más adelante, la investigación sobre el paisaje lingüístico en el ámbito

educativo se caracteriza porque con mucha frecuencia son los estudiantes y no solo los investigadores los que toman las fotografías, realizan las entrevistas y recogen los datos en los cuestionarios.

En este contexto [Gorter y Cenoz \(2024b\)](#) refieren algunas metodologías innovativas. Una de ellas es la llamada “técnica del guía turístico”, en la que el investigador pide a un profesor que se le explique el paisaje lingüístico de un centro educativo ([Szabó, 2015](#)). El uso de fotografías junto a la grabación de las explicaciones dadas por el guía-profesor pueden proporcionar datos útiles para interpretar el paisaje lingüístico en este ámbito educativo.

Otra innovación metodológica es que sean dos investigadores y no uno los que tomen las fotografías de manera independiente para después compararlas. Esto es lo que hicieron [Straszer y Kroik \(2022\)](#) en una escuela infantil para la comunidad saami en el norte de Suecia, se observó que existían muchas coincidencias, pero también divergencias, lo que reveló que existen subjetividades en la toma de las fotografías. También es interesante la perspectiva que aportan [Harris et al. \(2022\)](#), que también recogieron datos en una escuela infantil, en este caso con la etnia maorí en Nueva Zelanda. Decidieron realizar dos vídeos del paisaje lingüístico del centro educativo, uno a la altura de la cabeza de los adultos y otro a la altura de la cabeza de los niños. También tomaron fotografías, siendo los vídeos útiles para conocer mejor la localización de las fotografías y para demostrar importantes diferencias de perspectiva según se tratase de niños o de adultos.

También la tecnología de “eye-tracking” o seguimiento ocular, que permite conocer el comportamiento visual de una persona para establecer conclusiones sobre cuáles son sus intereses, puede aportar información muy interesante sobre lo que las personas ven y leen en el paisaje lingüístico. En su modelo “Multilingual inequalities in public spaces” [Desigualdades multilingües en espacios públicos], [Gorter \(2021\)](#) considera cinco componentes: 1) procesos de política lingüística; 2) procesos de creación del signo lingüístico; 3) desigualdades lingüísticas en espacios públicos; 4) la percepción al ver y leer el signo; y, 5) reflexión y reacción. Es precisamente el cuarto componente el que menos atención ha recibido y en el que instrumentos como “eye-tracking” o seguimiento ocular pueden resultar más útiles.

4. El paisaje lingüístico y la educación

La temática de la educación y el aprendizaje de lenguas ha recibido una atención creciente en los estudios del paisaje lingüístico. En los últimos años este ámbito ha resultado enormemente productivo con la publicación de varios libros y numerosos artículos en distintas lenguas ([Galloso et al., 2023](#); [Krompák et al., 2022](#); [Malinowski et al., 2020](#); [Melo-Pfeifer y Lima-Hernandes, 2020](#); [Melo-Pfeiffer, 2023](#)).

En el ámbito de la educación se pueden distinguir dos enfoques principales en la investigación sobre el paisaje lingüístico. Por un lado, están los estudios que se centran en el uso del paisaje lingüístico en espacios públicos como herramienta pedagógica para la enseñanza y el aprendizaje y, por otro lado, los estudios que se centran en el análisis de los signos exhibidos en las instituciones educativas, lo que se ha denominado “paisajes escolares” (*schoolscapes*). Los signos de paisaje escolar se encuentran en las paredes de los centros escolares y universidades tanto de las

aulas como de los pasillos o en los vestíbulos de las instituciones educativas. No se trata de una dicotomía absoluta entre dos enfoques separados, sino de un continuum en el que el énfasis puede estar en uno u otro y, en algunos casos, ambos enfoques pueden combinarse (Gorter y Cenoz 2024b).

Los textos e imágenes presentes en espacios públicos ofrecen oportunidades para el aprendizaje escolar en distintas áreas. A continuación, en primer lugar, nos referiremos al potencial del paisaje lingüístico en el aprendizaje de lenguas.

4.1 Aprendizaje de lenguas

Cenoz y Gorter (2008) consideran que el paisaje lingüístico es un recurso que puede funcionar como una fuente adicional de *input* lingüístico para los estudiantes de segundas lenguas. En este estudio se analiza, con distintos ejemplos, el potencial del paisaje lingüístico para el aprendizaje del vocabulario y, sobre todo, como competencia pragmática. Un gran número de ejemplos del paisaje lingüístico está relacionado con la publicidad, siendo muy frecuente la utilización del lenguaje indirecto, por el que se invita a comprar un producto o a realizar una acción.

Por ejemplo, si una máquina expendedora de bebidas de una determinada marca de refrescos tiene un anuncio como “¿Tienes sed?”, no se trata de una pregunta informativa para conocer nuestra situación, sino de una petición indirecta para comprar un producto. Del mismo modo, cuando un comercio de electrónica tiene un anuncio como “Yo no soy tonto”, no nos está explicando que otra persona es lista, sino que de una forma indirecta nos animan a adquirir algún producto en el comercio donde compran los que no son tontos, es decir, donde se supone que los listos deben comprar porque la oferta es mejor. La correcta interpretación de la intención comunicativa es parte de las competencias que se deben adquirir en segundas lenguas. Estos mensajes del paisaje lingüístico pueden constituir una fuente de *input* auténtico y contextualizado. Es, por tanto, una forma de utilizar la lengua en un contexto real de comunicación, que difiere de los materiales pedagógicos específicos diseñados para el aprendizaje de las lenguas. Además, en muchas ocasiones el paisaje lingüístico puede proporcionar información sociocultural. Por ejemplo, Hernández López (2024) presenta un cartel que se indica a la “hora de once”, que además de servir para el aprendizaje del español, muestra la costumbre chilena de la once.

Los textos del paisaje lingüístico son, por tanto, una posible fuente de *input* que puede conducir a un aprendizaje tanto incidental como programado por el profesorado. Los estudiantes normalmente no van por la calle con la idea de reforzar su aprendizaje con los signos del paisaje lingüístico, y probablemente existen importantes diferencias individuales en cuanto a la cantidad de atención que cada uno presta a los textos en los espacios públicos. Por ello, es difícil controlar la cantidad y calidad de información a la que están expuestos los estudiantes en una segunda lengua. Sin embargo, los viandantes, en mayor o menor medida, prestamos atención al paisaje lingüístico porque, si no es así, no se justificarían las enormes inversiones de la industria publicitaria.

Para utilizar el paisaje lingüístico como alternativa pedagógica o como herramienta pedagógica en la enseñanza del español, Hernández López (2024) afirma que se pueden dar dos enfoques “del aula a la calle o de la calle al aula” (p. 175). Para el del aula a la calle se incorporan en la clase materiales basados en el paisaje

lingüístico, mientras que para el de la calle al aula se pide a los estudiantes que recojan datos del paisaje lingüístico, para comentarlos después en el aula. La autora da ejemplos de actividades que incluyen análisis del lenguaje utilizado en los signos y aspectos socioculturales.

Malinowski (2015) proporciona algunas pautas para el uso del paisaje lingüístico en el aprendizaje de lenguas siguiendo algunas ideas del filósofo y sociólogo francés Lefebvre (1991). Estas pautas pueden mejorar el aprendizaje de lenguas y son las siguientes:

1. Observar o documentar un paisaje lingüístico visitando y fotografiando los signos (espacio percibido);
2. Interpretar o producir textos comparando múltiples perspectivas y diferentes modalidades en las que se presentan (espacio concebido) y
3. Explorar las reacciones de los residentes locales u otros a la señalización, incluidas sus propias respuestas (espacio vivido).

Los proyectos pedagógicos basados en el paisaje lingüístico demuestran que puede ser una herramienta poderosa en el aula de segundas lenguas, y que sirve para ayudar a mejorar las percepciones, motivaciones y actitudes de los estudiantes (Galloso et al., 2023; Gorter y Cenoz, 2024a). Además, otro estudio, realizado por Sayer (2010) sobre el paisaje lingüístico en Oaxaca (México), explica cómo, en la clase de inglés como lengua extranjera, puede utilizarse el paisaje lingüístico como un recurso pedagógico. Este mismo estudio, analizó las razones por las que se utilizaba el inglés en espacios públicos. Estas razones están en su mayoría relacionadas por el prestigio del inglés como una lengua atractiva e incluso sexy, como las asociadas a expresiones de amor (*I love...*); y, a su uso para protestas sociales y para identidades sociales no convencionales. Sayer (2010) considera que los estudiantes podrían replicar este mismo proyecto recogiendo los datos y analizando las distintas funciones sociales del inglés, pudiendo centrarse en el vocabulario, la gramática o las expresiones idiomáticas. Añade que el proyecto podría realizarse en distintos contextos, centrándose en ámbitos como el hogar, la ropa; o bien, en innovaciones lingüísticas como los nuevos préstamos del inglés al español. Determina que el proyecto relaciona las clases en el aula con el mundo exterior y, además, anima a los estudiantes a desarrollar su pensamiento crítico analizando la utilización de las lenguas en su contexto sociolingüístico.

Ma (2018) considera que el paisaje lingüístico es una nueva herramienta de enseñanza del español como lengua extranjera que complementa los materiales didácticos tradicionales. Presenta un plan para la organización de una clase en el que se utilizan dos fotografías para trabajar en el vocabulario y en aspectos gramaticales del español (oraciones subordinadas, imperativo). Los estudiantes también trabajan en grupos para responder a una serie de preguntas sobre las imágenes para comentar algunos aspectos como, por ejemplo, a quién se dirigen, si son signos lingüísticos públicos o privados. Ma (2018) valora muy positivamente que la lengua del paisaje lingüístico refleja un uso práctico del español auténtico y añade que el paisaje lingüístico puede contribuir a desarrollar la conciencia lingüística de los estudiantes.

En esta misma línea Gorter et al. (2021) explican la utilización del paisaje lingüístico como herramienta pedagógica en una intervención en la que los estudiantes ejecutaban varias actividades basadas en los principios de translenguar (Cenoz y Gorter

2021). La intervención se implementó en clases de euskera, castellano e inglés de 5.º y 6.º curso (11 y 12 años) en una escuela primaria pública del País Vasco, en la que la principal lengua de instrucción es el euskera. Antes de la intervención existía una separación rígida entre las clases de las tres lenguas. En las actividades se utilizaron materiales que combinaban dos o tres lenguas en la misma lección. El objetivo era resaltar las similitudes y las diferencias entre estas lenguas para que los estudiantes utilizaran los recursos de su repertorio multilingüe y, de esta manera, mejorar su competencia lingüística y sus habilidades metalingüísticas, reflexionando sobre las tres lenguas. Una de las unidades se centraba en el tema “Paisaje lingüístico en tu ciudad”. En primer lugar, los estudiantes trabajaron con un conjunto de imágenes del paisaje lingüístico y, en segundo lugar, como tarea de seguimiento, se les pidió que tomaran fotografías de signos lingüísticos similares de su ciudad. Un ejemplo de estas actividades fue, en el entorno de la escuela, analizar el vocabulario de los carteles de tipos de comercio (ver imagen 1).



Imagen 1. Ejemplo del paisaje lingüístico del cartel de un comercio.

Fuente: Archivo de los autores.

En el tipo de comercios identificados, se anuncian en una o dos lenguas (castellano, euskera o ambas), pero se solicitó a los estudiantes que se escribiera en las tres lenguas (tabla 1).

Tabla 1. Ejemplos de comercios en tres lenguas

Euskera	Castellano	Inglés
loradenda	floristería	flower shop
liburudenda	librería	bookshop
ileapaindegia	peluquería	hairdresser's

Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes analizaron los componentes de estas palabras y comprobaron el significado de distintos sufijos. Además, en este caso, encontraron que la estructura del inglés es más semejante a la del euskera que a la del castellano. El objetivo de esta actividad es que los estudiantes desarrollen su vocabulario en las tres lenguas y además sean conscientes del funcionamiento de determinados sufijos a partir de las imágenes. Esta actividad combina los enfoques “del aula a la calle” y “de la calle al aula” a los que se refiere [Hernández López \(2024\)](#), porque se realiza, en primer lugar, con imágenes que muestra la profesora y después con las que han recogido los estudiantes.

En resumen, el paisaje lingüístico puede ser una herramienta eficaz para motivar a los estudiantes de lenguas, con la que pueden beneficiarse al trabajar con materiales visuales, desarrollando tanto la competencia lingüística como la pragmática y la sociocultural.

4.2 Conciencia sobre las lenguas y la sociedad

El paisaje lingüístico puede favorecer el desarrollo de la conciencia sobre las lenguas, ayudando a que los estudiantes profundicen en el conocimiento sobre cuestiones relacionadas con el multilingüismo y la diversidad lingüística ([Gorter y Cenoz, 2024a](#)). No se trata tanto como en la sección anterior de aprender lenguas, sino de aprender sobre las lenguas y sobre la sociedad. La conciencia sobre las lenguas del paisaje lingüístico puede relacionarse con aspectos históricos, sociales y políticos. El estudio del paisaje lingüístico en educación puede servir para profundizar sobre los valores, las identidades, las ideologías y las culturas. Al reflexionar sobre las lenguas en los signos, los estudiantes aprenden más sobre las lenguas en general, sobre la diversidad lingüística y el multilingüismo, así como sobre cuestiones sociales e ideológicas. En las siguientes líneas podemos ver algunos ejemplos.

En un estudio con alumnado de escuelas primarias en Montreal y Vancouver (Canadá), [Dagenais et al. \(2009\)](#) pidieron a estudiantes de 10-11 años, que eran bilingües o multilingües, que fotografiaran sus propios entornos para documentar su entorno urbano. El proyecto demostró la relevancia del paisaje lingüístico para que aprendieran sobre la diversidad lingüística y el multilingüismo desde una perspectiva crítica. Los niños aprendieron a comprender mejor el contexto sociopolítico en el que vivían a través de sus propias investigaciones en espacios públicos. De este modo pudieron relacionar las actividades escolares con su entorno de gran diversidad lingüística y multilingüismo.

Un estudio que sigue esta línea, ejecutado en la ciudad de Aveiro en Portugal, lo encontramos en la tesis doctoral de [Clemente \(2017\)](#). En este estudio se realiza, en primer lugar, un análisis del paisaje lingüístico basado en 566 unidades identificadas, tras explorar la información sobre las lenguas utilizadas, los sistemas de escritura, la combinación de lenguas, el tipo de establecimiento y la diferencia entre signos lingüísticos oficiales y privados. Además, se obtuvo información a través de entrevistas en distintos establecimientos. Lo que resultó muy interesante es que, a partir de esta información, se diseñó una guía para realizar actividades con el paisaje lingüístico en los dos primeros cursos de educación primaria ([Clemente, 2020](#)). Esta guía está dirigida a los educadores para que fomenten la educación sobre la diversidad lingüística

y cultural, proporcionando al alumnado experiencias de aprendizaje, como también refiere [Andrade et al. \(2024\)](#). El objetivo es que los estudiantes sean conscientes de que existen distintas lenguas en su entorno, tanto en la escuela como fuera de ella, y que entiendan las razones de esta diversidad lingüística. [Clemente \(2020, p. 49\)](#) enumera los beneficios que se derivan de la exploración educativa del paisaje lingüístico:

- Mejora de las habilidades pragmáticas, simbólicas y sociolingüísticas.
- Puede fomentar el aprendizaje de lenguas.
- Desarrolla la alfabetización crítica a través del contacto con los textos multimodales.
- Promueve la comprensión e interacción con contextos reales a través del contacto con el entorno local donde viven los estudiantes y el establecimiento de relaciones humanas en comunidad.
- Representan una forma de conocer también otras ciudades más alejadas del propio país.
- Posibilita que los estudiantes se conviertan en etnógrafos e investigadores del contexto sociolingüístico.
- Ayuda a la gestión, fomentando el respeto a la diversidad en el aula, escuela y en el contexto y prácticas sociales externas a la escuela.
- Permite poner el mundo en perspectiva para que el alumnado no tenga una visión egocéntrica del mundo.

[Clemente \(2020, p. 68\)](#) considera que el paisaje lingüístico es un texto enriquecido y añade:

Conceber uma tal postura perante o ensino e a aprendizagem significa necessariamente equacionar abrir os muros da escola para o exterior, significa trazer também as cidades e as suas ruas para dentro da sala de aula, significa repensar e redesenhar os espaços educativos favorecendo uma maior interação entre espaços e tornando a paisagem escolar mais flexível e promotora da criatividade” [Concebir tal actitud hacia la enseñanza y el aprendizaje significa necesariamente considerar abrir los muros de la escuela, significa también llevar las ciudades y sus calles a las aulas, significa repensar y rediseñar los espacios educativos favoreciendo una mayor interacción entre espacios y hacer el paisaje escolar más flexible al fomentar la creatividad]

La visibilidad de las lenguas minoritarias en el paisaje lingüístico también es importante para fomentar la conciencia sobre las lenguas en contextos educativos ([Sullón-Acosta, 2024](#); [Córdova-Hernández, 2024](#)). El concepto de lengua minoritaria puede hacer referencia al limitado número de hablantes de una lengua, pero, como explican [Cenoz y Gorter \(2024\)](#), lo que determina que una lengua sea minoritaria es la existencia de lenguas mayoritarias y su relación asimétrica entre ellas. La presencia de las lenguas minoritarias en el paisaje lingüístico presenta una gran diversidad y revela un efecto importante dependiendo de las leyes y las regulaciones que fomenten su uso ([Van Mensel et al., 2012](#)). Por ejemplo, [Cenoz y Gorter \(2006\)](#) compararon el paisaje lingüístico de dos calles comerciales en Donostia-San Sebastián (España) y Ljouwert-Leeuwarden (Países Bajos). Observaron importantes diferencias en la visibilidad de la

lengua minoritaria (euskera y frisón) que atribuyeron a las diferencias en las políticas de promoción de estas lenguas. La mayor presencia del euskera en el País Vasco refleja una política lingüística robusta que promociona el uso de la lengua minoritaria.

En otro estudio realizado por [Sima Lozano \(2023\)](#) en la ciudad de Mérida en México, se observó que la lengua maya tenía visibilidad en el paisaje lingüístico junto al español y el inglés. Los informantes que se seleccionaron para su estudio eran monolingües en español, pero tuvieron una actitud abierta hacia la utilización de la lengua maya. Un aspecto interesante que destaca el autor es que las personas que hablan la lengua maya y están alfabetizadas han aprendido a leer y escribir en español y no en lengua maya. La presencia de la lengua maya en el paisaje lingüístico parece responder más a una política para favorecer el turismo y no está necesariamente dirigida a beneficiar a los hablantes.

[Gorter y Cenoz \(2024a\)](#) explican actividades que realizan los estudiantes de un máster sobre multilingüismo y educación en el contexto del País Vasco con el euskera como lengua minoritaria. Los estudiantes valoraron muy positivamente el desarrollo de la conciencia sobre la utilización de las lenguas mayoritaria y minoritaria junto a otras lenguas al realizar fotografías y entrevistas, y al analizar y reflexionar sobre el paisaje lingüístico.

Otro ejemplo de aplicación del paisaje lingüístico a la concienciación sobre las lenguas y la sociedad es “LoCALL Local Linguistic Landscapes for Global Language Education in the School Context”. El objetivo de este proyecto fue crear herramientas didácticas para la formación del profesorado, basadas en enfoques multimodales a partir de lenguas locales y su comparativa a nivel internacional ([Lourenço y Melo-Pfeifer, 2022](#); [Melo-Pfeifer, 2023](#); [Andrade et al., 2024](#)). Este proyecto europeo se desarrolló en las universidades de Aveiro (Portugal), Universidad Autónoma de Barcelona (España), Universidad de Groningen (Países Bajos), Universidad de Hamburgo (Alemania) y Universidad de Estrasburgo (Francia). [Lourenço y Melo-Pfeifer \(2022\)](#) consideran que el uso del paisaje lingüístico puede promover la educación plurilingüe y la ciudadanía global siempre que se utilicen metodologías activas, reflexivas y colaborativas orientadas a la participación de los estudiantes. Además, consideran que es necesario promocionar la igualdad en la educación a través de la deconstrucción de los procesos sociolingüísticos, que son la base de las desigualdades sociales, e implementar acciones que promuevan un compromiso social de docentes y estudiantes con sus contextos. Es decir, se trata de fomentar en estudiantes y profesores una mayor conciencia sobre las lenguas, promoviendo así el pensamiento crítico que les permita reconocer y valorar las desigualdades y jerarquías existentes. El proyecto fue ejecutado en escuelas de los cinco países participantes, y en el análisis del contenido de esta implementación se distinguen tres categorías:

- *Conciencia de la diversidad lingüística*. Es una etapa más descriptiva que tiene como objetivo conocer la presencia de lenguas y de repertorios multilingües en el paisaje lingüístico de la ciudad, la escuela y el hogar.
- *Conciencia lingüística crítica*. Es una etapa más interpretativa que tiene como objetivo reflexionar sobre las (in)justicias en el paisaje lingüístico y las cuestiones de poder asociadas a las lenguas visibles en el paisaje lingüístico.

- *Activismo lingüístico*. Es una etapa de intervención que tiene como objetivo comprometerse con la construcción de comunidades inclusivas y justas para transformar las condiciones de desigualdad identificadas.

Lourenço y Melo-Pfeifer (2022) concluyen que la intervención sobre el paisaje lingüístico es positiva para promover la educación multilingüe y la ciudadanía global. Además de los beneficios para los estudiantes, el proyecto LoCALL también se centra en la formación del profesorado para desarrollar sus competencias en entornos de gran diversidad lingüística (Andrade et al., 2023; Andrade et al., 2024; Araújo et al., 2023).

En el contexto universitario, Alonso y Martín Rojo (2022) realizaron un estudio con el objetivo de que el paisaje lingüístico diera lugar a debates sobre problemas sociales en espacios urbanos. El estudio se llevó a cabo en dos ciudades, Madrid y Nueva York, con estudiantes de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la City University of New York (CUNY). En la primera fase del proyecto, se explicó a los estudiantes qué era el paisaje lingüístico y como este puede servir para entender aspectos sociales, políticos y económicos del entorno. Los estudiantes de las dos ciudades asumieron el papel de investigadores y realizaron fotografías del paisaje lingüístico de cuatro barrios en cada una de las dos ciudades, obteniendo también información sobre la historia, demografía y economía de cada barrio. Una vez recogidos los datos los estudiantes realizaron un análisis crítico y compartieron los resultados de las dos ciudades. Las autoras del estudio concluyeron que el paisaje lingüístico es “una herramienta de acción educativa, que potencia la conciencia crítica y problematiza prejuicios e ideologías lingüísticas” (p. 164). Los temas que se debatieron fueron los siguientes:

- *La reterritorialización*. Se observó que existía una mayor diversidad lingüística en el paisaje lingüístico de los barrios a los que llegan más inmigrantes por ser más asequibles económicamente. En estos barrios, las personas inmigrantes utilizan algunos signos de su identidad en el vocabulario y las grafías del paisaje lingüístico.
- *La segregación*. En las dos ciudades hay barrios que funcionan con enclaves étnicos y existen separaciones de espacio asociadas a países de origen.
- *La gentrificación y la turistificación*. En algunos casos la diversidad lingüística se mercantiliza para convertirse en un reclamo para los turistas que quieren ver esta diversidad. Los datos del estudio también incluyen protestas contra la gentrificación que en muchos casos es el resultado del auge del turismo.

Alonso y Martín Rojo (2022) consideran que la actividad realizada favorece la motivación de los estudiantes, siendo una propuesta educativa que relaciona la educación formal con el espacio urbano y las transformaciones sociales que tienen lugar en las ciudades donde residen.

Posteriormente, Martín Rojo et al. (2023) publicaron una guía práctica para realizar talleres dirigidos a distintos colectivos interesados en conocer y transformar las desigualdades que se reflejan en el paisaje lingüístico. Cada taller puede tener tres sesiones de 45 a 90 minutos de duración, además de tres jornadas de trabajo autónomo. Las actividades de los talleres pueden llevarse a cabo en tres etapas con grupos de tres a seis personas. Las etapas se asemejan también a las descritas por Lourenço y Melo-Pfeifer (2022). En la primera etapa se trata recoger datos por medio de fotografías y analizar las desigualdades. La segunda etapa se dedica a la reflexión

sobre las posibles causas de las desigualdades. La tercera etapa es una etapa de activismo en la que se aplican tareas concretas para cambiar la sociedad reduciendo las desigualdades. La guía ofrece preguntas y ejemplos para cada etapa, además de realizar algunas sugerencias sobre su aplicación en centros educativos para comprobar cómo se gestiona la diversidad lingüística, analizando si esta gestión es integradora o fomenta las desigualdades.

4.3 El paisaje lingüístico escolar

La noción de paisaje escolar (*schoolscapes*) se refiere a la señalización que se exhibe dentro de las instituciones educativas, incluido el entorno inmediato. Fue utilizado por [Brown \(2005\)](#) en un estudio antropológico de la comunidad võru en el sureste de Estonia para referirse “the physical and social setting in which teaching and learning take place” [el entorno físico y social en el que se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje] (p.79).

El concepto de paisaje lingüístico escolar ha experimentado un importante desarrollo en los últimos años. Para [Brown \(2005\)](#) el concepto antes era más amplio que en la actualidad, incluía los libros de texto e incluso la lengua oral. Hoy en día, en general, se refiere solo a los signos que se pueden encontrar en el aula, en el vestíbulo en los pasillos o en la biblioteca de los centros educativos ([Gorter y Cenoz 2024a](#)).

El paisaje lingüístico dentro de los centros educativos suele ser diferente al de los espacios públicos. Una diferencia reseñable es que muchos de los signos en el paisaje lingüístico han sido creados por los estudiantes o los profesores, por lo que no poseen el mismo nivel de profesionalismo que los signos elaborados por expertos en otros contextos más profesionales.

Anteriormente nos hemos referido a la influencia de las políticas lingüísticas en la visibilidad de las lenguas minoritarias en los espacios públicos. En el caso del paisaje lingüístico escolar la política lingüística del centro puede tener una influencia importante. Por ejemplo, si el centro tiene un aula de inglés es posible que el paisaje lingüístico de ese espacio sea exclusivamente en inglés.

Por otra parte, [Gorter y Cenoz \(2015b\)](#) analizaron las funciones de los signos del paisaje lingüístico en un centro educativo del País Vasco. Observaron que el paisaje lingüístico escolar no es un reflejo exacto del paisaje lingüístico en el entorno en el que el centro estaba ubicado. La presencia del euskera y los signos monolingües en esta lengua era mayor en el centro escolar que en los signos analizados en espacios públicos urbanos del entorno. La razón es que esta diferencia pueda deberse a la política lingüística del centro escolar, que trata de potenciar el uso de la lengua minoritaria, el euskera. Esta política lingüística también existe fuera de las aulas pero es más intensa en los centros escolares.

[Gorter y Cenoz \(2015b\)](#) distinguieron nueve funciones del paisaje lingüístico escolar.

1. *Gestión del centro*. Algunos ejemplos serían los rótulos y carteles que informan sobre cómo deben orientarse los visitantes o los nuevos estudiantes y profesores (dirección, secretaría, acceso a otros pisos, el nombre del centro escolar, etc.). Proporcionan información de tipo general.

2. *Gestión del aula.* Estos signos tienen como objetivo informar a los estudiantes sobre las normas que deben seguir en la clase (no gritar, cuidar bien los materiales, etc.). Otros signos son etiquetas con los nombres donde cada estudiante debe dejar sus materiales o su abrigo.
3. *Enseñanza de lenguas o de contenidos académicos.* Se trata de materiales didácticos (mapas, notas musicales, etc.)
4. *Enseñanza de valores.* En los pasillos hay algunos eslóganes en euskera con la finalidad de transmitir un mensaje pedagógico a los estudiantes sobre valores. Un ejemplo es el eslogan “geroa alferraren leloa”, que en euskera significa “más tarde es el eslogan de los perezosos”.
5. *Fomento de la conciencia intercultural.* Algunos signos del paisaje lingüístico están relacionados con la presencia del alumnado inmigrante. Un ejemplo, es un cartel con la expresión “ongi etorri” en euskera y “Bine aim Venit” en rumano con unas banderas del País Vasco, Rumania y Ecuador (imagen 2). Otros carteles informan sobre celebraciones culturales en distintos países.



Imagen 2. Ejemplo de interculturalidad en el paisaje lingüístico.

Fuente: Archivo de los autores

6. *Promoción del euskera.* Algunos signos se centran en los esfuerzos en favor de la revitalización de la lengua y la cultura vasca, para concienciar sobre la posición minoritaria del euskera. Por ejemplo, la frase “Guk euskaraz, zuk zergatik ez” que se puede traducir como “Nosotros usamos el euskera, ¿tú por qué no?”.
7. *Comunicación de actos colectivos.* Se trata de anuncios de eventos que tienen lugar en la ciudad como una obra de teatro o una actuación musical. Un ejemplo es el anuncio de Kilometroak, un evento en el que se promociona el euskera en una localidad cercana.
8. *Información comercial.* Son signos que anuncian algún servicio o producto comercializado por empresas externas. Un ejemplo serían los carteles para asistir a clases para preparar exámenes de inglés en una academia de lenguas privada.
9. *Decoración.* Se trata de signos del paisaje lingüístico cuya función es principalmente estética. Un ejemplo puede ser algunos posters que han diseñado los estudiantes en la clase de dibujo.

Esta lista de funciones debe considerarse una lista abierta que puede completarse con los datos que se recojan en otros centros escolares.

5. Conclusión

El paisaje lingüístico en espacios públicos ofrece posibilidades para realizar actividades educativas y, como hemos visto en los apartados anteriores, puede llegar a ser una herramienta pedagógica eficaz en la educación, aplicable a diferentes grupos de edad, es decir, desde la educación infantil hasta la educación universitaria. Los paisajes lingüísticos ofrecen un gran potencial para aprender lenguas y para la reflexión crítica sobre lenguas y sobre cuestiones sociales.

En el caso del paisaje lingüístico escolar, los signos lingüísticos suelen estar relacionados con una larga lista de funciones de gestión y didácticas, tanto dentro del aula como en otros espacios de los centros escolares. Los estudios sobre paisaje lingüístico han tenido un importante desarrollo en el ámbito educativo en los últimos años dentro y fuera del aula. Sin embargo, todavía necesitamos conocer mucho mejor la interacción de los estudiantes y los docentes con el paisaje lingüístico que les rodea.

Referencias

- Alonso, L., & Martín Rojo, L. (2022). Madrid/Nueva York: la transformación de dos ciudades a través del paisaje lingüístico: una herramienta de acción educativa. En G. Prego Vázquez & L. Zaz Varela (Eds.) *Superdiversidad lingüística en los nuevos contextos multilingües: una mirada etnográfica y multidisciplinar* (157-181). Madrid-Frankfurt: Iberoamericana/Veuwert.
- Amorós Negre, C., & Mocanu, V. (2023). Las invisibles lenguas de la migración: la identidad lingüística rumana en el paisaje lingüístico del levante español. En R. Kailuweit, S. Schlumpf, & E. Staudinger (Eds.) *Migración, pluricentrismo y acomodación Nuevas perspectivas desde la lengua española*. (59-87). Baden-Baden: Rombach Wissenschaft.
- Andrade, A. I., Martins, F., Pinto, S., & Simões A. R. (2023). Educational possibilities of linguistic landscapes exploration in a context of pre-service teacher education. En S. Melo-Pfeifer (Ed.), *Linguistic landscapes in language and teacher education: multilingual teaching and learning inside and beyond the classroom* (207-222). Cham: Springer.
- Andrade, A. I., Lourenço, M., & Pinto, S. A (2024). A paisagem linguística na formação docente: que possibilidades em contexto português?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 96(1), 31-47. <https://doi.org/10.35362/rie9616455>
- Araújo e Sá, M. H., Carinhas, R., Melo-Pfeifer, S., & Simões, A. R. (2023). The co-construction of the concept "linguistic landscape" by language educators in an online course. En S. Melo-Pfeifer (Ed.), *Linguistic landscapes in language and teacher education: multilingual teaching and learning inside and beyond the classroom* (223-242). Cham: Springer.
- Backhaus, P. (2015). Attention, please: A linguistic soundscape/landscape analysis of ELF information provision in public transport in Tokyo. En K. Murata (Ed.) *Exploring ELF in Japanese Academic and Business Contexts: Conceptualisation, Research and Pedagogic Implications* 194-209. London: Routledge.
- Ben-Rafael, E., & Ben-Rafael, M. (2019). *Multiple Globalizations: Linguistic Landscapes in World-Cities*. Leiden: Brill.
- Bezerra Ferreira, J. G. (2024). Paisagem linguística em contexto multilíngue: estudo de caso em Miranda do Douro (Portugal). *A Cor Das Letras*, 24(2). <https://bit.ly/3NegEKI>
- Blackwood, R., Lanza, E., & Woldemariam, H. (Eds.) (2016). *Negotiating and Contesting Identities in Linguistic Landscapes*. London: Bloomsbury.

- Bolton, K (2012). World Englishes and linguistic landscapes. *World Englishes* 31(1), 30-33.
- Brown, K.D. (2005) Estonian schools and the marginalization of regional identity in education. *European Education* 37, 78-89.
- Calvi, M. V. (2020). Prácticas transnacionales e integración en el paisaje lingüístico de Milán. *Lengua y Migración*, 12, 203-234.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2006). Linguistic landscape and minority languages. *International Journal of Multilingualism* 3(1), 67-80.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2008). Linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 46(3), 257-276. <https://doi.org/10.1515/IRAL.2008.012>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cenoz, J., Gorter, D. & Aiestaran, J. (en prensa). Donostia hizkuntzako paisaia. *Bat aldizkaria*
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2024). Second language acquisition and minority languages: An introduction. En J. Cenoz & D. Gorter (Eds.) *The Minority Language as a Second Language* (1-15). New York: Routledge.
- Clemente, M. (2017). *Paisagem linguística urbana: o caso de Aveiro e sua relevância educativa* [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. <http://hdl.handle.net/10773/22801>
- Clemente, M. (2020). *Paisagem linguística na cidade: orientações e propostas educativas interdisciplinares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. <http://hdl.handle.net/10773/28291>
- Córdova-Hernández, L. (2024). Paisaje en lenguas indígenas para la enseñanza y fortalecimiento identitario en escuelas indígenas de Oaxaca, México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 96(1), 71-82. <https://doi.org/10.35362/rie9616445>
- Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, P. & Armand, F. (2009). Linguistic landscape and language awareness. En E. Shohamy & D. Gorter (eds) *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (253-269). New York: Routledge.
- Galloso Camacho, M.ª V., Cabello Pino, M. & Heredia Mantis, M. (Eds.). (2023). *Funciones y aplicación didáctica del Paisaje Lingüístico Andaluz*. Madrid-Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- García, L. L., & Montes, A. G. (2020). El paisatge lingüístic del centre històric de València: sobre la presència del català. *Estudis Filològics i de Traducció*, 1, 187-206.
- Gorter, D. (2006). Introduction: The study of the linguistic landscape as a new approach to multilingualism. *International Journal of Multilingualism* 3(1), 1-6.
- Gorter, D. (2021). Multilingual inequality in public spaces: Towards an inclusive model of linguistic landscapes. En R. Blackwood & D. Dunlevy (Eds.) *Multilingualism in the Public Spaces: Empowering and Transforming Communities* (13-30). London: Bloomsbury.
- Gorter, D., Marten, H.F. & Van Mensel, L. (Eds.) (2012). *Minority Languages in the Linguistic Landscape*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Gorter, D., & Cenoz, J. (2015a). Translanguaging and linguistic landscapes. *Linguistic Landscape* 1(1), 54-74.
- Gorter, D., & Cenoz, J. (2015b). Linguistic landscapes inside multilingual schools. En B. Spolsky, M. Tannenbaum & O. Inbar (Eds.) *Challenges for Language Education and Policy: Making Space for People* (151-169). New York: Routledge.
- Gorter, D., Cenoz, J., & Van der Worp, K. (2021). The linguistic landscape as a resource for language learning and raising language awareness. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 161-181.
- Gorter, D., & Cenoz, J. (2024a). *APanorama of Linguistic Landscape Studies*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gorter, D., & Cenoz, J. (2024b). Education. En R. Blackwood, S. Tufi & W. Amos (Eds.) *The Bloomsbury Handbook of Linguistic Landscapes* (171-186). London: Bloomsbury.
- Harris, L., Cunningham, U., King, J. & Stirling, D. (2022). Landscape design for language revitalisation: Linguistic landscape in and beyond a Māori immersion early childhood centre. En E.

- Krompák, V. Fernández-Mallat & S. Meyer (Eds.) *Linguistic Landscapes and Educational Spaces* (55-76). Bristol: Multilingual Matters.
- Hernández López, T. (2024). Aplicaciones didácticas de los paisajes lingüísticos en la enseñanza de español como lengua de integración. Publicaciones de los centros. En P. Navarro Serrano, M. Josune & M. Oqueranza (Eds.) *Actas del VI simposio internacional de Lengua y Literatura del Instituto Cervantes de Río de Janeiro*. (167-189). <https://bit.ly/3U1aLnx>
- Krompák, E., Fernández-Mallat, V., & Meyer, S. (Eds.) (2022). *Linguistic Landscapes and Educational Spaces*. Bristol: Multilingual Matters.
- Landry, R., & Bourhis, R.Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology* 16(1), 23-49.
- Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Lima-Hernandes, M. C., Sampaio Farneda, E., & Cayetano Choque, M. (2024). O impacto da paisagem linguística nos espaços universitários e urbanos no Brasil e na Bolívia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 96(1), 97-117. <https://doi.org/10.35362/rie9616440>
- Lourenço, M., & Melo-Pfeifer, S. (2022). A paisagem linguística: uma ferramenta pedagógica no âmbito de uma educação plurilingue e para a cidadania global. *Diacrítica*, 36(2), 209-231.
- Malinowski, D. (2015). Opening spaces of learning in the linguistic landscape. *Linguistic Landscape* 1(1), 95-113.
- Malinowski, D., Maxim, H.H. & Dubreil, S. (Eds.) (2020). *Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in Public Space*. Dordrecht: Springer.
- Martín Rojo, L. (2022). Paisajes lingüísticos: de los movimientos de protesta. En C. López Ferrero, I.E. Carranza & T.A. van Dijk (Eds.) *Estudios del Discurso/The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies* (pp. 270-286). New York: Routledge.
- Martín Rojo, L., Cárdenas Neira, C. & Molina Ávila, Cl. (2023). *Lenguas callejeras: paisajes colectivos de las lenguas que nos rodean: Guía para fomentar la conciencia sociolingüística crítica*. Barcelona: Octaedro.
- Ma, Y. (2018). El paisaje lingüístico: Una nueva herramienta para la enseñanza de E/LE. *Foro de profesores de E/LE* 14, 153-163.
- Melo-Pfeifer, S. (Ed.). (2023). *Linguistic landscapes in language and teacher education: Multilingual teaching and learning inside and beyond the classroom*. Cham: Springer
- Melo-Pfeifer, S., & Lima-Hernandes, M. C. (2020). Paisagens linguísticas. [Apresentação]: ideologias, discursos e práticas multilíngues nos espaços sociais. *Domínios de Linguagem* 14(4): 1024-1058.
- Niedt, G. & Seals, C. (Eds.) (2021). *Linguistic Landscape beyond the Classroom*. London: Bloomsbury.
- Pennycook, A. & Otsuji, E. (2015). Making scents of the landscape. *Linguistic Landscape* 1(3), 191-212.
- Pons Rodríguez, L. (2012). *El paisaje lingüístico de Sevilla: Lenguas y variedades en el escenario urbano hispalense*. Sevilla: Diputación de Sevilla.
- Prada, J. (2024). Sensecapes in multilingual environments. *Language, Culture and Society* 6(1), 105-130.
- Sáez Rivera, D. M. (2024). Relaciones posibles entre temporalidad y paisaje lingüístico en español. *Philologia Hispalensis* 38(1), 85-212.
- Sánchez Arias, G.A. (2019). Linguistic landscape of Panama in the early 21st century: An indigenous orthography striving to decolonize. En S.D. Brunn & R. Kehrein (Eds.) *Handbook of the Changing World Language Map* (1743-1759). Cham: Springer.
- Sayer, P. (2010). Using the linguistic landscape as a pedagogical resource. *ELT Journal* 64(2), 143-154. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp051>
- Shohamy, E. (2015). LL research as expanding language and language policy. *Linguistic Landscape* 1(1/2), 152-171.
- Shohamy, E., & Gorter, D. (2009). Introduction. En E. Shohamy & D. Gorter (eds) *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (1-10). New York: Routledge

- Sima Lozano, E. G. (2023). Conciencia lingüística hacia la lengua maya en el paisaje lingüístico de Mérida. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 41, 1-21. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n41.2023.15817>
- Straszer, B., & Kroik, D. (2022). Promoting indigenous language rights in Saami educational spaces: Findings from a preschool in southern Saepmie. En E. Kropfák, V. Fernández-Mallat & S. Meyer (Eds.) *Linguistic Landscapes and Educational Spaces* (127-146). Bristol: Multilingual Matters.
- Sullón-Acosta, K. (2024). El paisaje lingüístico en las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe del Perú. *Revista Iberoamericana De Educación*, 96(1), 83-95. <https://doi.org/10.35362/rie9616436>
- Szabó, T. P. (2015). The management of diversity in schools: An analysis of Hungarian practices. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 9(1), 23-51.
- Trinch, S., & Snajdr, E. (2020). *What the Signs Say: Language, Gentrification, and Place-Making in Brooklyn*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Troyer, R.A. (2024). *Linguistic Landscape Bibliography*. <https://bit.ly/3BJ0J43>
- Van Mensel, L., Marten, H.F., & Gorter, D. (2012). Minority languages through the lens of the linguistic landscape. In D. Gorter, H.F. Marten & L. Van Mensel (Eds.) *Minority Languages in the Linguistic Landscape* (319-323). Basingstoke: Palgrave MacMillan.

Cómo citar en APA:

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