

EL PAISAJE LINGÜÍSTICO COMO SITUACIÓN COMUNICATIVA Y SUS APLICACIONES DIDÁCTICAS

MARÍA HEREDIA MANTIS*
Universidad de Granada
herediamantis@ugr.es

Resumen: La pragmática y el análisis del discurso son disciplinas lingüísticas ya asentadas que han puesto en valor el estudio lingüístico de todo tipo de evento comunicativo, en cualquier canal (oral o escrito) y en cualquier medio (desde los más formales a los más informales). Habitualmente la bibliografía especializada recoge distintas muestras de paisaje lingüístico como ejemplos de actos comunicativos muy variados, tales como carteles, letreros, panfletos, folletos o rótulos comerciales. No obstante, a la hora de la aplicación práctica en el aula universitaria de análisis de eventos comunicativos, prima especialmente el discurso escrito “no paisajístico”, el discurso oral transcrito y, en todo caso, el discurso audiovisual, todos ellos disponibles en multitud de corpus de nuestra lengua.

Por ello, proponemos el uso del paisaje lingüístico, en nuestro caso el andaluz, como hechos de lengua que pueden ser analizados en el aula en tanto que eventos comunicativos. Teniendo en cuenta que se trata de una interacción diferida y que suele recurrir a otros códigos semióticos como apoyo al mensaje, el paisaje lingüístico permite apreciar características discursivas y comunicativas no presentes en los textos didácticos de uso corriente. Nuestro trabajo presentará una propuesta didáctica enfocada a la enseñanza universitaria de primer curso angulada en torno al paisaje lingüístico onubense a través de su análisis pragmático y comunicativo.

* Este trabajo se inscribe dentro del proyecto “Paisaje lingüístico andaluz: planificación y observación cartográfica” PLANE0 (PY20-00640; Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación).

Palabras clave: Paisaje lingüístico, pragmática discursiva, contexto comunicativo, didáctica de la lengua.

Abstract: Pragmatics and discourse analysis are well-established linguistic disciplines that have placed value on the linguistic study of all types of communicative events, in any channel (oral or written) and in any context (from the most formal to the most informal). The specialized bibliography usually collects different samples of linguistic landscape as examples of very varied communicative acts, such as posters, signs, pamphlets, flyers or commercial signs. However, when it comes to the practical application of the analysis of communicative events in the university classroom, the “non-landscape” written discourse, the transcribed oral discourse and, in any case, the audio-visual discourse, all of which are available in a multitude of corpora of our language, are especially important.

Therefore, we propose the use of the linguistic landscape, in our case Andalusian, as language events that can be analyzed in the classroom as communicative events. Taking into account that it is a deferred interaction and that it usually resorts to other semiotic codes to support the message, the linguistic landscape allows us to appreciate discursive and communicative characteristics not present in the didactic texts of common use. Our work will present a didactic proposal focused on first-year university teaching, centered on the linguistic landscape of Huelva through its pragmatic and communicative analysis.

Keywords: Linguistic landscape, discourse pragmatics, communication context, language didactics.

1. Antecedentes

Han sido numerosas y variadas las teorías lingüísticas que, desde múltiples perspectivas de estudio, han reclamado el determinante papel que tienen los textos no literarios en la construcción de la lengua y sus variedades. Por una parte, el análisis lingüístico de los textos, a partir de las teorías tipológicas del discurso, se extendió en las dos últimas décadas del siglo xx a todo tipo de textos escritos y orales: artículos periodísticos, tiras cómicas en periódicos, textos legislativos como decretos, leyes, normativas o anuncios publicitarios como representantes de la escritura, entrevistas y programas televisivos o de radio, llamadas telefónicas y conversaciones como representantes de lo oral (Werlich, 1975; Grosse, 1976; Adam, 1984, 1985; Isenberg, 1983, 1987; Roulet, 1991; Adam, 1992; Cal-samiglia Blancafort/Tusón Valls, 2012 [1999]; Fuentes Rodríguez, 2015). Con la llegada del nuevo siglo y el florecimiento de nuevos géneros discursivos los

estudios se dirigieron a textos digitales online, como los blogs o las webs de entretenimiento, los chats y la mensajería instantánea. En este amplio abanico podemos ver reflejados algunos géneros que se nutren de lo que constituye el paisaje lingüístico, esto es, los signos lingüísticos públicos y comerciales que pueblan las calles de nuestras ciudades y pueblos (Landry/Bourhis, 1997: 23), contenidos en un marco espacial definible y observable, de cualquier tamaño y relevancia en su entorno (Backhaus, 2006: 55). Entre este tipo de textos visibles en el espacio urbano que han sido privilegiados en el estudio del análisis del discurso, destaca especialmente la cartelería comercial visible en vallas publicitarias y marquesinas.

Por otra parte, la lingüística de la variación y la sociolingüística reclamaron el valor de los textos tanto escritos como orales que mostraran usos no estándares de la lengua, menos reflejados en los manuales que los usos formales y cultos cercanos al estándar. Así, los estudios en sociolingüística y en lingüística aplicada se enfocaron en el estudio de los lectos de las clases sociales bajas, en los que los rasgos dialectales son más marcados que en los lectos cultos, así como en los registros coloquiales e informales de la lengua. De esta manera, los estudios gramaticales reflejaron estas nuevas tendencias en la investigación lingüística constituyendo un nuevo campo de estudio, la gramática de la lengua coloquial (cf. Matte Bon, 1992; Narbona, 2015). Siguiendo esta línea, una gran parte de los estudios actuales del paisaje lingüístico se encuentra anclada en los principios de la sociolingüística, pues este tipo de signos lingüísticos permite observar el uso real de las variedades sociolectales a través del estudio estratificado de los barrios.

A partir de estos modelos teóricos, la didáctica de la lengua anclada en los enfoques comunicativos de su enseñanza incorporó una amplia variedad de géneros discursivos como muestra lingüística válida para materiales didácticos (cf. Cassany, 2006). En este sentido, es habitual ver en los libros de texto de lengua española para educación reglada y para enseñanza de lenguas extranjeras que a los textos formales se les unían, entre otros, las conversaciones coloquiales —tanto ficcionalizadas en televisión y cine o simuladas como, en menor medida, reales, obtenidas a través de entrevistas en la calle—, los mensajes instantáneos, los chats, los mensajes en foros digitales o, muy en boga actualmente, los tuits.

Como se ha expuesto previamente en otras secciones de este volumen, los estudios sobre paisaje lingüístico son un campo de investigación novedoso en la lingüística actual. Su desarrollo es cada vez mayor, desde que los investigadores en los noventa del pasado siglo comenzaran a prestar atención a estas muestras lingüísticas. A través de las últimas investigaciones, se está dando a conocer la presencia en entornos urbanos y, en menor medida, rurales de multitud de muestras lingüísticas de lengua en uso, las cuales ponen de relieve el carácter multilin-

güe de nuestras calles, en territorios fronterizos, bilingües o, incluso, en espacios considerados teóricamente monolingües como, por poner un ejemplo de entre los muchos ya estudiados, la ciudad de Sevilla (Pons-Rodríguez, 2012: 163-228). Estos signos lingüísticos no solo tienen valor cultural, sino que reflejan nuestro uso cotidiano de la lengua y nos permiten observar multitud de mecanismos lingüísticos en acción. Incluso los signos lingüísticos más breves o menos extensos que constituyen este paisaje lingüístico contienen una gran carga semiótica y pragmática, pues todos se han originado con la idea de cumplir una función comunicativa compleja. Asimismo, este paisaje no es estático, sino dinámico. Los signos se renuevan con cada nuevo cambio: el cierre de un comercio y la apertura de otro, un cambio en la normativa de tráfico, en el trazado urbano, la llegada de nueva población, la acción de nuevos grafiteros en un barrio o, mismamente, la erosión que desgasta los materiales en los que se fabrican los signos. Estas, entre otras razones, hacen que estas muestras de uso lingüístico sean propicias para su estudio, pero también para la creación de material didáctico. En este sentido, se alejan de la didáctica tradicional anclada en los textos novelísticos y los artículos periodísticos de noticia y de opinión o, incluso, en los ejemplos de propia invención, muy habituales en los ejercicios de gramática.

Algunos manuales orientados a la enseñanza universitaria de la pragmática ya incorporan algunas muestras de textos procedentes de entornos urbanos. Como ejemplos, Calsamiglia y Tusón utilizan dos anuncios publicitarios, un primero de la ONG Médicos por el mundo y otro de la marca de vodka Eristoff (2012: 183 y 293), sin concretar si se trata de algún tipo de paisaje lingüístico como hojas volanderas (*flyers*), carteles tipo póster, expuestos en una marquesina o espacio publicitario, en el vidrio de algún escaparate o si, por el contrario, se trata de dos anuncios que aparecen en medios impresos como periódicos o revistas. No obstante, las propias autoras incluyen entre los ámbitos discursivos de los textos escritos bajo el nombre de *textos de la vida cotidiana* varios tipos de signos de paisaje lingüístico, concretamente avisos, letreros y anuncios (*ibid.*: 65), dando cuenta así de la existencia de este tipo de signos en la comunicación escrita.

El mismo tipo de textos publicitarios, que pueden responder tanto a un texto impreso en una revista como a un póster visible en el paisaje urbano, proponen para sus ejercicios de pragmática Reyes, Baena y Urios: uno de un medicamento antigripal de Desenfriol (2000a: 86), uno de alimentos para perros Purina, uno de coches Toyota, otro de Médicos por el mundo y el último de Iberia (2000b: 110, 130, 165, 167). Todos ellos tienen formato similar al de un póster publicitario, pero no se especifica su procedencia, como sí ocurre con el anuncio de la bebida Gatorade del que se especifica que se extrae de la revista *Cosmopolitan* de Argentina de septiembre de 1996 (*ibid.*: 160).

En el caso de los comentarios pragmáticos planteados por Gutiérrez Ordóñez, sí que se refiere específicamente el origen de extracción de los cinco textos escogidos. De entre ellos, uno es recogido del paisaje lingüístico de León. Se trata del segundo texto, un anuncio publicitario exhibido mediante un panel en la parte posterior de un autobús urbano de línea, que el autor anota a mano mientras está parado en un semáforo: “TWENTY / No somos los número uno / Por eso nos esforzamos más”. Es un anuncio de una tienda de ropa joven situado en la zona comercial de León junto a la catedral, y el cual no puede localizarse espacialmente porque, en el momento en el que fue recogido, su ubicación era móvil, se movía con el autobús (Gutiérrez Ordóñez, 1997: 25-26). El texto, bastante breve en comparación con el resto de anuncios publicitarios extraídos de revistas y periódicos, condensa una gran cantidad de información en pocas palabras, de modo que el comentario lingüístico refleja su enorme complejidad, así como su riqueza pragmática y comunicativa. Es preciso reseñar que Gutiérrez Ordóñez no considera determinante para su análisis pragmático el hecho de que el anuncio escogido forme parte del paisaje lingüístico.

A pesar de tratarse de un campo de investigación desarrollado prácticamente en los últimos veinte años, algunas propuestas didácticas ya han incluido de forma expresa el paisaje lingüístico como objeto para la elaboración de recursos de aprendizaje. Este constituye un perfecto *imput* lingüístico, pues los aprendientes los visualizan al pasear por las calles como estímulos lingüístico-visuales cotidianos, produciéndose el aprendizaje de forma *incidental* (Cenoz/Gorter, 2008: 272-273). Aprovechando esta ventaja pedagógica, Cenoz y Gorter (2008) utilizan el paisaje lingüístico del País Vasco como material didáctico de aula para el desarrollo de la competencia pragmática y de la subcompetencia multimodal —combinación de imagen y texto para transmitir un mensaje lingüístico— en las clases de español segunda lengua. Se centran especialmente en la comprensión de la literalidad, la simbolicidad y la modalidad comunicativa por parte de estos alumnos, teniendo en cuenta que la pragmática es idiomática y que no suele ser objeto de la enseñanza de segundas lenguas. Esteba Ramos (2013: 476-477) retoma esta aplicación del paisaje lingüístico al aula de lengua extranjera y proyecta la realización de tres actividades en tres niveles distintos del currículo ELE para trabajar en el aula con el paisaje lingüístico de Málaga. En su caso, enfoca las actividades al entrenamiento de la competencia comunicativa, al igual que posteriormente Ma (2018: 160-162) con el de Valencia.

También en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras, Malinowski (2010) planteó la construcción de una web con fines educativos del paisaje lingüístico de Corea y expuso los problemas encontrados en su construcción, atendiendo a las cuestiones técnicas, no a las metodológicas ni a las pedagógicas. Recientemente vio la luz un volumen recopilatorio de proyectos didácticos cons-

truidos con el paisaje lingüístico de múltiples ciudades mundiales como objetos de currículos pedagógicos (Malinowski/Maxim/Dubreil, 2020). Entre estas propuestas, se encuentra la de Bruzos (2020), quien propone a sus alumnos extranjeros salir a buscar paisaje lingüístico por el centro de Madrid a la vez que hacen encuestas a la población con el objetivo de que experimenten la presencia de otras lenguas y culturas en Madrid y salgan de su posición de “turistas acomodados que viajan a España para aprender español”.

Para la educación reglada Méndez Chávez (2018: 85) plantea la posibilidad de que alumnos de nivel de Educación Secundaria Obligatoria de Logroño construyan un corpus didáctico de textos para trabajar en clase nutriéndolo sobre todo de paisaje lingüístico a través de la aplicación Lingscape. No se fijan objetivos pedagógicos a la actividad, pero sí se presenta como una forma de trabajar en las clases de lengua la competencia tecnológica, por el uso de la aplicación móvil, así como la de aprender a aprender, porque proyecta que los alumnos realicen la actividad fuera del horario escolar. Por su parte, Álvarez Rosa lo utiliza como alternativa a la gramática tradicional con el principal objetivo de fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa pragmática y discursiva en alumnos de Educación Primaria. Las ventajas que presenta el paisaje lingüístico como objeto de aprendizaje son las que llevan a la autora a sustentar en él su proyecto didáctico: es representativa de usos reales de la lengua, permite establecer objetivos de trabajo claro a los alumnos, promueve el aprendizaje autónomo y establece un vínculo entre el aprendizaje de la lengua en el aula y su uso fuera de ella (Álvarez Rosa, 2020: 194-195). En ambos casos, estas propuestas didácticas no utilizan paisaje lingüístico previamente seleccionado, sino que presentan a los alumnos la tarea inicial de búsqueda del mismo en la calle para la posterior reflexión en el aula. En este sentido, estos proyectos no solo se alejan de los recursos didácticos tradicionales en cuanto a la muestra de lengua escogida, sino también al tipo de tareas proyectadas. Nuestra propuesta, a diferencia de esta y de otras propuestas contenidas en este volumen, como la de Cuadros y Camacho, recurre al paisaje lingüístico como muestra de lengua en uso para su análisis en el aula y propone el ejercicio crítico sobre signos previamente seleccionados. Así, se procura que la muestra sea variada en cuanto a sus características pragmáticas y que el ejercicio se realice con la guía pedagógica del docente.

2. Consideraciones pragmáticas en torno al paisaje lingüístico

Todo signo que conforma el paisaje lingüístico, al igual que cualquier mensaje lingüístico en la comunicación humana (cf. Jakobson, 1960), ha sido creado por

un emisor para que un receptor lo lea en un contexto físico determinado y temporal indeterminado, y para crearlo ha recurrido al uso de un canal concreto, la escritura en el espacio público a través de un soporte material, a un código o lengua concreta, así como ha utilizado una información pragmática y un conocimiento del mundo concretos, pero no necesariamente compartidos con todos los potenciales receptores. El análisis pragmático de estos signos, por tanto, es determinante para su clasificación en cuanto a la intención comunicativa del emisor, la tipología del emisor —institucional o privado (Ben-Rafael *et al.*, 2006: 10)— y la función lingüística asumida o finalidad del signo (cf. Huebner, 2009; Galloso Camacho, 2022: 1001). Incluso, en muchos casos, encontramos signos en los que no coinciden los conceptos de autor/creador con el de *actor* —persona que utiliza el signo y lo implementa en el paisaje (Franco Rodríguez, 2009: 4; Fernández Juncal, 2020a: 124)—, por lo que se hace necesario distinguir ambas caras de la emisión para comprender pragmáticamente estos signos. En algunos casos los signos nos permiten estudiar la polifonía dentro de la teoría de la enunciación (Pons-Rodríguez, 2012: 77-78), pues encontraremos que un mismo signo tiene más de un autor material o que dos signos de autores diferentes dialogan para crear una situación comunicativa más compleja —es lo que se denomina *paisaje lingüístico contestado*—.

En los estudios de paisaje lingüístico se asume, como se puede comprobar en este volumen colectivo, la clasificación ya tradicional de Ben-Rafael *et al.* (2006: 14): entre los signos *de arriba abajo* distinguen los signos institucionales (religiosos, gubernamentales, municipales-culturales, educativos y médicos), los signos públicos de interés general, los anuncios públicos y los nombres de las calles; entre los signos *de abajo arriba* distinguen los de comercios, los de empresas privadas (oficinas, fábricas, agencias) y los anuncios privados particulares.¹ Desde entonces, se ha reivindicado también el estudio del paisaje lingüístico privado sin finalidad económica, en su mayor parte expresado en forma de grafiti (cf. Rodríguez Barcia/Ramallo Fernández, 2015). Como se deja intuir, la clasificación atiende a particularidades pragmáticas, no sociolingüísticas, relacionadas estrechamente con quién emite el signo y con qué intención lo emite.

¹ Mantenemos la terminología propuesta por estos autores en lugar de la propuesta por Backhaus (2006: 56-57), que distingue entre signos oficiales y no oficiales, y en lugar de la de Franco Rodríguez (2009: 3), quien hace triple distinción entre textos privados, textos públicos y textos corporativos. Es interesante la clasificación de Sáez y Castillo (2012: 312), que independientemente de la oficialidad del signo distinguen entre signos reglados —sometidos a la política lingüística—, reglables —no sometidos a la política lingüística— y rebeldes —contrarios a la política lingüística—.

Particularmente, el código seleccionado en cada caso, es decir, la lengua en la que se escribe el signo, tiene suma importancia para los estudios de etnicidad lingüística. La elección del código por parte del emisor puede estar condicionada o bien por su circunscripción a una comunidad lingüística concreta o bien por el acercamiento a la lengua de la comunidad dominante, marcada por su estatus o su poder social frente a otras comunidades en un mismo territorio. Por ello, los estudiosos de este campo miden la *etnovitalidad de las lenguas*, esto es, cuánto de vivas están las lenguas en las sociedades objeto de estudio, a través de la aparición de lenguas extranjeras o lenguas nacionales en situación de diglosia en el paisaje lingüístico de un territorio (Landry/Bourhis, 1997: 29-30). Asimismo, la etnovitalidad constituye el primer paso hacia estudios sociolingüísticos más profundos en cuanto a la vida social de los miembros de las comunidades de habla presentes en un territorio.

La presencia de otras lenguas distintas al español en el paisaje lingüístico de nuestras localidades se debe, principalmente, a la incidencia de dos factores.² El primero de ellos es la inmigración. Dado que en los últimos años numerosos municipios andaluces han sido puertos de acogida de población inmigrante atraída por la oferta de empleo en el sector primario, cada vez son más abundantes las lenguas extranjeras en cohabitación con el español hablado en Andalucía. Estas lenguas son principalmente usadas por la población migrante, quienes ejecutan un tipo muy concreto de bilingüismo —o multilingüismo, en el caso de que haya más de una lengua de origen o más de una de acogida—. La elección al momento de qué lengua usar para una situación comunicativa concreta está condicionada por el prestigio de la lengua de origen y la lengua de acogida, por el grado de adquisición de cada lengua, por la afinidad y actitud de los migrantes hacia las lenguas prestigiosas y por las actitudes de la población residente hacia las lenguas migradas (Moreno Fernández, 2009: 145).

² Contamos con estudios de gran interés científico respecto al multilingüismo en el paisaje lingüístico de las zonas bilingües en España. Véanse, entre otros, Cenoz/Gorter (2006), Cenoz (2008), Aiestaran Etxabe/Cenoz Iragui/Gorter (2013), Regueira Fernández/López Docampo/Wellings (2013), Comajoan Colomé (2013), Bruyèl Olmedo/Juan Garau (2015) y Fernández Juncal (2020b, 2020c). Destacamos el concepto de Regueira/López/Wellings (2013: 58-59) de *diglosia cruzada*, que se produce en Galicia cuando una de las lenguas cooficiales es más prestigiosa desde cierta perspectiva o en ciertos contextos mientras que en otros lo es la otra. Contraponiendo de forma generalizada las tres lenguas cooficiales con el español, el gallego y el euskera cuentan con un gran apoyo institucional visible en el paisaje lingüístico, pero no concurrente con los signos de ámbito privado mientras que el catalán es, por lo general, la lengua dominante del paisaje lingüístico en Cataluña. Dado que Andalucía es una zona *a priori* monolingüe en la que no coexisten otras lenguas nacionales, no abordamos en esta propuesta las cuestiones propias habituales de territorios con multilingüismo autóctono.

En general, las personas migradas mantienen sus lenguas maternas para situaciones informales y cotidianas y adoptan, en distinto grado de adquisición y a distinto ritmo, la lengua dominante, el español, para las situaciones formales y la comunicación con la población autóctona (Cabral, 1999: 115). A su vez, también se utilizan las lenguas de origen para la comunicación formal entre miembros de la misma comunidad de habla como forma de identidad lingüística y cultural (Rodríguez Salgado, 2012: 92). Por poner un ejemplo, los comercios árabes utilizan el árabe en su rotulación para atraer araboparlantes en general y, en especial, de la variedad vernácula particular.³ Así ocurre en Madrid en cuanto al uso del árabe por parte de la comunidad de origen marroquí (Moustaoui, 2013: 105). Asimismo, se recurre al uso de ambas lenguas a una vez, incluso con la mediación de la transliteración de alfabetos no latinos, cuando se pretende llegar al mayor número de receptores posibles o, incluso, cuando los emisores migrados pretenden integrarse en la comunidad social dominante adoptando la lengua autóctona (Ben-Rafael *et al.*, 2006: 25; Ma, 2017: 71-72). Estos fenómenos son ampliamente visibles en el paisaje lingüístico, en los signos utilizados por la población migrada en sus establecimientos comerciales. El estudio de la elección idiomática de las personas migradas que producen paisaje lingüístico en los territorios de acogida constituye todo un nuevo campo de estudio imbricado con la sociología, la antropología y los estudios sobre migración, al que Moreno Fernández bautizó como *xenolingüística*. Esta nueva vía de investigación tiene, además, un fuerte compromiso social, el de favorecer la integración real de la población inmigrada a través tres acciones: la planificación de políticas lingüísticas incluyentes, el combate de las actitudes lingüísticas prejuiciosas contra el multilingüismo y, especialmente, el traslado a la educación reglada de los resultados de las investigaciones en torno al multilingüismo para conseguir el propósito anterior (cf. Extra/Barni, 2008).

Por otra parte, el fenómeno de la globalización ha conllevado la transformación de nuestras ciudades en favor de la cultura angloparlante dominante en la economía mundial (cf. Knox, 1995). También en lo lingüístico la globalización supone “la reorganización general de la cultura en el marco urbano, a expensas de las culturas rurales y provincianas que tienden a colapsarse juntamente con sus respectivas economías”, lo cual supone un movimiento de convergencia y homogeneización cultural de ciudades y pueblos directamente ligado con la cultura de consumo (Giménez, 2005: 491). Este fenómeno mundial, de mayor

³ Téngase en cuenta que la relación entre identidad y lengua es muy compleja, e intervienen factores muy diversos como la relación con el grupo identitario o la percepción social y etnolingüística del grupo que tiene cada hablante (cf. Tabouret-Keller, 1998).

envergadura sociocultural que los flujos migratorios, consagra a las lenguas de las civilizaciones económicamente dominantes en los mercados, especialmente al inglés, como los medios de comunicación para llegar a las posiciones de poder y dominio mercantil. En otras palabras, el paisaje lingüístico comercial de nuestros pueblos y ciudades, en virtud de la globalización, se ve modelado por la predominancia del inglés, la lengua franca de la economía mundial, así como del francés y el alemán, asociadas sobre todo a la atracción de turismo europeo. El inglés puede ser considerado más que como idioma extranjero —en el sentido de ‘extraño’ y ‘exterior’— como un idioma no-extranjero y no-nativo, la lengua de la globalización dominante más allá de las propias fronteras nacionales de los países angloparlantes (Ben-Rafael *et al.*, 2006: 12) y como un *dilapidador del multilingüismo* propiciado por los flujos migratorios y turísticos en territorios oficialmente monolingües (Pons-Rodríguez, 2012: 31). Además, la globalización y su consecuente anglificación cultural no solo afectan al paisaje lingüístico directamente ligado con el comercio,⁴ sino también al institucional y especialmente al de la expresión de la individualidad y de los (sub)grupos sociales. La cultura pop anglosajona se extiende a través de los medios de entretenimiento a la población joven, creadora de los grafitis que integran buena parte de nuestro paisaje lingüístico. Así, incluso aquellos jóvenes que no conocen dicha lengua sabrían interpretar y escribir un mensaje como “Fuck the police” en los muros de su ciudad.

Estos dos fenómenos, visibles en nuestro paisaje lingüístico, afectan directamente a la pragmática de los signos que utilizamos. La presencia en el paisaje lingüístico de unas lenguas u otras, o de unas variedades concretas, funciona como marcador del poder socioeconómico y del estatus de las distintas comunidades lingüísticas de un territorio (Landry/Bourhis, 1997: 23). La importancia del poder sociocultural y del estatus en la relación emisor-destinatario/receptor es determinante en la construcción del mensaje y en sus implicaciones pragmáticas. Asimismo, la intención del emisor influirá en la lengua escogida para establecer la comunicación:

For pragmatic reasons (e.g. to sell a product or a service, to rent an apartment, to find a job, etc.), it is expected that these actors utilize the linguistic traits they know will best convey the message in the public space. They know their customers and their neighbors, so a preferred use of the community’s shared vernacular in its linguistic landscape is expected (Franco Rodríguez, 2009: 3).

⁴ “The use of English in commercial signs could be interpreted as informational mainly aimed at foreign visitors but it is obvious that its increasing presence has a strong symbolic function for a non-English speaking local population” (Cenoz/Gorter, 2008: 269).

De manera análoga al uso de las estrategias de cortesía, el emisor puede preferir escribir signos en una lengua que le es conocida, enfocando el mensaje en su identidad lingüística, o en una lengua que sabe que conocen sus receptores potenciales o destinatarios deseados, enfocándose solidariamente en la identidad de sus interlocutores (Spolsky/Cooper, 1991: 84). Por todo esto, esta propuesta de innovación didáctica pretende mostrar con ejemplos extraídos de la realidad geográfica con la que los alumnos están directamente en contacto cómo el uso de las lenguas distintas al español estará determinado, en buena medida, por quién crea el signo y a quién está dirigido.

Los estudios previos sobre el paisaje lingüístico heteroglósico en España muestran una serie de conclusiones interesantes respecto al uso de las lenguas migradas en nuestro territorio. Castillo y Sáez (Castillo Lluch/Sáez Rivera, 2011: 82-83; Sáez Rivera/Castillo Lluch, 2012: 322-323) detectan en Madrid un uso predominante de la lengua española en las calles principales así como el uso del inglés como lengua predominante del comercio (distribución *monopoly*), frente a un uso progresivo de otras lenguas y de variantes hispanoamericanas del español en zonas concretas, barrios *guetizados* en los que la población es mayoritariamente inmigrada, incluso en algunos casos siguiendo un patrón *boca de lobo*, de barrio completamente ajeno y segregado respecto a la población autóctona originaria. Las lenguas de migración se utilizan escasamente fuera de dichos barrios de forma *moteada* o incluso *se silencia* optando por el uso del castellano. Pons (2011: 105, 2012: 172-174) expone la predominancia del inglés en Sevilla con finalidad connotativa en comercios y hostelería. Señala tres distribuciones relevantes: en el distrito Macarena-El Cerezo predomina la rotulación en lenguas y variedades migradas, en un patrón que podría asimilarse al de *gueto*, en las calles comerciales principales del Casco antiguo el español y el inglés dominan el paisaje lingüístico —distribución *monopoly*—, y en la rotulación monumental del Centro, destinada al turismo, conviven en los mismos signos la tríada español-inglés-portugués, traduciendo literalmente el mensaje completo (*ibid.*: 151-156). Franco-Rodríguez (2013: 126) confirma la presencia del inglés como lengua internacional en Almería, pero no llega a especificar qué estatus social poseen las lenguas extranjeras presentes en este territorio —árabe, rumano, ruso, búlgaro, chino y alemán—, utilizadas solo en espacio no institucional. Esteba (2014: 183-184) confirma algunos de estos patrones en Málaga, donde predomina el inglés como lengua de poder y se vislumbra paisaje lingüístico heteroglósico en otras lenguas, aunque solo de forma *moteada*, sin llegarse a apreciar *guetos* o barrios *boca de lobo*.

Recientemente, Fernández Juncal confirma esta distribución a través del estudio de la estratificación del paisaje lingüístico en la ciudad de Bilbao. Sus resultados muestran un predominio de los signos enfocados al turismo y a la conme-

moración histórica en las zonas altas mientras que los signos más transgresores, las pintadas, se concentran en las zonas bajas (2020c: 131). En cuanto a la distribución lingüística, parece haber cierta uniformidad en la distribución castellano-euskera en las tres zonas estudiadas —con cierto predominio del castellano en la comunicación privada no transgresora de la zona media—, pero no así con las lenguas extranjeras. En la zona alta son mayoritarias las lenguas europeas dominantes —francés, alemán, latín, japonés incluso— mientras que en la baja las que predominan son las lenguas migradas (ibid.: 135). Respecto a la situación en Andalucía, Galloso (2022: 993-996) ofrece, desde un enfoque descriptivo, una muestra inicial del paisaje lingüístico tanto en español como en inglés presente en Huelva, aventurando estudios posteriores en esta línea.

Otro tipo de paisaje lingüístico que refleja una enorme riqueza pragmática es el del paisaje transgresor identificado con el grafiti.⁵ Este medio de expresión propio de ciertos subgrupos urbanos, en su mayoría jóvenes, se utiliza como medio de expresión de sentimientos personales, colectivos o identitarios, así como de mensajes políticos y sociales. Es una forma de comunicar mensajes de amor, de protesta, de identificación con ideas, grupos o culturas a la vez que se dota a estos mensajes de cierta trascendencia temporal gracias al soporte de la pintura sobre muro. No hay que desdeñar el estudio de estas muestras textuales en nuestro paisaje lingüístico dado que muchos de los grafitis de nuestras calles tienen un contenido social e ideológico comprometido, a veces incluso con la ideología lingüística y con la presencia de heteroglosia en nuestra comunidad (Rodríguez Barcia/Ramallo Fernández, 2015: 133-134). Estos signos transgresores presentan, además, una enorme ventaja pedagógica frente al resto de muestras de paisaje lingüístico. Dado que los autores/emisores de los grafitis se presuponen parte de la población joven, los alumnos universitarios pueden encontrar estos signos cercanos a sus usos sociolectales. Su uso con fines pedagógicos en aulas universitarias puede constituir un doble enriquecimiento, para el alumno y para el profesor. Permiten cumplir el objetivo didáctico de aprender el uso comunicativo de la lengua en el devenir cotidiano de una ciudad a una vez que, a través del análisis en el aula de estas muestras, pueden trasladar a los profesores-investigadores interpretaciones que se les escapan por desconocimiento de la información pragmática y del mundo contenida en los grafitis y compartida entre los alumnos y los creadores de grafiti. Por ello, dedicamos en nuestra propuesta un espacio al análisis pragmático de grafitis transgresores.

⁵ En los estudios sobre paisaje lingüístico se obvian aquellos grafitis sin contenido lingüístico, los que no dejan de ser meras firmas a color y los que son en realidad pinturas murales sin texto.

3. Propuesta didáctica

Como hemos avanzado, nuestra aportación consiste en un proyecto de innovación didáctica planificado para la enseñanza universitaria de la lengua española. Presentamos esta propuesta didáctica diseñada para las clases de la asignatura Lengua española impartida en primer curso de grado en las universidades andaluzas, ideada para la impartición de esta asignatura en la Universidad de Huelva. El principal objetivo didáctico de la propuesta es la puesta en valor de los signos que componen el paisaje lingüístico como muestras de lengua viva, analizables lingüísticamente, que sirven de ejemplificación en el aprendizaje del funcionamiento sociolingüístico y pragmático de la lengua. Nuestra propuesta se relaciona directamente con los contenidos introductorios de la materia que abordan la pragmática del español: la lengua es un instrumento de comunicación y, como tal, tiene unas características concretas y unas funciones determinadas. Todo mensaje lingüístico es producido por un emisor, interpretado por un receptor, codificado en una lengua o tipo concreto de lenguaje, transmitido a través de un canal, producido en un contexto comunicativo determinado y creado bajo un conocimiento pragmático y del mundo determinado. Asimismo, todo mensaje lingüístico cumple una función comunicativa: transmitir información sobre el mundo, expresar emociones, apelar al receptor a que realice ciertas acciones, verificar el funcionamiento del canal, hablar sobre el propio lenguaje, la lengua o el código, o transmitir un mensaje estéticamente bello que despierte la sensibilidad en el receptor. Para ejemplificar estos contenidos teóricos, proponemos el análisis de catorce signos lingüísticos extraídos del paisaje lingüístico de la provincia de Huelva, algunos de ellos a través de la comparación. La principal ventaja pedagógica de la propuesta es el acceso directo de los alumnos a los textos analizados en clase, a su alcance en el momento en el que paseen por las calles de las localidades escogidas.

De estos catorce signos, doce de ellos forman parte del corpus de paisaje lingüístico andaluz *PLANEO*. Este corpus desarrollado desde 2022 en el seno del proyecto investigación “*PLANEO: Paisaje lingüístico andaluz: evaluación y observación cartográfica*” (P20-00640, Junta de Andalucía), recoge las muestras de paisaje lingüístico heteroglósico, escrito en lenguas distintas al español, del territorio autonómico andaluz. Actualmente acoge datos de cuatro provincias andaluzas, Sevilla, Huelva, Almería y Jaén, y se espera su extensión a las otras cuatro provincias en los próximos años. Este proyecto se circunscribe al ámbito urbano pues, como es reconocido en los estudios de esta materia, la presencia de signos en el paisaje lingüístico está directamente ligado a la escritura, y esta está más presente en los núcleos de población grandes (Pons-Rodríguez, 2012: 60). Por ello, las muestras escogidas en este proyecto didáctico forman parte de núcleos

urbanos de la provincia, concretamente de los municipios de Huelva, Moguer y Aljaraque.

A continuación, exponemos las actividades de aula acompañadas de las fotografías objeto de análisis. El primer signo es un ejemplo de señal institucional producida desde arriba. El emisor es la Oficina Municipal de Turismo del Ayuntamiento de Huelva, y pertenece a una serie de señales apostadas por el casco histórico para conducir a los turistas hacia los monumentos. Estas se complementan con tótems explicativos a las puertas de cada monumento y edificio emblemático. Los signos dos y tres son hermanos. En este caso los respectivos colegios y sus equipos directivos son sus actores, pero no sus creadores. El creador de este signo *prestado* es la oficina de Cambridge Assessments en España, gestora de este programa de educación bilingüe, cada colegio se limita a añadir su denominación. El cuarto signo está producido por un salón de belleza que todavía no ha abierto al público, y se encuentra en el que será el local comercial del salón, en el escaparate, junto a otros dos signos con el mismo subtexto (“Próxima apertura”). En este caso, el signo es trilingüe, con predominancia del inglés.



Figura 1. Signo vial turístico. Huelva, calle Jesús Nazareno, (Corpus PLANE0: 21001-393).



Figura 2. Placa certificatoria de "Programa beda". Colegio Santo Ángel. Huelva, calle Puerto, (21001-402).



Figura 3. Placa certificatoria de "Programa beda". Colegio Cardenal Spínola. Huelva, paseo Santa Fe, (21003-866).



Figura 4. Anuncio de apertura de salón de belleza Hair Siluet. Huelva, calle Gravina, 21001 (21001-394).



Figura 5. Grafiti comercial Autoescuela RaDar. Huelva, calle Los Mudéjares, 21002.



Figura 6. Rótulo de la tienda de alimentación latina Mis Panas. Huelva, calle Puebla de Sanabria, (21007-256).



Figura 7. Descriptor turístico del castillo de Moguer. Moguer, calle Castillo, (21800- 1716).



Figura 8. Escaparate de la agencia inmobiliaria Real Estate Elephant. Huelva, calle Vázquez Limón, (21002-688).



Figura 9. Cartel de la academia Yesidiomas. Aljaraque, calle Nueva, (21110-1322).



Figura 10. Mural de la paz. C.E.I.P. Príncipe de España. Huelva, avenida de la Raza, (21002-986).



Figura 11. Bando de feminicidios. Huelva, calle Hernán Cortés, 21001.



Figura 12. Cartel Empoderajoven de la asociación CODENAF. Huelva, avenida Cristóbal Colón, (21002-985).



Figura 13. Grafiti transgresor. Huelva, calle Los Mudéjares, 21002.



Figura 14. Grafiti transgresor. Huelva, calle Médico Luis Buendía, (21002-885).

El signo cinco es un grafiti utilizado para anunciar el local comercial de la autoescuela Radar. Este se encuentra en la pared trasera del local, ya que en la delantera el local tiene un rótulo en materiales plásticos y metálicos, los usuales de los locales comerciales. El sexto es el rótulo comercial de la tienda de alimentación de productos latinos Mis Panas. En el rótulo anuncian, a través de las banderas nacionales de cada país, los productos importados disponibles, así como la posibilidad para el cliente de hacer la compra por teléfono para que se la lleven a casa. El signo siete es el descriptor turístico del monumento del castillo de Moguer emitido por el Ayuntamiento de Moguer. Este descriptor se sitúa en la puerta de acceso al monumento y tiene un tamaño más pequeño del que suele ser habitual en estos monumentos. Para leerlo es necesario estar a un palmo del rótulo. Está escrito en español y en portugués, a diferencia del resto de rótulos y tótems de monumentos (accesibles en *PLANE0*) que están escritos en español e inglés. En este caso la información no está completa, el texto termina con unos puntos suspensivos y se puede consultar el resto del texto a través del código QR. A la derecha se incluye información de contacto y en el ribete inferior los logotipos de patrocinadores.

El octavo signo es el escaparate de una agencia inmobiliaria denominada Real Estate Elephant. Al igual que el rótulo comercial que está sobre los vidrios, el serigrafiado del cristal está formulado completamente en inglés. En la zona traslúcida inferior hay cinco banderas extranjeras: Estados Unidos, Portugal, Francia, Alemania y Reino Unido. Tras el cristal se puede leer, escrito en la pared del local “Te ayudamos a encontrar tu lugar en el mundo”. El signo nueve es una nota pegada en la puerta de la academia de idiomas Yesidiomas de Aljaraque. Es mensaje se expresa en dos lenguas distintas, pero no hay traducción, sino que cada parte transmite distinta información.

El signo diez es una pintura mural realizada en la fachada exterior del C.E.I.P. Príncipe de España, en el muro que rodea el centro educativo, junto a la puerta de entrada. El corazón está pintado con los colores de la bandera de Ucrania, celeste y amarillo. Se ha pintado en el año 2022, año en el que comenzó la guerra entre Rusia y Ucrania, en la que Rusia invadió Ucrania y atacó a la población civil ucraniana. El texto legible es la palabra “paz” en distintos idiomas: español, catalán, francés, inglés, árabe y ruso/ucraniano —se escribe мир en ambos idiomas, aunque en ruso se pronuncia [mir] y en ucraniano [myr]—. Se aprecia que ha habido un cartel pegado en la parte celeste del corazón y que al despegarlo se ha llevado parte de la pintura, erosionando el mural.

Los signos visibles en la imagen once son cuatro notas pegadas en una pared en las que se anuncian los asesinatos de cuatro mujeres a manos de asesinos hombres —de ahí el término “feminicidio” para titular estos bandos—. Se aprecia que hubo una quinta nota, de la que queda un trozo pegado, y que ha sido arrancada. Cada mensaje expresa las circunstancias de la muerte de estas cuatro mujeres. El signo doce es un póster de la asociación CODENAF (Cooperación y Desarrollo con el Norte de África) en el que se anuncia un curso destinado población migrada joven. El cartel se ha colgado en los escaparates de varios establecimientos. Este concretamente se localiza en el de la Frutería-Alimentación Abdel.

Los signos trece y catorce se analizan de forma comparativa. Ambos son grafitis. El primero es un grafiti aislado visible en la columna de un edificio residencial. Este edificio se encuentra cerca de la comisaría de Policía Local de Huelva y de la de Policía Nacional. El otro se encuentra en una pared llena de grafitis. Concretamente, es el lateral del Campus de La Merced de la Universidad de Huelva, donde se sitúa la Facultad de Ciencias Empresariales y Turismo. Este edificio histórico, antiguo convento de los padres de la Orden de la Merced y luego hospital de la Merced, se encuentra cercano a la Comandancia de la Guardia Civil en Huelva.

La actividad de aula, que puede enfocarse como clase práctica, consistiría en el análisis pragmático de estas catorce imágenes. Dicho análisis sería guiado por el profesor, pero ejecutado y expuesto por los alumnos. Para que pueda ejecu-

tarse en una clase práctica de hora y media, se dividiría a los alumnos en doce grupos y se asignarían las imágenes a cada grupo para que en la primera media hora elaboraran sus comentarios. Durante esta parte de la actividad práctica el profesor supervisaría el trabajo de cada grupo y atendería a las preguntas que puedan surgir en la resolución del ejercicio. Tras esta fase de la elaboración, quedaría una hora para exposición y debate, a razón de cinco minutos por grupo. Cada grupo presentaría su comentario al resto de la clase en dos minutos y en los otros tres minutos se discutirían las respuestas expuestas. Esta segunda fase de la exposición es de vital importancia, pues los análisis pueden verse enriquecidos por otras perspectivas y puntos de vista diferentes. Como las muestras analizadas forman parte del paisaje lingüístico, hay miles de receptores potenciales para cada mensaje, y la interpretación de cada uno genera una comunicación distinta, con distinta información pragmática y conocimiento del mundo compartido entre el emisor-autor —y en algunos casos los actores que asumen mensajes creados por otras personas— y el receptor real. Asimismo, la interpretación de los receptores puede coincidir o no con la intención comunicativa del emisor o del actor, de manera que el mensaje puede cumplir distintas funciones dependiendo de quién lo interprete y en qué circunstancias.

A continuación, presentamos las preguntas realizadas al alumnado para conducir los comentarios pragmáticos, así como algunos aspectos que creemos que deberían ser tenidos en cuenta en su resolución, y que sirven de guion para el docente.

Figura 1. ¿A quién va dirigida esta señalización? ¿Resulta comprensible el mensaje que transmite al receptor potencial? ¿La elección idiomática es la correcta? ¿Qué información respecto al contexto que rodea a la señal hay que sobrentender para interpretarla correctamente?

Se trata de un mensaje turístico, por lo que el emisor considera que los destinatarios son turistas que no conocen Huelva y que necesitan guía para llegar a los lugares históricos de la ciudad. No podemos hablar de elecciones idiomáticas correctas o incorrectas. En todo caso, podemos apuntar que la mayoría del turismo que recibe Huelva es turismo nacional, hispanohablante, de forma que puede comprender el mensaje. No obstante, no se traduce “min.”, y si el receptor no conoce el inglés o alguna lengua en la que la palabra “minutos” tenga este acortamiento, puede perder parte de la información. Para interpretarlo correctamente, además de saber que el muñeco humano significa ‘andar’ y que el símbolo indica que se trata de un edificio religioso, es de vital importancia interpretar que la señal apunta a la calle que hay que tomar para aproximarnos al monumento. De esa forma, el contexto geográfico es un elemento esencial para la correcta interpretación.

Figuras 2 y 3. ¿Quiénes son los destinatarios de estos signos? ¿Puede existir algún problema de comunicación con los receptores del signo? ¿Qué funciones

pragmáticas cumplen estos signos? ¿En qué influye el concepto de *prestigio* en la interpretación de estos signos?

Estos signos cumplen una función referencial, informan a los receptores de que estos dos colegios son colegios de educación bilingüe con asignaturas impartidas por inglés y que el modelo que siguen es el instaurado por la Universidad de Cambridge. Además, informan de la adscripción de estos colegios al programa de Escuelas Católicas de colegios concertados religiosos españoles. Por tanto, también informan del tipo de educación ofertada en el centro. Los receptores del signo son familias que o bien inscriben o bien se plantean inscribir a sus hijos en estos centros. En este sentido, es intención de los actores de estos signos, creados por las organizaciones mencionadas y actuados por los equipos directivos de cada colegio, cumplir la función apelativa y convencer de la calidad educativa de su centro a estas familias. No obstante, cualquier transeúnte puede leer el signo. Cualquier otro tipo de receptor interpretará el mensaje de forma distinta: sin la existencia de hijos potenciales alumnos, la función principal es la referencial, ya mencionada. Además, se puede interpretar que, en cierto sentido, el centro educativo está transmitiendo su adscripción con estos programas y, por lo tanto, está expresando su identidad, qué tipo de centro educativo es: la otra función que cumple es la emotiva, la expresión de la identidad del colegio. Esta expresión de la identidad responde al prestigio que supone en la comunidad educativa española la educación bilingüe y la educación católica.

Figura 4. ¿Qué intención tiene el salón de belleza al anunciar su “próxima apertura” con este cartel? ¿Qué puede ocurrir para que la comunicación establecida falle? ¿Por qué el español no es el idioma principal de este signo?

La intención principal puede ser la de captación de la clientela, pero presumiblemente esta clientela no tiene por qué saber inglés. Si los receptores no pueden leer el signo por desconocimiento del código, la comunicación falla y la función apelativa no se cumple. La parte del mensaje expresada en español puede remediar parte de la información perdida pero no toda. A pesar de ello, el emisor elige comunicarse en inglés y francés esencialmente porque en el mundo de la belleza y la moda estas lenguas dotan de connotación positiva a los mensajes, porque reflejan innovación en las técnicas, uso de productos de marcas de renombre y, en general, una calidad superior a los productos y técnicas españolas.

Figura 5. ¿Cómo se caracteriza el emisor de este signo? ¿Por qué recurre a un grafiti para anunciar el nombre de su establecimiento en la pared trasera si ya tiene un rótulo encima de la entrada? ¿Qué podemos decir lingüísticamente del símbolo usado para la <d> de “Radar”? ¿Afecta a la comunicación el uso de colores y letras grandes?

El emisor de este signo puede interpretarse como una persona joven, pues el uso del grafiti se asocia generalmente al de la población joven que los crea. Sin

embargo, puede que no sea el caso, y se trate más bien de un signo que pretende captar alumnos de autoescuela —función apelativa—, que suelen estar entre los 18 y los 22 años, y para ello utilice el grafiti como elemento cultural de expresión cercano a esta población. Además, utiliza la pared trasera para ello, más visible desde los edificios residenciales que la calle de la puerta principal, para mantener la rotulación tradicional en la entrada a la autoescuela. El uso de un símbolo en lugar de la D, concretamente del símbolo de red inalámbrica está directamente en relación con el nombre de la autoescuela, pues los radares de carretera a los que refiere utilizan redes móviles para cumplir su función. El tamaño de las letras hace que el grafiti sea más visible desde lejos, y el color así como el diseño y la decoración lo hacen más atractivo a la vista. En ese sentido, cumple la función estética, pero no a través del mensaje lingüístico sino del código visual y artístico.

Figura 6. ¿Quiénes son los destinatarios de este rótulo? ¿Y quiénes los receptores? ¿Por qué el emisor elige el inglés para anunciar que el comercio se trata de un *market* que dispone de servicio *delivery* a través de un número telefónico? ¿Las imágenes incorporadas en el signo tienen algún valor textual o cumplen alguna función pragmático-informativa?

Los destinatarios son esencialmente población migrada de Latinoamérica, que es la potencial clientela. Es posible que reciba clientela que no pertenezca a este grupo social, y para estos receptores el mensaje carecerá del sentido de identidad comunitaria que tiene para los latinos. Aunque el emisor sea hispanohablante y de ahí que elija este nombre para su comercio, entre esta población está el subgrupo de los brasileños, que hablan portugués. Por ello, el inglés cumple aquí la función de *lingua franca*. Además, es mucho más corto escribir “delivery” que “servicio de compra y reparto”, y en los rótulos de comercios prima la brevedad del texto. Las banderas responden a los distintos subgrupos que integran la comunidad latina, de modo que cumplen la función pragmática de reclamo identitario.

Figura 7. ¿Qué papel cumplen las instituciones que aparecen en el marco inferior en la comunicación establecida a través de este mensaje? ¿Por qué se elige el portugués como lengua a la que se traduce el signo? ¿Qué repercusiones puede tener para la comunicación el hecho de que se transmita el mensaje fragmentado y que se remita al texto completo a través de un código QR?

Aunque el emisor sea el Ayuntamiento de Moguer, la fabricación del signo está pagada por Interreg España-Portugal, un fondo de financiación público creado para la colaboración regional. Esta es la razón por la que se elige el portugués como lengua de traducción, porque la intención y el objetivo de este fondo es la movilidad turística entre España y Portugal. Los destinatarios son tanto la población local y regional que habla en español como los turistas portugueses. Se privilegia así a la comunidad portuguesa sobre cualquier otra comunidad, y se obvia el inglés que es la lengua internacional del turismo. Como el texto está incompleto,

los receptores que o bien no dispongan de dispositivo móvil o bien no entiendan el funcionamiento del sistema de códigos QR perderán parte de la información y la comunicación será fragmentaria.

Figura 8. ¿Por qué este comercio rotula su escaparate en inglés? ¿Qué información (pragmática) se puede entender de las banderas presentes en el signo? ¿Quiénes son los destinatarios de este mensaje?

Esta agencia inmobiliaria es de las pocas en la zona que han rotulado su comercio en inglés. A diferencia de los centros de belleza, como el producto que ofrecen es nacional, en la mayoría de casos local o regional, la rotulación en una lengua extranjera no está en relación con la calidad o el tipo de producto ofrecido. En este caso, la elección lingüística está en relación con el tipo de cliente buscado. En las últimas décadas se ha multiplicado el número de extranjeros europeos y norteamericanos, especialmente jubilados, que buscan en el sur, sobre todo de Portugal, una residencia barata y cercana al mar para vivir la jubilación. La llegada de inmobiliarias en inglés o británicas a la capital onubense puede ser indicativo de la expansión de este tipo de búsquedas inmobiliarias a la costa de Huelva. Las banderas mostradas representan los idiomas en los que la agencia ofrece sus servicios y coincide con el tipo de cliente que están buscando. Por tanto, los destinatarios deseados por esta agencia son estadounidenses, portugueses, franceses, alemanes y británicos.

Figura 9. ¿Se transmite el mismo mensaje en inglés que en español? ¿Por qué se eligen dos lenguas para expresar este signo? ¿Qué receptores del signo son los destinatarios del mensaje? ¿Todo el mensaje cumple la misma función comunicativa? ¿Y todo el mensaje se dirige a los mismos destinatarios?

En este signo vemos, rodeados de los mimbres de la academia Yesidiomas, tres oraciones. Desde nuestro punto de vista, constituyen dos mensajes distintos, dirigidos a dos destinatarios distintos, y con funciones comunicativas distintas. El primer mensaje lo forman las dos primeras oraciones. Estas transmiten la información de que la academia estará cerrada hasta el 31 de agosto inclusive y que volverá a abrir el 1 de septiembre. Este mensaje se emite en español porque los destinatarios son, esencialmente los clientes de la academia: padres de alumnos y potenciales alumnos de la academia —o futuros alumnos adultos que deseen matricularse—, cuya lengua nativa es el español y que no tienen por qué saber inglés. La función utilizada en este caso es la referencial, se pretende transmitir una información. Sin embargo, la oración escrita en inglés no informa de la situación de la academia, sino que es un deseo de los trabajadores de la academia. Este deseo se formula para los alumnos de la academia, que están aprendiendo inglés, e incluso los de los cursos más bajos deberían comprender porque se trata de una frase sencilla. La función del lenguaje predominante es la emotiva, pues los emisores expresan un deseo a través de este signo.

Figura 10. ¿Quién es el emisor —o quiénes son los emisores— de este mensaje? ¿A quién se dirige el mensaje? ¿Podemos identificar a los receptores del signo con los destinatarios? ¿Qué razones comunicativas pueden motivar la elección idiomática? ¿Por qué se elige la bandera de Ucrania y no la de Rusia en este signo? ¿Qué información pragmática se puede presuponer o inferir de la cantidad de veces que se repite la palabra “paz” en cada idioma? ¿Y del tamaño de cada palabra?

Los emisores de este mensaje, presumiblemente, son alumnos de este centro, por tanto, niños y niñas menores de doce años. Realmente, el mensaje se idea para que lo visualice la población onubense, que son quienes tienen el signo a su alcance, y especialmente los vecinos del barrio. La principal función que cumple es emotiva, pues expresa el deseo de estos alumnos de que la guerra acabe y que llegue la paz a Ucrania. El mensaje se transmite en múltiples lenguas por dos motivos. El deseo de paz es internacional, y por ello el uso de varios idiomas acentúa la internacionalización simbólica. Por otra parte, el barrio en el que se encuentra este signo es un barrio marcado por la presencia de personas migradas, esencialmente migrantes de África (del norte) y de países del este europeo. Esto explica la presencia abundante de la palabra paz en árabe, *م السلام* [*alsalam*], pues muchos alumnos del centro son arabófonos nativos y se animan a escribirlo en su lengua. Esta razón puede motivar que el árabe sea una lengua más repetida que el ruso en este signo, incluso que se encuentren diferencias gráficas, motivadas quizá por qué dialecto del árabe habla cada alumno. La elección de la bandera ucraniana está motivada porque la guerra la ha declarado Rusia, Ucrania ha sido invadida y la población civil ucraniana es la que sufre las consecuencias de esta guerra. Todos los mensajes de paz emitidos en Europa y en el mundo occidental durante el año 2022 han sido dirigidos hacia Rusia, en reclamo para que finalice la invasión a Ucrania, mientras que el apoyo se ha trasladado a los ciudadanos ucranianos.

Figura 11. ¿Quién es el emisor de estos cuatro mensajes? ¿Quiénes son los receptores de estos mensajes? ¿Por qué se ha arrancado el quinto mensaje? ¿Qué función comunicativa cumplen estos mensajes? ¿Coincide la función cumplida con la intención del emisor?

Estos signos no están firmados, ni en ellos figura membrete de ninguna asociación. No obstante, su extensión por varios puntos de la ciudad y la precisión del mensaje dejan interpretar que se trate de una asociación organizada la creadora de estos bandos, presumiblemente de mujeres defensoras de la causa ideológica y política feminista. Los destinatarios de este mensaje coinciden con los receptores: la totalidad de la población onubense. La intención de las autoras será la de crear conciencia respecto a los feminicidios y la violencia de género. Sin caer en la truculencia, se relatan en estos “bandos” las circunstancias de las muertes de varias mujeres, y se muestra que no solo las parejas sentimentales asesinan a mujeres por cuestiones ligadas al género, sino que este tipo de violencia la ejercen todo tipo

de hombres conocidos, o incluso desconocidos, cercanos a ellas. Titular a estas notas “bandos” transmite la sensación de ser un mensaje institucional, pero esta es una circunstancia simulada. No son bandos municipales reales, pero sí sería deseable para las autoras que hubiese alguna institución que realizara este tipo de actos comunicativos para informar de sucesos de feminicidios. Al haber un bando arrancado, se puede suponer que no es un mensaje fácilmente asimilable para los receptores, y que alguno, por no estar de acuerdo o por sentir que se bandaliza una propiedad privada, quiera eliminar el signo. En cualquier caso, la función que cumple es apelativa, pues las autoras pretenden despertar un sentimiento en los receptores —lo que la teoría de los actos de habla define como *fuerza ilocutiva*—, el de la concienciación feminista, aunque el resultado —lo que la teoría de los actos de habla define como *fuerza perlocutiva*— sea despertar la ira o el enfado.

Figura 12. ¿Quién es el emisor del mensaje? ¿Coincide con el actor del mensaje? Y si no, ¿qué relación existe entre ellos? ¿Qué mensaje(s) comunica este signo? ¿Qué funciones comunicativas cumple este mensaje?

El emisor es la asociación CODENAF (Cooperación y Desarrollo con el Norte de África) pero el actor del signo es, en este caso, el propietario de la Frutería Abdel, quien pega el póster en su cristal. Presumiblemente Abdel esté a favor, sea partidario o incluso pertenezca a esta asociación y por ello actúe como intermediario entre los creadores del mensaje y sus receptores. El signo se crea para captar para los cursos de CODENAF a jóvenes migrados —función apelativa— para proporcionarles herramientas útiles en su vida social en Huelva. Además, al tratarse de una asociación de este tipo, podríamos interpretar que el mensaje cumple a la vez la función emotiva pues expresa la identidad colectiva de población migrada arábófona. La oración entrecomillada contribuye especialmente a cumplir esta función, pues esa identidad de grupo se asocia a la de colectivo proactivo que trabaja por mejorar el mundo, la sociedad y la comunidad.

Figuras 13 y 14. ¿Qué significa el término “picoletto(s)”? ¿Qué significa la sigla “ACAB”? ¿Quiénes son los destinatarios de cada uno de estos mensajes? ¿Por qué el autor del segundo grafiti ha decidido usar siglas en inglés? ¿Qué función comunicativa era la que el autor de cada mensaje quería que cumpliera? ¿Es la misma función comunicativa en ambos casos? ¿Podemos encontrar que cumplen más de una función comunicativa?

El término “picoletto” es una palabra despectiva propia de la jerga urbana para referir a la Guardia Civil, y así lo recoge el DLE. Por otra parte, la sigla ACAB proviene de la frase inglesa “*All cops are bastards*” ‘Todos los policías son bastardos’. En ambos casos nos encontramos con pintadas antipoliciales, en entornos urbanos y en las inmediaciones de edificios policiales. No obstante, el signo trece es fácilmente comprensible para cualquier viandante, incluidos los miembros de la Guardia Civil, mientras que el signo catorce solo es comprensible para aquellos

que, sabiendo inglés, sean conocedores de la jerga juvenil urbana de esta lengua. Por tanto, podemos interpretar que en autor del signo trece tenía la intención de ser comprendido en su mensaje mientras que el del siglo catorce produce el signo destinado solo a una parte de los potenciales receptores. En ambos casos, se cumple la función emotiva, pues ambos expresan un sentimiento de rechazo por los cuerpos policiales, pero solo el primero pretende cumplir la función apelativa insultando ostensiblemente al cuerpo policial referido.

4. Resultados esperables

A través de esta actividad en el aula de prácticas de la asignatura Lengua española de primer curso se pretende dar a conocer el papel importante del paisaje lingüístico como muestras reales de uso de lengua presentes en nuestra vida cotidiana a una vez que se estudian los fundamentos —especialmente pragmáticos— del hecho comunicativo. Asimismo, al tratarse de muestras reales de lengua española en uso, esperamos que ayuden a la mejora del rendimiento académico de los alumnos. Al alejarlos de las fuentes escritas tradicionales de estudio de la lengua y acercarlos a usos que ellos mismos pueden observar, analizar y producir, el interés de los alumnos por el estudio lingüístico puede aumentar y, en consecuencia, sus rendimientos en la asignatura mejorar favorablemente. En los próximos años se llevará a la práctica este proyecto docente, con estas muestras lingüísticas y otras tantas que vayan incorporándose a *PLANEO*. En futuras investigaciones presentaremos los resultados obtenidos en las intervenciones en aula y expondremos si se produce la mejora del rendimiento académico de los alumnos.

Fuentes primarias

DLE = Real Academia Española (2014): *Diccionario de la lengua española*. Disponible en: <<http://dle.rae.es>>. [01/09/2022].

Lingscape = PURSCHKE, Christoph y Peter GILLES (2021): *Lingscape. Citizen Science Meets Linguistic Landscaping*. Disponible en: <<https://lingscape.uni.lu/>>. [01/09/2022].

PLANEO = Lola PONS RODRÍGUEZ (dir.) (2022): *Corpus del paisaje lingüístico andaluz*. Disponible en: <<https://paisajelinguistico.es/corpus.php>>. [01/09/2022].

Referencias bibliográficas

ADAM, Jean-Michel (1984): *Le récit*. Paris: Presses Universitaires de France.

ADAM, Jean-Michel (1985): *Le texte narratif*. Paris: Nathan.

- ADAM, Jean-Michel (1992): *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- AIESTARAN ETXABE, Jokin, Miren Jasone CENOZ IRAGUI y Durk GORTER (2013): “Perspectivas del País Vasco: el paisaje lingüístico en Donostia-San Sebastián”, *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, vol. 21, pp. 23-38.
- 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.
- 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-HERCHT (2006): “Linguistic Landscape as Symbolic Construction of the Public Space: The Case of Israel”, en Durk Gorter (ed.): *Linguistic Landscape: New Approach to Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 7-30.
- BRUYÈL OLMEDO, Antonio y Maria JUAN GARAU (2015): “Minority Languages in the Linguistic Landscape of Tourism: The Case of Catalan in Mallorca”, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 36, pp. 598-619.
- BRUZOS, Alberto (2020): “Linguistic Landscape as an Antidote to the Commodification of Study Abroad Language Programs: A Case Study in the Center of Madrid”, en David Malinowski, Hiram H. Maxim y Sébastien Dubreil (eds.): *Language Teaching in the Linguistic Landscape. Mobilizing Pedagogy in Public Space*. Cham: Springer, pp. 253-292.
- CABRAL, Alcinda (1999): “Lenguas mayoritarias y minoritarias, mayorizadas y minorizadas, maternas y extranjeras en las sociedades pluriculturales. Un estudio de caso”, *Cuadernos de Etnología y Etnografía de Navarra*, vol. 31, pp. 113-122.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y Amparo TUSÓN VALLS (2012): *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- CASSANY, Daniel (2006): *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- CASTILLO LLUCH, Mónica y Daniel Moisés SÁEZ RIVERA (2011): “Introducción al paisaje lingüístico de Madrid”, *Lengua y Migración = Language and Migration*, vol. 3, pp. 73-88.
- CENOZ, Jasone (2008): “The Status of Basque in the Basque Country”, en Monica Barni y Guus Extra (eds.): *Mapping Linguistic Diversity in Multicultural Contexts*. Berlin/ New York: De Gruyter Mouton, pp. 93-114.
- CENOZ, Jasone y Durk GORTER, (2006): “Linguistic Landscape and Minority Languages”, en Durk Gorter (ed.): *Linguistic Landscape: New Approach to Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 67-80.
- 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.

- COMAJOAN COLOMÉ, Llorenç (2013): “El paisaje lingüístico en Cataluña: caracterización y percepciones del paisaje visual y auditivo en una avenida comercial de Barcelona”, *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, vol. 21, pp. 63-88.
- 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 Leonel Corme Ruiz Miyares, Alex Muñoz Alvarado y María Rosa Álvarez Silva (eds.): *Actualizaciones en Comunicación Social*. Santiago de Cuba: 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*, vol. 12, pp. 165-187.
- EXTRA, Guus y Monica BARNI (2008): “Mapping Linguistic Diversity in Multicultural Contexts: Cross-national and Cross-linguistic Perspectives”, en Monica Barni y Guus Extra (eds.): *Mapping Linguistic Diversity in Multicultural Contexts*. De Gruyter Mouton, pp. 3-41.
- FERNÁNDEZ JUNCAL, María del Carmen (2020a): “Rasgos del paisaje lingüístico como discurso público”, en Olga Ivanova, Carmen Vanesa Álvarez Rosa y Manuel Nevot Navarro (eds.): *Pragmática y discurso oral*. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 119-135.
- FERNÁNDEZ JUNCAL, María del Carmen (2020b): “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 JUNCAL, María del Carmen (2020c): “La estratificación social del paisaje lingüístico de Bilbao”, *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, vol. 35, pp. 117-142.
- 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*, vol. 21, pp. 109-134.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (2015): *Lingüística pragmática y análisis del discurso*. Madrid: Arco/Libros.
- GALLOSO CAMACHO, María Victoria (2022): “Primeras observaciones sobre el paisaje lingüístico de Huelva capital”, en Laura Mariottini y Monica Palmerini (eds.): *Estudios de lingüística hispánica. Teorías, datos, contextos y aplicaciones: una introducción crítica*. Madrid: Dykinson, pp. 977-1004.
- GIMÉNEZ, Gilberto (2005): “Cultura, identidad y metropolitanismo global”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 67, pp. 483-512.
- GROSSE, Ernst U. (1976): *Text und Kommunikation. Eine Linguistische Einführung in die Funktion der Texte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador (1997): *Comentario pragmático de textos publicitarios*. Madrid: Arco/Libros.
- HUEBNER, Thom (2009): “A Framework for the Linguistic Analysis of Linguistic Landscapes”, en Elana Goldberg Shohamy y Durk Gorter (eds.): *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. New York: Routledge, pp. 70-87.

- ISENBERG, Horst (1983): “Probleme der Texttypologie”, *Linguistische Studien*, vol. 112, pp. 303-342.
- ISENBERG, Horst (1987): “Cuestiones fundamentales de tipología textual”, en Enrique Bernárdez (ed.): *Lingüística del texto*. Madrid: Arco/Libros, pp. 95-129.
- JAKOBSON, Roman (1960): “Linguistics and Poetics”, en Thomas A. Sebeok (ed.): *Style in Language*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press, pp. 350-377.
- KNOX, Paul L. (1995): “World Cities in a World-System”, en: Paul L. Knox y Peter J. Taylor (eds.): *World Cities in a World-system*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-20.
- LANDRY, Rodrigue y Richard Y. BOURHIS (1997): “Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study”, *Journal of Language and Social Psychology*, vol. 16, pp. 23-49.
- MA, Yujing (2017): “El paisaje lingüístico chino-español de la ciudad de Valencia: una aproximación a su estudio”, *Lengua y Migración = Language and Migration*, vol. 9, pp. 63-84.
- MA, Yujing (2018): “El paisaje lingüístico: una nueva herramienta para la enseñanza de ELE”, *Foro de Profesores de ELE*, pp. 153-164.
- MALINOWSKI, David (2010): “Showing Seeing in the Korean Linguistic Landscape”, en Elana Goldberg Shohamy, Eliezer Ben-Rafael y Monica Barni (eds.): *Linguistic Landscape in the City*. Bristol; Multilingual Matters, pp. 199-215.
- MALINOWSKI, David, Hiram H. MAXIM y Sébastien DUBREIL (eds.) (2020): *Language Teaching in the Linguistic Landscape. Mobilizing Pedagogy in Public Space*. Cham: Springer.
- MATTE BON, Francisco (1992): *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Difusión.
- 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.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2009): “Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España”, *Lengua y Migración = Language and Migration*, vol. 1, pp. 121-156.
- MOUSTAOU, Adil (2013): “Nueva economía y dinámicas del cambio sociolingüístico en el paisaje lingüístico de Madrid: el caso del árabe”, *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, vol. 21, pp. 89-108.
- NARBONA, Antonio (2015): *Sintaxis del español coloquial*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- PONS-RODRÍGUEZ, Lola (2011): “Hispanoamérica en el paisaje lingüístico de Sevilla”, *Itinerarios. Revista de Estudios Lingüísticos, Literarios, Históricos y Antropológicos*, vol. 13, pp. 97-129.
- PONS-RODRÍGUEZ, Lola (2012): *El paisaje lingüístico de Sevilla: lenguas y variedades en el escenario urbano hispalense*. Sevilla: Diputación Provincial de Sevilla.
- REGUEIRA FERNÁNDEZ, Xosé Luís, Miguel LÓPEZ DOCAMPO y Matthew WELLINGS (2013): “El paisaje lingüístico en Galicia”, *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, vol. 21, pp. 39-62.
- REYES, Graciela/BAENA, Elisa/URIOS, Eduardo (2000a): *Ejercicios de pragmática (I)*. Madrid: Arco/Libros.
- REYES, Graciela/BAENA, Elisa/URIOS, Eduardo (2000b): *Ejercicios de pragmática (II)*. Madrid: Arco/Libros.

- 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.
- RODRÍGUEZ SALGADO, Laura (2012): “Mantenimiento lingüístico y cultural de las comunidades inmigrantes: una visión desde Vigo”, *Lengua y Migración = Language and Migration*, vol. 4, pp. 77-98.
- ROULET, Eddy (1991): “Une approche discursive de l’hétérogénéité discursive”, *Études de Linguistique Appliquée*, vol. 83, pp. 117-130.
- 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: Diversité des approches*. Bern: Peter Lang, pp. 309-328.
- SPOLSKY, Bernard y Robert L. COOPER (1991): *The Languages of Jerusalem*. Oxford: Clarendon Press.
- TABOURET-KELLER, Andrée (1998): “Language and Identity”, en Florian Coulmas (ed.): *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 315-326.
- WERLICH, Egon (1975): *Typologie der Texte*. München: Fink.

