

El Paisaje Lingüístico como herramienta para la didáctica de la lengua en Educación Infantil en Trabajos de Fin de Grado

MARÍA VICTORIA GALLOSO CAMACHO

Universidad de Huelva

vgaloso@uhu.es

MANUEL CABELLO PINO*

Universidad de Huelva

manuel.cabello@dfesp.uhu.es

Resumen: El rendimiento pedagógico del Paisaje Lingüístico (PL) constituye una de las líneas de estudio más productivas en las recientes investigaciones sobre este tema, habiéndose utilizado eficazmente, por ejemplo, para la enseñanza de lenguas extranjeras y la enseñanza de cuestiones de sociolingüística. Sin embargo, las enormes posibilidades que ofrece como instrumento para la didáctica de la lengua en las etapas educativas iniciales apenas han sido estudiadas de momento. En la Universidad de Huelva, llevamos varios años trabajando en esta línea desde la dirección de Trabajos de Fin de Grado (TFG) llevados a cabo por alumnado de la especialidad de Educación Infantil. Con esta aportación nos proponemos empezar a llenar este vacío crítico mediante la presentación de los avances y resultados alcanzados por dichos trabajos, producto de una experiencia pedagógica aplicada a grupos de estudiantes de distintos centros educativos de la provincia en la línea de investigación que se viene desarrollando sobre el PL.

Palabras clave: Paisaje Lingüístico, Educación Infantil, aplicaciones didácticas, estudios de casos pedagógicos, didáctica de la lengua.

Abstract: The pedagogical performance of the Linguistic Landscape is one of the most productive research lines in the recent investigations on this topic, having been successfully used, for instance, for the teaching of foreign languages and the teaching of sociolinguistic issues. However, the huge possibilities that it has as an instrument for the teaching of the language in the initial educational stages have been scarcely studied by now. In the University of Huelva we have been working for ages in this line of work from the guidance of end-of-degree projects (TFG) done by students of the Degree of Early Childhood Education. Our aim with this contribution is starting to fill this critical gap through the presentation of the advances and results achieved by these works. These advances are the result from a pedagogical experience which has been applied to groups of students from different schools in the province in the line of research which is being developed on Linguistic Landscape.

Keywords: Linguistic Landscape, Early Childhood Education, didactic applications, studies of pedagogical cases didactics of language.

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

1. Introducción

No cabe duda de que la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información al mundo de la docencia está produciendo en lo que llevamos de siglo una auténtica revolución en las metodologías de enseñanza-aprendizaje. El paradigma tradicional basado única y exclusivamente en la lección magistral está ya a estas alturas ampliamente superado. Especialmente en las etapas educativas inferiores (Infantil, Primaria y ESO), la implementación de nuevas metodologías es una constante que no para de evolucionar. Así en los últimos años han ido llegando a las aulas formas de trabajar como el Aprendizaje Cooperativo (AC), definido por Rué, Domingo y Valero-García (2005: 1) como un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje; la Gamificación, consistente en el uso de elementos de diseños de juego en contextos no lúdicos (Deterding, Khaled, Nacke y Dixon, 2011); o, más recientemente, la muy popular *flipped classroom* (aula invertida), sistema que conlleva un gran ahorro en tiempo lectivo al convertir al estudiante en el protagonista de su aprendizaje (Aguilera-Ruiz et al., 2017).

Sin embargo, si hay un elemento que, estando al alcance de docentes y estudiantes de cualquier edad, apenas se había incorporado aún al mundo educativo a pesar de las enormes posibilidades que puede ofrecer, ese es, desde luego, el Paisaje Lingüístico (PL), que nos rodea constantemente y en todo lugar. Por fortuna, esta situación está empezando a cambiar, como vamos a comprobar a continuación.

2. El Paisaje Lingüístico como herramienta pedagógica

Si los estudios generales sobre Paisaje Lingüístico, tras ser importados de otros países de Europa y América durante los últimos años del siglo pasado y los primeros de este, tardaron prácticamente una década en arraigar en el mundo de habla hispana y producir sus primeros resultados en forma de interesantes aportaciones a la nueva disciplina (Franco Rodríguez, 2008; Castillo Lluch y Sáez Rivera, 2011; Pons Rodríguez, 2011), otro tanto se puede decir del subcampo temático que suponen dentro de estos los estudios sobre Paisaje Lingüístico aplicado a la educación. Y es que, mientras en el mundo anglosajón los primeros trabajos que tratan esta cuestión datan de la primera década del siglo XXI,¹ en el mundo de habla hispana ha sido solo muy recientemente cuando se ha empezado a prestar atención desde el mundo académico al concepto de Paisaje Lingüístico utilizado como herramienta pedagógica.

En este sentido, resulta imposible realizar aquí un repaso exhaustivo de todas las aportaciones que se han realizado en los últimos años sobre estas cuestiones.

¹ Ya el propio trabajo fundacional de la disciplina, el conocido artículo de Landry y Bourhis (1997), tenía como objetivo observar la percepción del alumnado canadiense en cuanto a la presencia de la lengua francesa en su propia comunidad, Quebec.

Pero sí que podemos considerar, sin duda, el breve trabajo de Esteba Ramos (2013) como uno de los pioneros a la hora de reflexionar sobre la utilidad del Paisaje Lingüístico aplicado en su caso a la enseñanza de ELE.² En dicho trabajo, además de proponer algunas prácticas específicas para el aula de ELE, Estaba Ramos destaca que “el conocimiento se queda obsoleto rápidamente, por lo que el uso del PL permitiría estar en contacto con escenarios donde se recoge la lengua en estado vivo de mejor manera que en muchos otros” (2013: 475) y señala que:

En los contextos educativos actuales, el trabajo con el paisaje lingüístico comporta dos ventajas adicionales más: por un lado, la facilidad a la hora de encontrar las muestras de lengua con las que se va a trabajar, de forma gratuita, además; y, por otro lado, la vinculación necesaria que puede establecerse con el uso de las TIC en el aula, que son una de las grandes revoluciones del aprendizaje constructivista a través de redes y nodos.

En esta misma línea se sitúa el trabajo posterior de Yujing Ma,³ que también plantea sus propias propuestas didácticas basadas en:

(...) un modelo detallado para demostrar que la inserción del paisaje lingüístico español puede ser una nueva dinámica para la clase de E/LE, y que los nuevos materiales de distintas modalidades consiguen fortalecer el estudio del español y ayudar a formar el aprendizaje incidental fuera de ella (2018: 153).

Y es que, si hay un campo pedagógico que destaca especialmente por el gran interés que recientemente ha mostrado por el Paisaje Lingüístico como herramienta educativa, ese es, sin duda, el de la enseñanza de E/LE. Llama la atención especialmente en este sentido la gran diversidad de enfoques que presentan los trabajos, y lo sumamente específicos que son algunos de ellos, como el de Rámila Díaz (2015) que analiza el Paisaje Lingüístico del Instituto Cervantes de París (“dinámico e híbrido (...) constantemente en construcción y en desarrollo, fiel reflejo de la globalización de donde ha surgido⁴”), o el de Sánchez-López que:

(...) explora un enfoque ecológico para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, y el aprendizaje-servicio (van Lier, 1997; Tocaimaza-Hatch & Walls, 2017) para el aula avanzada mixta de aprendizaje de segunda lengua y el aprendizaje como lengua herencia, en particular para español para fines específicos en la educación superior en los Estados Unidos (2019: 997).

² La misma autora seguiría profundizando en esta línea de investigación durante los años siguientes (cf. Esteba Ramos, 2014; 2016).

³ Este primer trabajo de la autora supone apenas una pequeña cala extraída de su tesis doctoral que defendería al año siguiente en la Universidad de Valencia (cf. Ma, 2019).

⁴ Cierta similitud parece guardar con este trabajo el estudio que más recientemente ha llevado a cabo Hipperdinger (2020) con respecto a la promoción de la enseñanza de lenguas a través del Paisaje Lingüístico institucional en el área dialectal bonaerense, aunque su perspectiva supone más un análisis de las estrategias de promoción de la enseñanza de lenguas que una aportación a los estudios de Paisaje Lingüístico como herramienta pedagógica.

Como eslabón más reciente de esta vertiente⁵ se sitúa el trabajo de Raquel Navas, que presenta un proyecto de PL llevado a cabo con estudiantes de español de la Universidad de Warwick (Reino Unido), en el que se pretende:

(...) solventar la falta de vínculo entre las asignaturas de lengua y las de cultura, estas últimas impartidas en inglés, se examina cómo integrar la reflexión lingüística y léxico-gramatical en una asignatura sobre identidad textual mediante el uso de cartelera, señales y otras muestras de español en la comunidad donde viven y estudian los estudiantes (2021: 67).

Sin embargo, no es desde luego la enseñanza de E/LE la única aplicación didáctica que se le ha encontrado al Paisaje Lingüístico. Por el contrario, estas han sido de lo más variado. González Vázquez y Trujillo Sáez (2018), por ejemplo, en un breve trabajo proponen aplicar el Paisaje Lingüístico a una pedagogía de frontera, destacando que “(...) el paisaje lingüístico ofrece la posibilidad de reflexión educativa, de concreción comunicativa de exponentes para el aula de idiomas o de revelación pragmática de intencionalidades de ideología y política lingüísticas y sus fronteras (...)”, poniendo el foco, como vemos, en utilizar la representación de las lenguas en el Paisaje Lingüístico para trabajar con el alumnado sobre todo cuestiones más relacionadas con la sociolingüística que con la enseñanza de E/LE.

También Álvarez-Rosa en un reciente trabajo ha mostrado cómo el Paisaje Lingüístico puede ser utilizado además para la enseñanza de la lengua materna en la educación secundaria. En este sentido, su trabajo se presenta como una propuesta de tarea:

(...) cuya base es un modo continuo de interacción que fomenta la observación, reflexión y práctica de la gramática en el discurso. Así, una apuesta por trabajar de manera holística la gramática nos ha hecho salir a buscar tal acción fuera del aula para, por un lado, demostrar al alumno que lo aprendido en el centro escolar se puede reconocer en la calle y, por el otro, ofrecer al docente recursos cotidianos que pueden reinterpretarse para la didáctica de la lengua materna, en general, y de la gramática, en particular. En este sentido cobra especial relevancia el paisaje lingüístico de la ciudad (2020: 193).

Por último, Sáez Rivera en un extenso artículo explica una experiencia de clase realizada con estudiantes estadounidenses de grado en un programa de inmersión lingüística en la Universidad Complutense de Madrid, consistente “en la creación de un blog especializado de clase que incluía diversas tareas de localización, fotografía y análisis de signos del PL cercano dentro de la asignatura de *Introducción a la Lingüística Hispánica*” (2021: 167). De este modo, ha demostrado cómo el Paisaje Lingüístico también puede ser un importante aliado para trabajar contenidos de una asignatura de lingüística de nivel universitario con un temario amplio que va desde las propiedades globales del lenguaje humano y

⁵ Sobre Paisaje Lingüístico aplicado a la enseñanza de ELE véanse también los trabajos de Llopis-García (2015), Aladjem y Jou (2016), Bruzos (2020) y Hernández Martín y Skandries (2020).

el signo lingüístico hasta cuestiones de sociolingüística y otras ramas interdisciplinarias de la lingüística.

Como vemos, aunque haya sido solo desde fecha muy reciente, los estudios sobre Paisaje Lingüístico aplicado a la educación viven actualmente un auténtico *boom*, y los tres volúmenes colectivos que se han publicado recientemente que conectan el PL con la Educación (cf. Malinowski, Maxim y Dubreil, 2020; Niedt y Seal, 2020; Krompak Fernández-Mallat y Meyer, 2021) no hacen sino corroborar esta impresión. Hemos visto como el PL ha sido utilizado eficazmente, por ejemplo, para la enseñanza de lenguas extranjeras y en la enseñanza de cuestiones de lengua española como lengua materna en la educación secundaria y de lingüística en la enseñanza universitaria. Sin embargo, llama la atención que las enormes posibilidades que ofrece el Paisaje Lingüístico como instrumento para la didáctica de la lengua en las etapas educativas iniciales apenas han sido estudiadas aún. En la Universidad de Huelva, llevamos varios años trabajando en esta línea temática. De hecho, recientemente se ha publicado un trabajo sobre el Paisaje Lingüístico de Huelva capital (Galoso Camacho, 2022). Pero viene siendo habitual la investigación desde la dirección de Trabajos de Fin de Grado llevados a cabo por alumnado de la especialidad de Educación Infantil. Por ello con esta aportación nos proponemos empezar a llenar este vacío crítico mediante la presentación de los avances y resultados alcanzados por dichos trabajos, que han sido producto de una experiencia pedagógica aplicada a grupos de estudiantes de distintos centros educativos de la provincia de Huelva dentro de la línea de investigación que se viene desarrollando sobre el PL.

3. Objetivos y metodología

Esta propuesta surge como estímulo de la toma de conciencia en la urgencia de establecer una didáctica de la lengua española a partir de la imagen, en forma conversacional y comunicante, así como la formación docente en esta metodología. Dado que los autores de esta propuesta proponemos un abordaje semiótico de la enseñanza mediante el desarrollo de herramientas didácticas y pedagógicas que permiten el uso razonado de la multimodalidad de apoyos y prácticas actuales, se han ido realizando propuestas de TFG en el Grado en Educación Infantil, que se imparte desde hace años en el seno de la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte de la Universidad de Huelva

La imagen constituye una poderosa herramienta de anclaje del conocimiento diferenciado, no conoce fronteras disciplinarias y apoya actividades tanto orales como escritas, reflexivas y creativas. Práctica multimodal por definición, el uso de la imagen en las aulas de Infantil como objeto mediador de conocimiento implica tener en cuenta su oposición al discurso: espacialidad y polisemia de este planteamiento de educación semiótica frente a linealidad y monosemia de la enseñanza de la lengua tradicional. Se trata de la teoría que trabaja con los beneficios de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en nuestro caso de la lengua, metafóricos y altamente reflexivos y creativos (Kress, 2010).

“El paisaje lingüístico como herramienta para la didáctica de la lengua en Educación Infantil en Trabajos de Fin de Grado”, tal es el título de la propuesta objeto de esta contribución. Al valorar la utilidad de las imágenes en el discurso

pedagógico, esta posibilidad de investigar el Paisaje Lingüístico en las aulas en los trabajos de investigación les ofrece a los futuros maestros la posibilidad de entender la articulación de la relación imagen-aprendizaje, para activar su ingeniería didáctica al servicio del pensamiento espacial y simbólico, para controlar las bases del lenguaje visual, para redefinir prácticas a través de la transversalidad de educación hacia y a través del Paisaje Lingüístico del aula y tener en cuenta la subjetividad de recepción. Si la imagen parece destronar a la palabra en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, puede convertirse en una herramienta pedagógica para colaborar con la palabra del docente. La comunicación iconotextual, omnipresente en el ámbito sociocultural, constituye una poderosa herramienta para hacerse cargo de la función de modalidades movilizadas en sus respectivos sistemas de signos y de mensajes únicos generados por su combinación.

Aunque la imagen como herramienta docente ha sido utilizada siempre y sigue creciendo en la práctica didáctica, la premisa de la que partimos es que su apoyo educativo sigue siendo limitado. En educación, la consideramos como un medio autónomo de comunicación y es a partir de ella como buscamos desarrollar el pensamiento crítico en el aprendiz.

Los trabajos de fin de Grado dirigidos por los autores de este capítulo en la Universidad de Huelva, ordenados cronológicamente y que comentaremos a continuación, han sido los siguientes:

Título del TFG	Autor/a	Tutor/a	Grado	Defensa	Modelo
Los signos lingüísticos: extranjeros en el aula de Educación Infantil	Cristina Barrera Lozano	María Victoria Galloso Camacho	Grado en Educación Infantil	Septiembre 2017	Intervención
ABRAPALABRA: PÓCIMAS MÁGICAS DE ORTOGRAFÍA Expresión y comprensión de los mensajes escritos en Educación Infantil desde el conocimiento de los signos de puntuación	María Acevedo Gartner	María Victoria Galloso Camacho	Grado en Educación Infantil	Junio 2018	Intervención
Paisaje lingüístico, ¿recurso educativo útil para el aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil?	Sandra Maestre Márquez	Manuel Cabello Pino	Grado en Educación Infantil	Junio 2018	Investigación
El Paisaje Lingüístico en el	Nayra Conde Serrano	Manuel Cabello Pino	Grado en Educación Infantil	Septiembre 2018	Investigación e intervención

aula de Educación Infantil					
----------------------------	--	--	--	--	--

Así, mostraremos cómo las experiencias se han basado en estudiar comparativamente el PL de aulas de Educación Infantil, constatando la (in)existencia de dicho paisaje y, en consecuencia, en caso de existir, si favorecen o no el buen proceso y adquisición de enseñanza-aprendizaje de cuestiones de lengua española. Partiendo de la hipótesis de que el PL es inadecuado o inexistente en dichas aulas, se plantean propuestas de intervención con actividades para trabajar de forma progresiva distintas cuestiones de nuestra área de conocimiento. El resultado es claramente positivo, aunque también se detectan posibilidades de mejora.

4. Análisis

4.1 Los signos lingüísticos: extranjeros en el aula de Educación Infantil

El presente trabajo tenía como objetivo estudiar comparativamente el Paisaje Lingüístico de aulas de Educación Infantil de 4 y 5 años, si existía o no dicho Paisaje Lingüístico y, en caso de existir, si favorecían o no el buen proceso y adquisición de enseñanza-aprendizaje, especialmente de cuestiones de Lengua Española.

Se planteó una propuesta de intervención con actividades para trabajar los signos lingüísticos en esta etapa para lo que se propuso la obligatoriedad de la enseñanza de estos contenidos en este ciclo a pesar de no estar recogido en el currículo de Educación Infantil en Andalucía de una manera expresa. Solo se indica que se debe iniciar en el conocimiento de la Lengua, pero todo parece apuntar a que el aprendizaje de los signos de puntuación, o de acentuación, no son pertinentes en estas etapas; sin embargo, los niños los están visualizando constantemente y deben reconocerlos y saber utilizarlos (aunque sea poco a poco) desde la Educación Infantil y, progresivamente, en la Educación Primaria, para evitar las injustificables carencias lingüísticas de los estudiantes de Primaria, Secundaria y Universidad.

Según la Orden del 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, esta etapa tiene como finalidad principal “contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual” de los niños y niñas que en ella se encuentran. Por tanto, uno de los factores que consideramos de importancia según la finalidad que marca la Orden del 5 de agosto de 2008, será el espacio o ambiente donde los niños y niñas de Educación Infantil están sumergidos.

En el artículo 4, orientaciones metodológicas, se afirma que:

En el segundo ciclo de educación infantil, se propiciará el acercamiento de los niños y niñas a la lengua escrita como instrumento para expresar, comprender e interpretar la realidad a través de situaciones funcionales de lectura y escritura. (...)

La resolución de problemas cotidianos será la fuente para generar habilidades y conocimientos lógicos y matemáticos...

Del mismo modo se insiste en que:

En las escuelas y aulas de educación infantil, un ambiente alfabetizador rico en textos de uso social, situaciones donde se escriba y lea funcionalmente, e interacciones con iguales y personas más alfabetizadas, potenciará que desde muy temprano los niños y niñas intenten apropiarse de la lectura y de la escritura como actividades insertas en el quehacer cotidiano de la cultura donde viven.

Potenciar, incitar, propiciar, acercar... no es definitorio, de ahí que la normativa permita que el docente se sienta poco o nada obligado a enseñar determinado contenido (ni siquiera ellos mismos los tienen claro: por ejemplo, el silabeo explicado con palmadas, tres para la palabra piano, sin reconocer un diptongo en la misma). Es aquí de donde partía el alcance analítico de la tesis de este trabajo: reivindicar la enseñanza de la lengua, de los signos lingüísticos, en concreto reforzada a través del paisaje de sus aulas: signos de puntuación, de exclamación, interrogación, signos lingüísticos de las matemáticas (el más, el menos, el signo igual, etc.), para que en estas edades tempranas se aproveche y se realice un aprendizaje de rendimiento incluyendo estos conceptos obligatorios en todas las áreas de conocimiento. En palabras de Morant-Marco (2022: 162): “El paisaje lingüístico resulta provechoso para promover una mirada reflexiva y profunda a la hora de leer el libro que es la ciudad”. En nuestro caso, se trata de leer en las paredes del aula contenidos necesarios, de obligado conocimiento, que favorezcan el aprendizaje y, por ende, la reflexión a partir de la imagen.

No solo explicar un concepto debe dar por hecho que los alumnos ya lo han asimilado, sino que, para que puedan seguir usándose y estar a disposición y al alcance de ellos, mejora su aprendizaje el hecho de que formen parte de su paisaje cotidiano, en este caso el del aula (y sí, además, se repite en casa, mucho más aún). Así es como surgió este trabajo, con la interrogante de saber y conocer si en las aulas de Educación Infantil está dibujado todo lo que debería saber lingüísticamente un estudiante de esta etapa, en cuanto a conocimientos de iniciación: abecedario, signos de puntuación, signos de acentuación, signos matemáticos, entre otros. Si la normativa de la Junta de Andalucía señala, al respecto, que se debe iniciar en el conocimiento de la lengua, se debe partir del significado de la palabra iniciar para no “engañar” o defraudar a los receptores de nuestras enseñanzas.

A partir de este análisis, se proponen una serie de actividades para trabajar los signos lingüísticos en la edad de 5 años, actividades que no se han localizado en el Paisaje Lingüístico ni en el trabajo de las aulas en el período de prácticas que había realizado la autora de este TFG. Por otro lado y, como ya se ha comentado, aunque en el currículo por el que se desarrolla la Educación Infantil en Andalucía no haya claridad en el hecho de que en esta etapa se deba trabajar dicho contenido, esta investigación condujo a pensar que sí es necesaria su enseñanza, ya que en numerosas (constantemente) actividades los niños se encuentran con estos signos lingüísticos sin saber lo que significan: se trabajan de manera indirecta a través de cuentos, textos, poesías... pero, ¿por qué no trabajarlos de la

manera que se merecen ambas partes y llamarlos a cada uno por el nombre que le corresponde?

Los objetivos generales que se presentan a continuación son los que se persiguieron de manera general durante el desarrollo de este trabajo (Barrera Lozano, 2017: 11):

Conocer el paisaje lingüístico de varias aulas de Educación Infantil de 4 y 5 años; realizar un estudio comparativo sobre el paisaje lingüístico de varias aulas de Educación Infantil de 4 y 5 años; determinar si el paisaje lingüístico de estas aulas de Educación Infantil favorece un mayor aprendizaje; determinar si en las aulas de Educación Infantil hay signos de evidencia de que se han enseñado los signos lingüísticos.

Mientras que los objetivos específicos que se pretendían conseguir con la propuesta de intervención fueron los siguientes (Barrera Lozano, 2017: 11-12):

Detectar qué ideas previas tienen los niños sobre los contenidos que se van a tratar; mostrar qué conceptos son los que deben asimilar; conocer qué son y dónde se colocan las tildes; trabajar las tildes a través de los nombres propios de los compañeros; fomentar el uso de las tildes; conocer las comas y los puntos; saber colocar las comas y los puntos; identificar los signos de interrogación y exclamación; saber el uso y colocación de los signos de interrogación y exclamación; reconocer los signos lingüísticos anteriormente dados e identificarlos en un texto; conocer los signos numéricos, diferenciarlos de los lingüísticos, como: +, -, =, <, >; colocar los signos numéricos en el lugar correspondiente.

Metodológicamente, el TFG se realizó en dos partes: en primer lugar, una intervención en aulas de Infantil tomando fotografías de cada una de ellas para su posterior comparación y análisis, además de identificar si existían o no evidencias de que en esas aulas se habían enseñado o estaban siendo enseñados los signos lingüísticos; en segundo lugar, realizando una propuesta de intervención dividida en 5 sesiones para trabajar con los más pequeños actividades sobre signos lingüísticos: nombre, forma y uso.

La toma de fotografías para analizar y comparar el Paisaje Lingüístico de las aulas de 4 y 5 años fue realizada en varios colegios de la provincia de Huelva: CEIP Reyes Católicos, CEIP San Fernando, CEIP Tres de Agosto y CEIP Aderán II. Hemos de resaltar que no solo se permitió hacer las fotos al aula, sino que la propia tutora iba explicando algunos detalles acerca de lo que carteles, dibujos o murales que se mostraban allí.



Figura 1. Aula de Educación Infantil llena de Paisaje Lingüístico.

Por otro lado, las sesiones de actividades fueron propuestas para el tercer ciclo de Educación Infantil, concretamente para la edad de 5 años ya que es en este curso donde se inicia a la lectoescritura. Las actividades fueron las siguientes:

SESIÓN	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
1	¿Qué sabemos sobre los signos lingüísticos?	Batería de preguntas para detectar qué ideas previas tienen los niños sobre las tildes, signos de exclamación, puntuación, etc. Proyección de un vídeo animado sobre este tipo de contenidos para introducir previamente los conceptos que se van a enseñar y volver a preguntar qué han visto en el vídeo. < https://www.youtube.com/watch?v=3bi3ezLtDbg >
2	Poema <i>Los acentos</i>	Exposición de una cartulina grande con un poema sobre los acentos que será recitado por el docente y repetido por los niños para ir memorizándolo. Este poema se recitará varias veces a la semana durante la asamblea rutinaria y, finalmente, se colgará en el aula para su visionado constante.
3	La tilde a su lugar	Visualizar el nombre de todos los compañeros de clase para detectar cuáles son los que contienen tilde. Previamente a la actividad, explicación de las tildes y por qué se ponen en las palabras. Una vez hecho esto, se reparten a los grupos de trabajo dos pequeños murales; uno contiene todos los nombres de la clase y en el otro mural tendrán que escribir el nombre de algún compañero que contenga la tilde. Para finalizar esta actividad, se exponen en común entre toda la clase y los murales se cuelgan en la clase para su constante visionado.
4	¿Dónde va la coma?	Escribir en la pizarra frases a las cuales les faltan las comas y los puntos. A medida que las vamos realizando, explicaremos dónde se colocan estos dos signos y por qué.

	¿Dónde va el punto?	Los niños salen a la pizarra para escribirlas en el sitio correspondiente. Posteriormente, las frases se escriben en folios, resaltando las comas y los puntos y los colgaremos por el aula.
5	Vamos a darle entonación	Enseñar pictogramas en los que se muestran los signos + - = < >. Posteriormente, en una cartulina aparecerán pintados números y huecos en blancos para ser rellenados con el signo que corresponda. Una vez acabadas, serán colocados sobre la pizarra para que estén a disposición de los pequeños.

Las conclusiones a las que se llegó con este TFG es que, tras comparar y analizar las aulas de Educación Infantil de 4 y 5 años de distintos centros educativos, una vez tomadas las fotografías y siendo analizadas con nuestra hoja de registro, se pudo afirmar que, de manera general, todas las aulas cuentan con Paisaje Lingüístico, lo que favorece el aprendizaje de los más pequeños. Pero solo una de las ocho clases incluidas en el análisis presentó la mayoría de los ítems del registro de observación, incluyendo los signos lingüísticos. El resto da más importancia al conocimiento del abecedario, los signos matemáticos, los días de la semana o el tiempo meteorológico, pero es evidente la inexistencia casi completa de los signos lingüísticos que se propone trabajar en este estudio, de manera que no se alcanzan los objetivos de obligado cumplimiento de la normativa de iniciar a los estudiantes en el conocimiento de su lengua (quizás porque la normativa es totalmente imprecisa). Esto no soluciona nunca el aprendizaje y la enseñanza de la comprensión y expresión escrita (y oral) de nuestros niños. Ello afecta, como lo viene haciendo desde hace bastantes años, en su crecimiento personal, emocional e intelectual, y estos estudiantes serán castigados por estas carencias en ciclos más avanzados.

4.2. ABRAPALABRA: PÓCIMAS MÁGICAS DE ORTOGRAFÍA. Expresión y comprensión de los mensajes escritos en Educación Infantil desde el conocimiento de los signos de puntuación

El objetivo de este TFG se enmarcó en la educación formal y tuvo una duración de un trimestre académico, donde se desarrollaron actividades lúdicas que propiciaran de nuevo el conocimiento de los signos de puntuación en el segundo ciclo de Educación Infantil de cinco años, en el área de Lenguajes: Comunicación y Representación de Educación Infantil para segundo ciclo.

Se llevó a cabo una intervención a partir de una metodología globalizadora y un aprendizaje significativo, en el que se utilizaron la imagen y el *kamishibai* como recursos didácticos para el discurso oral, visual y escrito, que sirvieron de base al trabajo ortográfico en el aula.

Se partió de los estudios de Vidal Lucena y Rubio (2008), que afirman que la estimulación temprana es la propulsora de las bases científicas en cuanto a la pedagogía y a su desarrollo de las capacidades del niño; de García Sánchez (2007), quien destaca la eficacia del juego y las actividades visuales como estimulación temprana en los diferentes períodos sensitivos del niño y sus

habilidades en la Educación Infantil; y de Regidor (2005), que define el aprendizaje temprano como el que se adelanta al niño en el tiempo estimulándolo más de lo habitual al ser la edad infantil aquella en la que se establecen conexiones más óptimas de aprendizaje. No se deben estimular de manera diferente las distintas áreas, sino todas con igual interés a fin de conseguir que progresen sus habilidades de manera equilibrada y armónica.

Según los períodos sensitivos, los alumnos de 3 a 6 años van alcanzando logros a través de la asimilación de la información presentada en primer lugar, a la que se irán añadiendo nuevas informaciones, lo que hará que se modifiquen sus conocimientos previos creando nuevos aprendizajes. Es esta la metodología utilizada en esta etapa de infantil que sirvió de argumento para el este TFG: la enseñanza de los signos de puntuación en la etapa de infantil, adelantándose a lo que se tendrá que llevar a cabo de forma obligada (siempre que se haga) en la Educación Primaria.

Un estudio sobre la lectura y escritura en la etapa de infantil señala:

La decodificación es un proceso de mero reconocimiento y el hecho de descifrar letras no estimula ni garantiza la comprensión de lo escrito, sino que condiciona la identificación de las letras como objetos, lo que lleva a un problema muy común que consiste en considerar la palabra como objeto de conocimiento del niño (Aguirre, 2010: 14).

En nuestro país, el Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (2006), en el artículo 3, Objetivos, dice que la “Educación infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión”. Y en el anexo, respecto al área de Lenguajes: Comunicación y representación se detalla lo siguiente:

Las distintas formas de comunicación y representación sirven de nexo entre el mundo exterior e interior al ser instrumentos que hacen posible la representación de la realidad, la expresión de pensamientos, sentimientos y vivencias y las interacciones con los demás. [...] Trabajar educativamente la comunicación implica potenciar las capacidades relacionadas con la recepción e interpretación de mensajes, y las dirigidas a emitirlos o producirlos, contribuyendo a mejorar la comprensión del mundo y la expresión original, imaginativa y creativa.

Todo lo expuesto implica reconocer la importancia de enseñar la ortografía en el segundo ciclo de Educación Infantil. Como se señalaba en el TFG anterior, teniendo en cuenta que en la normativa que desarrolla el Real Decreto y la Orden por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, no aclaran que haya que enseñar estos conceptos, se hace necesario buscar estrategias con las que se puedan conseguir que el alumnado tenga un primer acercamiento al conocimiento de los signos de puntuación.

En el área de Lenguajes: comunicación y representación, en el objetivo general, se hace referencia a una aproximación a la lectoescritura, pero no refiere nada al respecto de cómo aproximarse a la lectoescritura. Esto se puede constatar en el aula donde se ha llevado a cabo este estudio, donde se observa que carece de cartelería relacionada con las grafías mencionadas

Siguiendo a Aguirre (2010), la iniciación de la lectura no comienza cuando el niño o la niña decodifica, sino en el momento que empieza a tener contacto con el Paisaje Lingüístico que encuentra en su entorno y la interacción con las personas cercanas, teniendo lugar un proceso de reconstrucción de las ideas sobre la lectura, siendo observable cuando imita el gesto de leer y le da el significado que cree que tiene. Este intento de leer, de reconocer lo que le resulta familiar para predecir y verificar el significado, anticipándose a lo que está escrito, está relacionado con las imágenes representadas en la cartelería y que le resultan familiares.

Con el propósito de utilizar la imagen como recurso que servirá de base al trabajo ortográfico en el aula, nos situamos en una determinada perspectiva psicopedagógica sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje en general; esta se caracteriza por la creencia de que, en esta relación, la cuestión relativa al aprendizaje es tan o más importante que la de la enseñanza.

En la adquisición de conocimientos –en este caso, ortográficos– es fundamental el papel activo del sujeto que aprende: su interés y motivación –relacionados con la funcionalidad y el significado de la tarea– y la construcción de un sistema ortográfico propio que irá modificando a medida que avance el conocimiento.

El centro elegido para la realización de este proyecto fue el CEIP “Juvenal de Vega y Relea”, situado en la antigua barriada “José Antonio” de Huelva capital.



Figura 2. Aula del CEIP “Juvenal de Vega y Relea”.

El *kamishibai* es un teatrillo tradicional japonés que se usa para contar historias a los niños. Mediante unas láminas ilustradas, la persona que narra va contando una leyenda mostrando los dibujos según van sucediendo los acontecimientos. Su origen se remonta al siglo XII, donde se usaba en los templos budistas. *Kamishibai* significa ‘teatro de papel’ y es una forma de contar cuentos muy populares en Japón. Suele estar dirigido a niñas y niños pequeños que van a disfrutar de él en grupo. También es utilizado como recurso didáctico. Está formado por un conjunto de láminas que tienen un dibujo en una cara y texto en la otra. Su contenido, generalmente en forma narrativa, puede referirse a un cuento

o a algún contenido de aprendizaje (Aldama Jiménez, 2005: 153). Se compone de un “teatrillo” de madera con tres puertas, normalmente hecho de forma artesanal y un cuento, una historia compuesta por varias láminas ilustradas y numeradas. Estas se introducen en el *kamishibai* con la primera mirando hacia el auditorio y se van leyendo por la parte trasera, donde se encuentra la persona que narra.

En el dilatado proceso hacia el dominio de la ortografía y el uso automatizado de las convenciones, los niños no van a aprender únicamente el sistema gráfico, sino también otras muchas cuestiones, igualmente importantes, relacionadas con la escritura como son, entre otras (Acevedo Gardner, 2018: 10):

- A descubrir y sentir la necesidad de escribir con corrección: por el valor social y funcional del uso de la forma correcta; pero esto sólo se consigue si las niñas y los niños tienen el convencimiento de que escribir -y lo que escriben- tiene algún sentido y va a tener alguna repercusión.
- A ser conscientes de su papel de aprendices: esta actitud les convertirá no en personas consumidoras pasivas de reglas gramaticales, sino en buscadoras activas de soluciones, en pequeñas investigadoras del sistema gráfico. Con ello, desarrollarán su capacidad metalingüística y, a la vez, mecanismos de alerta y de control durante la actividad de escribir.
- A conocer los límites de su saber escrito: qué han aprendido y qué no. A crear, desde muy temprana edad mecanismos de control sobre su proceso de aprendizaje.

Los objetivos generales que se presentan a continuación son los que se persiguieron de manera general durante el desarrollo de este trabajo (Acevedo Gardner, 2018: 11):

Aproximar al alumnado a la lectura y escritura en situaciones de la vida cotidiana a través de textos relacionados con la vida cotidiana, valorando el lenguaje escrito como instrumento de comunicación, representación y disfrute.

Mientras que los objetivos específicos que se pretendían conseguir con la propuesta de intervención fueron los siguientes (Acevedo Gardner, 2018: 11):

Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas a través de diversos lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a cada intención y situación; utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, valorándolo como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia; comprender las intenciones y mensajes verbales de otros niños y niñas y personas adultas, adoptando una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera; desarrollar su sensibilidad artística y capacidad creativa, acercándose a las manifestaciones propias de los lenguajes corporal, musical y plástico y recreándolos como códigos de expresión personal, de valores, ideas, necesidades, intereses, emociones, etc.

Metodológicamente, el TFG se realizó en tres bloques temáticos, abarcando un trimestre académico, de contenidos relacionados con el área de Lenguajes: Comunicación y Representación, contemplados en la normativa vigente. Cada uno de los bloques contenía ejercicios teóricos y prácticos, con participación activa del alumnado, lo que permite profundizar en saberes para ponerlos en común, fomentando de esta manera la comunicación y la colaboración entre las personas destinatarias del proyecto.

Por otro lado, las sesiones de actividades fueron propuestas para el tercer ciclo de Educación Infantil, concretamente para la edad de 5 años ya que es en este curso donde se inicia a la lectoescritura. Las actividades fueron las siguientes:

BLOQUE	ACTIVIDAD	OBJETIVOS
1 Lenguaje corporal	<p>Buscar los diferentes signos de puntuación en textos e identificarlo.</p> <p>Disfrazarse de signos de puntuación y realizar una coreografía.</p>	<p>Conocer los signos de puntuación.</p> <p>Desarrollar la creatividad.</p> <p>Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas a través de diversos lenguajes.</p>
2 Lenguaje verbal: escuchar, hablar, conversar	<p>Interpretación del cuento con el recurso del <i>kamishibai</i>.</p> <p>Escritura y lectura de una carta a los padres y madres.</p>	<p>Utilizar el lenguaje oral y escrito como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute.</p>
3 Lenguaje artístico: musical y plástico	<p>Realización de cartelerías, de forma libre, relacionadas con los signos de puntuación.</p> <p>Adjudicar a los signos de puntuación del cuento sonidos percutidos.</p>	

Los resultados de este proyecto de intervención (TFG) fueron sobresalientes. Al comienzo del trimestre, el alumnado no reconocía las tildes ni los signos de puntuación, notaban que existían algunas grafías en los textos que no conocían, omitiéndolas al leer, ya que no las asociaban a un signo ortográfico, afirmando que tenían un desconocimiento de la acentuación y de los signos de puntuación. El juego ha estado presente siempre en todas las actividades para facilitar la adquisición de dichos conceptos.

De forma generalizada se puede concretar que, una vez implementado el proyecto, la mayoría del alumnado de la clase de infantil de cinco años identificaba todos los signos de puntuación y la tilde, contenidos trabajados en el trimestre académico con las actividades propuestas, consiguiéndose los objetivos marcados tanto general como específicos, existiendo una alta participación en las actividades por parte del alumnado.

El uso de la cartelería, como lenguaje visual, y del *kamishibai* resultaron enriquecedores para el alumnado, disfrutando en todo momento de las actividades lúdico-educativas.

4.3. El Paisaje Lingüístico en el aula de Educación Infantil

El tercero de los TFG que analizamos en este capítulo se centró también en la importancia que había de tener el Paisaje Lingüístico en Educación Infantil. Partía de la hipótesis de que allí donde hay un buen Paisaje Lingüístico existe un buen ambiente de aprendizaje, y el proceso de lectura y escritura se adquiere de manera más fluida y eficaz.

En este caso, el marco teórico se centró en el desarrollo de los conceptos espacio vs. ambiente. El término espacio en un aula de educación infantil se refiere al lugar donde se encuentran los objetos, materiales, mobiliario y el lugar donde ocurren diferentes actividades. En cambio, con el término ambiente se hace referencia a todo aquello que rodea a un cuerpo. Battini sostiene que estamos acostumbrados a considerar el espacio como si fuera un volumen, una caja que, incluso, podríamos llenar. Sin embargo, señala este autor, “es necesario entender el espacio como un espacio de vida, en el cual la vida se sucede y se desenvuelve: es un conjunto completo” (Battini, 1982: 24).

Quando se habla de espacio, se refiere al espacio físico, es decir los espacios donde se realizan las actividades, con sus materiales, mobiliario y decoración. Tanto los espacios exteriores, elementos, equipamiento, ubicación física y social, así como los espacios interiores del centro como son las aulas, los pasillos y los baños donde los niños pasan gran parte de su tiempo. Sin embargo, el ambiente es el conjunto de espacio físico y la relaciones que en él se establecen (Iglesias Forneiro, 2008: 51).

Arraigado al concepto de espacio encontramos el concepto de ambiente, que se refiere al conjunto del espacio físico y a las relaciones que se establecen en él. El concepto de ambiente involucra múltiples factores y ámbitos de un contexto en tanto que se refiere a todo aquello que rodea al hombre, lo que puede afectarle o puede ser afectado por él, por lo que el ambiente donde la persona se encuentra está formado por ingredientes circunstanciales físicos, culturales, sociales, psicológicos y pedagógicos del contexto, y todos ellos interconectados. Según la Orden del 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a Educación Infantil en Andalucía, tiene como finalidad principal “contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual” de los niños y niñas que en ella se encuentran. Por tanto, el ambiente en el que se hallara el alumnado de Infantil fue considerado en este TFG elemento fundamental, siguiendo la Orden del 5 de agosto de 2008. En concreto, se trató como un ambiente alfabetizador rico en textos de uso social o situaciones donde se escribiera y leyera funcionalmente, con interacciones con iguales y personas más alfabetizadas, potenciara el aprendizaje de los pequeños que están comenzando a sumergirse en el mundo de la lectura y escritura.

Es este Paisaje Lingüístico el que promueve un ambiente escolar amable: un espacio organizado, un material organizado y unos objetivos espaciales organizados. Y, como parte del ambiente, la decoración es un aspecto muy importante en las aulas de infantil. La creación de murales, de carteles indicadores de lugares, signos de puntuación, palabras colocadas por las paredes... son detalles que les dan vida a las aulas, ofreciéndoles un ambiente acogedor, lleno de vida y en el cual los niños y niñas que formen parte de esa clase se sienten acogidos, felices y su aprendizaje será satisfactorio. En palabras de Iglesias Forneiro (2008: 50):

El ambiente es un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuviesen vida. Es por eso que decimos que el ambiente “habla”,

nos transmite sensaciones, nos evoca recuerdos, nos da seguridad o nos inquieta, pero nunca nos deja indiferentes.

Los objetivos de este trabajo fueron conocer el Paisaje Lingüístico de varias aulas de Educación Infantil de 5 años y determinar si el Paisaje Lingüístico de Educación Infantil favorece el aprendizaje de la lectoescritura (Conde Serrano, 2018: 9).

A partir de una metodología comparativa de varias clases de educación infantil, se creó una hoja de registro con diferentes ítems en los que se iban señalando aspectos sobre el Paisaje Lingüístico que, en teoría, serían indicadores importantes dentro de un aula de Educación Infantil; y, en consecuencia, determinar si sería positivo o no para el aprendizaje de la lectoescritura. Todo ello a partir de una entrevista previa con los distintos tutores de los cursos seleccionados, sobre su metodología de enseñanza de la lectoescritura y su opinión al respecto del Paisaje Lingüístico en las aulas. Para realizar la comparativa de las aulas se tomaron fotografías de cada una de ellas para su posterior comparación y análisis, además de observar de manera directa si existían o no evidencias de que en esas aulas se habían enseñado o no cuestiones de lengua española, como el caso de los signos lingüísticos.

Las conclusiones coinciden con las obtenidas en los trabajos anteriores, en cuanto a la importancia de cómo la creación de un ambiente escolar a base de una adecuada distribución del espacio, teniendo en cuenta su significado social y su valor académico a partir del Paisaje Lingüístico con contenido lingüístico favorecen notablemente los resultados del alumnado.



Figura 3. Aula de Educación Infantil.

De nuevo se da cuenta de la potencialidad del Paisaje Lingüístico como herramienta didáctica, más concretamente, como instrumento para el fomento de la lectoescritura en el aula. Si bien las aplicaciones didácticas relacionadas con el Paisaje Lingüístico lo ponen en relación con el ámbito de la lingüística aplicada, en especial con la enseñanza de lenguas extranjeras, nuestra intención es mostrar también su rentabilidad fuera del aula de idiomas. Entendemos que se trata de una

propuesta necesaria en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, en los que el componente de la lectoescritura debe ser protagonista siempre.

4.4. Paisaje lingüístico, ¿recurso educativo útil para el aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil?

En esta ocasión, no se realizó una propuesta de intervención, sino un trabajo de investigación sobre cómo influían los elementos lingüísticos visuales en la lectura del Paisaje Lingüístico en los niños y las niñas. En este caso, no se trató de analizar el Paisaje Lingüístico del aula, sino de llevar el Paisaje Lingüístico urbano a las clases de Lengua Castellana de Educación Infantil.

En un principio, surgió la idea de acompañar a una niña de cinco años, que en aquel momento cursaba 3º de Educación Infantil en un colegio público de la ciudad de Huelva, para ver qué podía comentar sobre el Paisaje Lingüístico de una zona concreta de esta ciudad. Durante este recorrido, se decidió centrar la atención en los signos lingüísticos, es decir, la cartelería, ya que lo que en un principio interesaba más era el aprendizaje de las destrezas lectoras en la infancia, y no tanto la simbología, como podían ser las señales de tráfico. Paseando con ella, se apreció que algunas graffías le resultaban más difíciles de entender y de leer que otras, por lo que, a través de la formulación de algunas preguntas, se llegó a la conclusión de que lo que parecía dificultar más esa lectura era el tipo de graffías, el tamaño de las mismas y la existencia de imágenes relativas al texto. Cuando un cartel iba acompañado de una representación alusiva al texto, normalmente lo leía con mayor agilidad, llegando a la conclusión de que ésta le ayudaba a comprender y entender qué decía dicho cartel. Así mismo, se percibió que aquella cartelería que tenía un mayor colorido o imágenes más llamativas captaba más su atención. Así que se decidió que con esta información se realizaría un estudio sobre cómo podían influir estos elementos relacionados con el Paisaje Lingüístico en la lectura de los niños y niñas de Educación Infantil, centrandó más la investigación en la edad comprendida entre los cinco y seis años, es decir, en el último curso de esta etapa educativa.

En este TFG se expone cómo la lengua como discurso vivo merece una profunda reflexión para ver de qué forma incluimos, como docentes, la teoría (lectoescritura) de manera que sea objeto útil para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, no se trata de prescindir de la teoría como objeto de conocimiento, sino de incluirla en el contexto de la práctica docente y discente y superar, así, la frustración, el desinterés y la apatía que las clases de lengua suscitan a veces en los estudiantes. Y en esta línea se trabaja en la modernización de esta materia lejos de la memorización de reglas, a partir de una apuesta por salir a buscar fuera del aula lo que dice la teoría y así, por un lado, demostrar al alumnado que lo aprendido en el colegio se puede reconocer en la calle y, por el otro, ofrecer al docente recursos cotidianos que pueden reinterpretarse para la didáctica de la lengua materna. En este contexto, es fundamental la función del Paisaje Lingüístico de la ciudad.

Los objetivos de este TFG son los que se enumeran a continuación (Maestre Márquez, 2018: 12):

Comprobar el valor y la eficacia del paisaje lingüístico como recurso educativo y didáctico útil para el aprendizaje de la lectoescritura en el alumnado de la etapa de Educación Infantil; describir los elementos lingüísticos de la cartelería de tres barrios de la ciudad de Huelva cercanos a un Centro Educativo; descubrir y analizar el efecto de la influencia de los elementos visuales del paisaje lingüístico a través de la lectura de un grupo de niños y niñas del último curso del segundo ciclo de Educación Infantil, es decir, del alumnado de cinco y seis años; analizar la existencia o no de faltas de ortografía en la cartelería de tres zonas de la ciudad de Huelva, y comprobar su influencia en el alumnado.

Para llevar a cabo este trabajo de investigación se realizaron una serie de fotografías tomadas en la vía pública que, a continuación, serían analizadas. La muestra para este proceso de investigación estaría compuesta por cincuenta fotografías del Paisaje Lingüístico de la zona acotada, y por veintisiete fotografías del colegio de esa zona. La finalidad de la selección de las instantáneas dentro del colegio, en concreto de varias clases de Educación Infantil, fue la de establecerlas como marco de referencia. Es decir, para poder analizar los elementos que se van a estudiar del Paisaje Lingüístico y, por tanto, ver la influencia de la misma, se creyó necesario comprobar cómo sería el Paisaje Lingüístico y la cartelería dentro de las clases de Educación Infantil, desde la edad de tres años a seis años, para ver y comprobar cuáles eran las mejores opciones en cuanto al tipo de letra, tamaño e imágenes.

El área geográfica seleccionada para la investigación fue la de los ensanches de la Barriada del Carmen y Marismas del Odiel, así como una parte del barrio conocido como “Las Colonias” (todo ello en Huelva capital). Se trata de tres barrios localizados geográficamente cercanos, ya que tanto la Barriada del Carmen como Marismas del Odiel están situadas uno enfrente del otro, mientras que “Las Colonias” está conectada con estas a través de la Avenida Cristóbal Colón. Por una parte, se trataba de zonas de viviendas formadas en su mayoría por estructuras familiares caracterizadas por tener niños y niñas de edad temprana, y donde también se podía encontrar una gran variedad de población migrante. En los tres barrios la situación socioeconómica es media-baja, por lo que se puede decir que se trata de una zona relativamente desfavorecida.

Estos ensanches se escogieron debido a la accesibilidad y facilidad que se ha tuvo a la hora de realizar la recogida de datos, en este caso para las fotografías y el recorrido realizado con el alumnado.

Las fotografías realizadas para este trabajo de investigación fueron de la cartelería escrita, de los establecimientos y comercios de las zonas delimitadas. Este proceso de recogida de datos se llevó a cabo en el transcurso de tres días. Por una parte, el día 26 de marzo de 2018 se tomaron las fotos dentro de la escuela, en período extraescolar. Con respecto a las fotografías de la vía pública es necesario especificar que habían sido elegidas con anterioridad al recorrido que se llevó a cabo con los estudiantes, con el fin de poder recoger de la manera más exhaustiva y precisa posible los datos que interesaban para este TFG. Estas fotos se realizaron el día 30 del mismo mes, y el 31 de marzo se llevó a cabo el itinerario con los niños y las niñas, siguiendo el orden que se había planificado el día anterior. Los participantes en la actividad fueron dos niños y cuatro niñas de entre cinco y seis años.

A lo largo de todo el recorrido, se utilizó una hoja de observación confeccionada para la óptima recogida de información del recorrido realizado. En ella se podían observar los diferentes datos que la investigadora necesitaba para el posterior análisis de las capturas fotográficas: tamaño de letra, tipo de letra, imágenes junto al texto y faltas de ortografía.

<u>ANÁLISIS DE DATOS</u>				
<u>Fotografías</u>	<u>Tamaño de letra</u>	<u>Tipo de letra</u>	<u>Imágenes</u>	<u>Faltas de ortografía</u>
1				
2				
3				
4				

Las principales conclusiones de esta investigación fueron las siguientes:

En primer lugar, y con respecto al análisis del tamaño de letra, se pudo observar que cuanto mayor era el tamaño de las mismas mejor se realizaba su lectura. A pesar de que esto ocurre para las personas de cualquier edad, es un aspecto aún más significativo para el alumnado al que va dirigido este estudio, principiantes en el proceso de lectoescritura, siendo necesario distinguir de forma clara las letras.

En segundo lugar, el tipo de letra también es pertinente en esta investigación. Se leían mejor las semejantes al canon utilizado en la etapa de Educación Infantil, espacialmente las mayúsculas. Por lo tanto, se destacó que el tipo de letra influye de forma positiva, siempre y cuando la fuente sea similar a las de los carteles de las escuelas o clases de Educación Infantil, ya que de esa manera el alumnado no encontrará mucha dificultad para su lectura.

A la hora de comprobar el análisis de las imágenes referentes al cartel, se concluyó que cuanto más similar sea la imagen al mensaje lingüístico que enuncia mayor será su beneficio para la lectura. Por lo tanto, es muy importante que los soportes de lectura sean los adecuados para el alumnado, ya que como aún les cuesta asimilar y captar el mensaje lingüístico es de vital importancia la relación de imagen-palabra. Con respecto a las imágenes no asociadas al texto, los sujetos tendían a decir lo que veían en las imágenes, en lugar de leer las palabras escritas en él.

En último lugar, se comprobó que la gramática puede influir de forma negativa, siempre y cuando no se cumplan sus reglas. En el caso del análisis expuesto, se encontraron algunas faltas de ortografías en los carteles con respecto a la acentuación y al uso de las mayúsculas. Un dato característico de esta cartelería es que dichas faltas se cometían en los carteles que utilizaban las letras en mayúsculas, mientras que en los escritos en minúsculas no. Por lo que se puede concluir que, en líneas generales, se tiende a no tildar las palabras escritas en mayúsculas. Esto puede deberse a que se sigue teniendo arraigada la creencia de que si se utilizan las mayúsculas no es necesario tildar dichas palabras, cuando según la *Ortografía* de la Real Academia Española “el empleo de la mayúscula

no exime de poner la tilde cuando así lo exijan las reglas de acentuación gráfica” (RAE 2010: 448).

Por lo tanto, se puede concluir que la utilización de este tipo de recursos en la etapa educativa de Educación Infantil favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Lengua Castellana y, por lo tanto, del resto de las materias del currículum. Es importante que el alumnado comprenda la importancia de la lectura, no solo para realizar los recursos comúnmente llamados “fichas” o las tareas del colegio, sino para la vida diaria.

Si bien es cierto que la muestra escogida no es cuantitativamente relevante para poder confirmar científicamente los resultados obtenidos en esta investigación, sí se observó parcialmente cómo la sociedad está rodeada de Paisaje Lingüístico y cómo los sujetos podían aprender a través de él. Esta experiencia investigativa demostró que el enfoque lúdico y el aprendizaje gramatical constituyen un tándem necesario para el impulso de la innovación en el aula de lengua, y que repercute en un rendimiento comunicativo eficaz. El Paisaje Lingüístico urbano llevado al aula proporciona materiales lingüísticos apreciados para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil. Hay que ir relegando la memorización sobre los aspectos formales de la lengua abordadas de forma pasiva, ya que así lo demuestran los resultados negativos en las siguientes etapas educativas.

5. Conclusiones

La definición clásica de Paisaje Lingüístico propuesta por Landry y Bourhis (1997) hablaba de que “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 LL of a given territory, region, or urban agglomeration”. Era, por lo tanto, una acepción de Paisaje Lingüístico que muy claramente limitaba su alcance a aquel que se puede observar desde la vía pública. Podría decirse que era un concepto claramente exterior. Sin embargo, como tantas veces ocurre, dicha acepción ha ido evolucionando en muy poco tiempo, y cada vez son más las voces que abogan por una ampliación terminológica que permita incluir en el mismo determinados espacios interiores que presentan Paisajes Lingüísticos propios cuyo estudio, por distintos motivos, puede resultar de interés, tal como hemos visto en el trabajo de Rámila Díaz (2015) sobre el Paisaje Lingüístico del Instituto Cervantes de París, o el de Hipperdinger (2020) con respecto a la promoción de la enseñanza de lenguas a través del Paisaje Lingüístico institucional en el área dialectal bonaerense.

Uno de esos espacios interiores que claramente presenta un Paisaje Lingüístico digno de estudio es, tal como hemos comprobado en este trabajo, el de las aulas de los niveles educativos iniciales, en concreto, las de la etapa de Educación Infantil. Y es que, cuanto más pequeños son más se limita su mundo al reducido espacio del aula en la que se produce, no solo su aprendizaje formal, sino además la mayor parte de su socialización con compañeros y docentes. El aula es para ellos una suerte de microcosmos en la que está contenido y a su alcance todo lo que les pueda interesar, de modo que la disposición que adopte en ella el Paisaje

Lingüístico resultará fundamental para el aprendizaje de su propia lengua, tal como se ha demostrado en tres de los trabajos analizados.

Como complemento a ellos, el cuarto trabajo analizado vuelve a situarse terminológicamente dentro del concepto canónico de Paisaje Lingüístico. Y es que, el paso de la etapa de Educación Infantil a la Educación Primaria supone un punto decisivo en la evolución de los niños, que mentalmente salen poco a poco del microcosmos del aula para empezar a prestar atención al “mundo exterior”. De este modo, el último trabajo que hemos analizado demuestra la importancia que el Paisaje Lingüístico exterior comienza a tener en los niños que están a punto de abandonar la etapa infantil. Abre así camino para que los docentes de esta etapa y los cursos iniciales de la Educación Primaria cobren conciencia de la enorme riqueza que les puede ofrecer el Paisaje Lingüístico (exterior) como recurso didáctico que tienen fácilmente a su alcance.

En definitiva, la cultura actual, en la que la comunicación a través de la imagen es cada vez más demandada y utilizada, exige que los docentes observemos esta realidad y seamos capaces de crear ambientes y adaptarnos y tender puentes en esta línea. Por ello, si decidimos apostar a lo largo de diversos cursos académicos por caminos como los propuestos en este trabajo, no debemos dejar pasar la oportunidad de, con la comparación de las fotografías geolocalizadas en diversos momentos, reflexionar sobre cómo evoluciona el contexto lingüístico y, a su vez, el contexto cultural de nuestras poblaciones.

Referencias bibliográficas

- ACEVEDO AGUILAR, Clara (2016): *El paisaje lingüístico en la enseñanza de ELE: primera aproximación*. Trabajo Final de Máster, Universidad de Alicante, Carmen Marimón Llorca (dir.).
- ACEVEDO GARTNER, María (2018), *Abrapalabra: pócimas mágicas de ortografía. Expresión y comprensión de los mensajes escritos en Educación Infantil desde el conocimiento de los signos de puntuación*. Trabajo Final de Grado, Universidad de Huelva, M^a Victoria Galloso Camacho (dir.).
- AGUILERA-RUIZ, Cristian, Ana MANZANO-LEÓN, Inés MARTÍNEZ-MORENO, M.^a DEL CARMEN LOZANO-SEGURA, y Carla Natalia CASIANO YANICELLI (2017): “El modelo flipped classroom”, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 4, núm. 1, pp. 261-266.
- AGUIRRE, R. (2010): *La lectura y la escritura en escolares de primeros grados. Orientaciones Didácticas*. Mérida: Universidad de los Andes.
- ALADJEM, Ruthi y Bibiana JOU (2016): “The linguistic landscape as a learning space for contextual language learning”, *Journal of Learning Space*, vol. 5, núm. 2, pp. 66-70.
- ALBIZU ECHECHIPIA, Lur (2016): “Análisis del paisaje lingüístico en un centro de Educación Secundaria: un camino hacia la aceptación de la diversidad lingüística”. Trabajo Final de Máster, Universidad Pública de Navarra, Magdalena Romera Ciria (dir.).
- ALDAMA JIMÉNEZ, Carmen (2005): “La magia del *kamishibai*”, *Tk*, vol. 17, pp. 153-162.

- 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.
- BARRERA LOZANO, Cristina (2017): *Los signos lingüísticos: extranjeros en las aulas de Educación Infantil*. Trabajo Fin de Grado, Universidad de Huelva, M.^a Victoria Galloso Camacho (dir.).
- BATTINI, E. (1982): “Modificazioni, eliminazione, cambiamento riguardante gli spazi attuali, gli arredi attuali in funzione delle attività e della natura della vita scolastica”, en VV. AA.: *L'organizzazione materiale dello spazio scolastico*. Comune di Modena: documento mimeografiado, pp. 23-30.
- 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.
- CENOZ, Jasone y Durk GORTER (2008): “El estudio del paisaje lingüístico”, *Hizkunea*, pp. 1-10.
- CONDE SERRANO, Nayra (2018): *El paisaje lingüístico en el aula de Educación Infantil*. Trabajo Fin de Grado, Universidad de Huelva, Manuel Cabello Pino (dir.).
- DETERDING, Sebastian, Rilla KHALED, Lennart E. NACKE y Dan DIXON, (2011): “Gamification: Toward a Definition”, en: *Proceedings of the 2011 Workshop Gamification: Using Game Design Elements in Non-Game Contexts*. Nueva York: ACM.
- 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 Corne 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): “Hacia nuevos escenarios en la enseñanza de lenguas extranjeras: los signos lingüísticos públicos y su aprovechamiento en el aula de ELE”, en: *Status and prospects of development of mass communications: experiences of Russia and Europe*. Moscú: Diona, pp. 13-20.
- ESTEBA RAMOS, Diana (2016): “Despertar a las lenguas, despertar a las culturas. El paisaje lingüístico como herramienta pedagógica para el aula intercultural”, en Juan José Leiva Olivencia y Estefanía Almenta López (coords.): *Libro de actas del II seminario estatal de interculturalidad, comunidad y escuela: La educación intercultural a debate*. Málaga: Seminario de Interculturalidad, Comunidad y Escuela de la Universidad de Málaga, pp. 10-20.
- 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*. Dykinson, pp. 977–1004.
- GARCÍA SÁNCHEZ, Francisco Alberto (2007): “Fundamentación neurocientífica de la atención temprana”. Disponible en:

<http://webs.um.es/fags/neurociencias_at/doc/fundamenta_neuro.pdf>
[01/09/2022].

- GONZÁLEZ VÁZQUEZ, Antonio y Fernando TRUJILLO SÁEZ (2018): “Paisajes lingüísticos y translingüismo como propuesta lingüística a una pedagogía de frontera”, *Cuadernos de pedagogía*, vol. 492, pp. 104-108.
- GOODMAN, Yetta (1984): “The Development of Initial Literacy”, en Hillel Goelman, Anotinette Oberg y Frank Smith (eds.): *Awakening to literacy*: Portsmouth; Londres: Heinemann Educational Books, pp. 102-109.
- HERNÁNDEZ MARTÍN, Lourdes y Peter SKANDRIES (2020): “Taking the Foreign out of Language Teaching: Opening up the Classroom to the Multilingual City”, en David Malinowski, Hiram H. Maxim y Sébastien Dubreil (eds.): *Language teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in Public Space*. Cham: Springer, pp. 253-293.
- HIPPERDINGER, Yolanda (2020): “Paisaje lingüístico institucional en el área dialectal bonaerense: La promoción de la enseñanza de lenguas”. *Cuadernos de Literatura. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, vol. 15, pp. 50-62.
- IGLESIAS FORNEIRO, María Lina (2008): “Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 47, pp. 49-70.
- KROMPAK, Edina, Víctor FERNÁNDEZ-MALLAT y Stephan MEYER (2021): *Linguistic Landscapes and Educational Spaces*. Bristol: Multilingual Matters.
- 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.
- LLOPIS-GARCÍA, Reyes (2015): *NYC as a Canvas for Spanish Language, Culture, and Identity*. Columbia Language Resource Center. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=3X81KCvKYdA>> [01/09/2022].
- KRESS, Gunther (2010): *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres: Routledge.
- MA, Yujing (2018): “El paisaje lingüístico: una nueva herramienta para la enseñanza de E/LE”, *Foro de profesores de E/LE*, pp. 153-164.
- MA, Yujing (2019): *El paisaje lingüístico chino-español en la ciudad de Valencia y su aplicación a la enseñanza de ELE a los sinohablantes*. Valencia: Universidad de Valencia. Tesis Doctoral, Mercedes Quilis Merín (dir.).
- MAESTRE MÁRQUEZ, Sandra (2018): *Paisaje lingüístico, ¿recurso educativo útil para el aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil?*, Trabajo Fin de Grado, Universidad de Huelva, Manuel Cabello Pino (dir.).
- MALINOWSKI, David, Hiram H. MAXIM y Sébastien DUBREIL (eds.) (2020): *Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in Public Space*. Heidelberg: Springer.
- MORANT-MARCO, Ricard (2022): “Paisaje lingüístico y transformación social”, en Mercedes de la Torre García y Francisco Molina-Díaz (eds.): *Paisaje Lingüístico: cambio, intercambio y métodos*. Peter Lang, pp. 143-164.
- NAVAS, Raquel (2021): “El español en el paisaje lingüístico del Reino Unido”. *Doblele: revista de lengua y literatura*, vol. 7, pp. 67-79.
- NIEDT, Greg y Corinne A. SEALS (eds.) (2020): *Linguistic landscapes beyond the language classroom*. London: Bloomsbury Academic.

- ORDEN de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, vol. 26 de agosto de 2008, núm. 169, pp. 17-53.
- 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.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010): *Ortografía de la lengua española*. Disponible en: <<http://aplica.rae.es/orweb/cgi-bin/buscar.cgi>> [01/09/2022].
- REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de enero de 2007, núm. 4, pp. 474-482.
- REGIDOR, Ricardo (2005): *Las capacidades del niño. Guía de estimulación temprana de 0 a 8 años. Las potencialidades del niño*. Madrid: Ediciones Palabra.
- RUÉ, Joan, Joan DOMINGO y Miguel VALERO-GARCÍA (2005): “El aprendizaje cooperativo”. Disponible en: <<http://sein07.pbworks.com/f/Aprendizaje%20cooperativo.pdf>> [01/09/2022].
- SÁEZ RIVERA, Daniel Moisés (2021): “El Paisaje Lingüístico como herramienta pedagógica para la enseñanza de la lingüística: un estudio de caso en la confección de blogs especializados en español”, *Revista de Recursos para el Aula de Español: investigación y enseñanza*, vol. 1, pp. 167-204.
- SÁNCHEZ-LÓPEZ, Lourdes (2019): “Transforming the community’s linguistic landscape in a mixed-learner service learning capstone course in a Spanish for specific purposes program”, *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, vol. 52, núm. 101, pp. 996-1012.
- VIDAL LUCENA, Margarita y L. RUBIO SÁNCHEZ-VIZCAÍNO (2008). *La estimulación temprana. Perspectiva histórica de la estimulación temprana*. Madrid: Cepe.