



PAISAJE LINGÜÍSTICO Y GÉNERO

Leer la ciudad como herramienta educativa

LETICIA SANTANA NEGRÍN (LETICIA.SANTANA@UDIMA.ES)¹, CAROLINA ARRIETA CASTILLO (CAROLIAR@UCM.ES)², ESTÍBALIZ PÉREZ ASPERILLA (ESTIBALIZ.PEREZ.A@UDIMA.ES)¹, CORAL GONZÁLEZ GARCÍA (MARIACORAL.GONZALEZ@UDIMA.ES)¹

¹ Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), España

² Universidad Complutense de Madrid, España

PALABRAS CLAVE

*Paisaje lingüístico
Perspectiva de género
Formación del profesorado
Innovación docente
Pedagogía crítica
Espacios urbanos
Mapa digital*

RESUMEN

Esta contribución presenta un proyecto de innovación docente que analiza cómo el paisaje lingüístico urbano refleja y reproduce desigualdades de género, y cómo su estudio puede ser un recurso pedagógico valioso. Para los grupos del Máster en Formación del Profesorado y el Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la UDIMA, se diseñó una intervención en tres fases: diagnóstico inicial de conocimientos y actitudes, aplicación de una propuesta didáctica y evaluación comparativa del impacto formativo. Se utilizaron cuestionarios pre y post-test, seminarios virtuales para el desarrollo teórico, análisis de materiales visuales mediante recolección de imágenes urbanas y elaboración de informes reflexivos que integran teoría y práctica con perspectiva de género. Las 272 respuestas obtenidas evidencian un incremento en la competencia crítica del estudiantado respecto al análisis del lenguaje y la representación de género en espacios públicos. El proyecto culmina con la elaboración de un mapa digital colaborativo.

Recibido: 05/ 01 / 2026

Aceptado: 16/ 04 / 2026

1. Introducción

Las ciudades son más que conjuntos de infraestructuras: son narradoras visuales que comunican valores sociales mediante signos lingüísticos presentes en el espacio. En este sentido, el paisaje lingüístico (PL) —conformado por letreros, rótulos, anuncios, grafitis y otros textos visibles en el espacio público— actúa como un discurso que habla sobre identidad, ideología y poder (Blommaert, 2013; Landry y Bourhis, 1997). Como señala Barthes (1986), la ciudad puede entenderse como un lenguaje que «nos habla» a través de los signos que la conforman, los cuales interpretamos de forma constante, aun cuando no seamos plenamente conscientes de ello.

Este enfoque conecta con las perspectivas más recientes sobre el análisis del paisaje lingüístico, que lo consideran un sistema semiótico complejo donde confluyen capas históricas, sociales y políticas (Morlan & Byrne, 2024; Shirahata & Lahti, 2022). Scollon y Scollon (2003) proponen entenderlo desde los *discourses in place*, es decir, discursos situados que dependen de la interacción entre texto, espacio y contexto. Así, la disposición material de los signos y su visibilidad dentro de la ciudad determinan qué narrativas se privilegian y cuáles permanecen invisibles.

El creciente interés por el estudio del PL en las últimas dos décadas también revela su potencial como herramienta para entender fenómenos urbanos contemporáneos. Hu y Escribano Angulo (2023) subrayan que la investigación en este campo ha experimentado un desarrollo significativo, diversificándose hacia temas como multilingüismo, política lingüística, identidad y prácticas discursivas. Sin embargo, el análisis del PL desde una perspectiva de género sigue siendo relativamente incipiente, lo que refuerza la pertinencia de esa propuesta.

1.1. Género e identidades en el espacio urbano

Una dimensión crítica del estudio de estos elementos del paisaje es cómo representa el género. Diversas autoras, entre ellas Lakoff (1973), han destacado que el lenguaje contribuye a naturalizar estructuras de desigualdad, ya que reproduce sesgos que sitúan a las mujeres en posiciones de subordinación o invisibilización. Este fenómeno también se manifiesta en el espacio urbano: por ejemplo, la reducida presencia de nombres femeninos en los callejeros evidencia una tendencia persistente a destacar figuras masculinas sobre las femeninas (Gutiérrez-Mora y Oto-Peralías, 2022). Las ausencias (figuras 1 y 2) o presencias (figuras 3 y 4) simbólicas no son triviales, pues construyen narrativas en las que determinadas identidades, como las de género, son consideradas más relevantes que otras.

Figuras 1 y 2. Signos del paisaje lingüístico donde se utiliza el masculino genérico.



Fuente: Elaboración propia, 2026.

Figuras 3 y 4. Signos del paisaje lingüístico donde se utilizan estrategias morfológicas inclusivas en cuanto al género.



Fuente: Elaboración propia, 2026.

La influencia del lenguaje sobre la percepción social del género ha sido ampliamente estudiada (Friedrich y Heise, 2019; Gygax et al., 2008). Trabajos como el de Flaherty (2001) demuestran que los sistemas lingüísticos con marcadores de género no solo reflejan, sino que también moldean las representaciones cognitivas, influyendo en cómo las personas conciben y recuerdan roles asociados a cada uno de ellos. Aplicado al contexto urbano, este fenómeno ayuda a explicar cómo los espacios públicos y sus signos contribuyen a reforzar determinadas jerarquías simbólicas.

Tal y como señala Castells (2005; en Kolotouchkina, 2018), la ciudad se convierte en un espacio clave para la construcción de la identidad personal y colectiva, pues en ella se consolidan valores compartidos vinculados con la lengua, la historia y la cultura. Incluso «en el mundo cada vez más globalizado de capital, tecnología e información, la ciudad reafirma la identidad personal y la experiencia compartida de la lengua, historia y religión» (p. 2). Esta dimensión identitaria del espacio urbano conecta directamente con la perspectiva sociolingüística, donde el lenguaje no solo describe la realidad, sino que también modela su representación. Eckert y McConnell-Ginet (2013) subrayan que el género se configura mediante la exageración de diferencias y la omisión de similitudes, proceso que se refleja en la manera en que los discursos urbanos representan a mujeres, hombres y otras identidades de género. Además, muchos de los signos presentes en el espacio público son multimodales, combinando tipografía, color, imágenes y disposición espacial para construir significados complejos (Scollon y Scollon, 2003), más allá del texto en sí mismo.

En este sentido, el análisis del uso del lenguaje inclusivo y no sexista en la señalética, la publicidad y otros componentes del PL adquiere un valor doble: por un lado, permite observar cómo desafía estructuras lingüísticas que históricamente han invisibilizado a ciertos colectivos y, por otro, introduce nuevas prácticas discursivas que invitan a repensar el papel del lenguaje en la construcción de identidades (Flaherty, 2001; Lakoff, 1973), así como el espacio que estas ocupan en la ciudad. Esta naturaleza multimodal del PL subraya, además, su potencial pedagógico para desarrollar competencias imprescindibles en la actualidad, como la multiliteracidad, entendida como la capacidad de interpretar críticamente mensajes que integran componentes visuales, textuales y simbólicos.

1.2. La ciudad en el aula: el potencial pedagógico del paisaje lingüístico

Parece evidente, por tanto, la pertinencia de trasladar estas reflexiones al ámbito educativo, ya que el espacio urbano funciona como un complejo escenario semiótico cuyo análisis permite preparar al alumnado para comprender y analizar de manera crítica los mensajes que recibe a diario, favorece el desarrollo de competencias interpretativas avanzadas y ofrece la oportunidad de construir una ciudadanía más informada, inclusiva y socialmente responsable.

El análisis del PL posibilita que futuros y futuras docentes se conviertan en intérpretes activos de su realidad inmediata, favoreciendo su capacidad de promover discursos inclusivos en sus propias aulas. Trabajar el entorno urbano en el aula contribuye, además, al desarrollo de la competencia global impulsada por la OCDE (2019), que fomenta la comprensión de problemáticas locales desde enfoques interculturales y éticos; y también se alinea con los Objetivos de Desarrollo

Sostenible 4, Educación de calidad, y 5, Igualdad de género (ONU, 2015) al incorporar la perspectiva de género (Santana Negrín y González García, 2025).

En el ámbito pedagógico, el PL ha demostrado ser una herramienta didáctica eficaz para integrar la observación del entorno urbano en procesos de enseñanza y aprendizaje. Sáez Rivera (2021) muestra, por ejemplo, cómo el análisis y la recopilación de muestras del paisaje lingüístico favorecen el desarrollo de competencias críticas y metodológicas en el alumnado, al situarlo en el rol activo de investigador. De forma complementaria, Shohamy y Gorter (2009) destacan que la incorporación del PL en la educación expande los límites del aula y vincula la teoría con el contexto real en el que los y las estudiantes habitan. Partiendo de esta perspectiva, el espacio que habitamos deja de concebirse como un escenario pasivo para convertirse en un ecosistema dinámico en el que se entrelazan cultura, lenguaje e identidades.

El potencial de este planteamiento se ve reforzado por experiencias recientes en el ámbito de la cartografía participativa. Yousufi et al. (2023), al trabajar con estudiantes en un proyecto de *mapmaking* colaborativo, destacan que este tipo de dinámicas permite a los aprendientes «bridge the world of data and the world of lived experience» (p. 3), convirtiendo el mapa en un medio para vincular información objetiva de la ciudad con narrativas personales y comunitarias. Desde esta perspectiva, la elaboración de mapas no solo organiza datos, sino que también legitima las voces del alumnado como productoras de conocimiento crítico y socialmente relevante.

Inspirado en este enfoque, el proyecto aquí descrito culminó en la elaboración de un mapa digital colaborativo a partir de la recogida de signos por parte del alumnado en sus entornos cotidianos. Este repositorio compartido abre la posibilidad de acceder a muestras de paisajes lingüísticos procedentes de distintas partes del mundo, enriqueciendo las perspectivas de análisis y ofreciendo al profesorado y al estudiantado la oportunidad de acercarse a otros contextos sin salir del aula.

2. Objetivos de la investigación

El presente estudio se propone analizar el impacto de una intervención didáctica centrada en el potencial del paisaje lingüístico como herramienta educativa, integrando la perspectiva de género como eje de sensibilización crítica y de transformación en la formación del profesorado. El objetivo general es valorar en qué medida esta experiencia contribuye a ampliar los conocimientos conceptuales del alumnado, desarrollar su capacidad de observación crítica del entorno urbano y transformar sus actitudes en relación con la igualdad de género y el uso inclusivo del lenguaje.

De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

1. Evaluar los conocimientos iniciales y finales del estudiantado en torno a los conceptos de género, estereotipos y paisaje lingüístico, mediante la aplicación en fases pre y post de un cuestionario validado.
2. Analizar la capacidad del alumnado para observar y examinar críticamente el entorno urbano, identificando patrones de representación de género en el paisaje lingüístico de sus ciudades y contextos más próximos.
3. Explorar las actitudes y percepciones del estudiantado respecto al impacto de la representación de género en el espacio público y su potencial como herramienta didáctica.
4. Diseñar e implementar un mapa digital colaborativo a partir de la recogida de signos urbanos realizada por el propio alumnado, con el fin de generar un repositorio abierto que enriquezca las perspectivas de análisis, favorezca el intercambio intercultural y potencie la alfabetización crítica en contextos educativos diversos.

3. Metodología

A continuación, se describe el diseño metodológico del estudio, la muestra que sirvió para el análisis, los materiales implicados y el procedimiento seguido por las investigadoras.

3.1. Diseño

El diseño de la investigación se concibe como un estudio de innovación educativa con enfoque cuasi-experimental, de carácter mixto y orientación exploratoria, situado en la intersección entre los estudios urbanos y de género. El proyecto parte de la premisa de que el paisaje lingüístico constituye un recurso metodológico idóneo para analizar cómo la ciudad refleja y reproduce desigualdades sociales y de género, y que su integración en la formación del profesorado puede favorecer tanto la sensibilización crítica como la generación de propuestas transformadoras. Dado que no resulta posible asignar aleatoriamente a los grupos participantes en un contexto universitario, se opta por un diseño cuasi-experimental que combina mediciones cuantitativas — a través de cuestionarios aplicados en fases pre y post— con evidencias cualitativas derivadas del trabajo de campo, las reflexiones del estudiantado y los materiales pedagógicos producidos a lo largo de la intervención.

La estructura metodológica se organiza en tres fases sucesivas: diagnóstico inicial, intervención didáctica y evaluación final. En la primera fase se emplea un cuestionario validado por especialistas para explorar los conocimientos previos y actitudes del alumnado hacia el paisaje urbano y la representación de género en el espacio público. La segunda fase se centra en la intervención didáctica, desarrollada a través de seminarios especializados y actividades de observación del entorno urbano, en los que los y las participantes registran mediante fotografías los mensajes y signos presentes en su ciudad, analizan los estereotipos de género detectados e identifican estrategias de inclusión o exclusión lingüística y visual. Estas evidencias se sistematizan posteriormente en informes y propuestas pedagógicas, que permiten articular un puente entre la lectura crítica de la ciudad y la acción educativa en el aula. Finalmente, la fase de evaluación compara los resultados iniciales y finales, y se incorpora tanto un análisis estadístico de las respuestas a los cuestionarios como un examen cualitativo de las producciones y reflexiones generadas.

Este diseño permite valorar el impacto de la intervención tanto en términos de aprendizaje académico como, sobre todo, en cuanto a la concepción del espacio urbano como escenario simbólico de desigualdades y posibilidades de transformación. El uso combinado de técnicas cuantitativas y cualitativas, junto con la triangulación de cuestionarios, materiales visuales y propuestas pedagógicas, posibilita la solidez de los hallazgos y refuerza la pertinencia del estudio en el ámbito de los estudios urbanos con perspectiva de género. Por último, este diseño de investigación contribuye a la generación de recursos educativos abiertos a través del mapa colaborativo.

3.2. Muestra

La investigación se llevó a cabo en el marco de dos programas de posgrado impartidos en la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA): el Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Estos contextos académicos ofrecen un espacio pertinente para el desarrollo del proyecto, en tanto que combinan la formación de futuros docentes de lenguas con la de profesorado de enseñanza secundaria en la asignatura Sociedad, Familia y Educación, lo que permite explorar cómo las representaciones urbanas de género pueden ser leídas y reapropiadas desde distintas perspectivas educativas. Participaron estudiantes procedentes de diversas comunidades del Estado español y, en menor medida, de otros países (Colombia, Italia, México, Uruguay, Moldavia, Alemania, Grecia, Rumanía, Chile y Marruecos), lo cual aseguró una heterogeneidad de miradas sobre los entornos urbanos y rurales en los que cada participante desarrolló su trabajo de campo.

En el *pretest* participaron 318 estudiantes, con predominio del género femenino, con 185 participantes (58,2%), seguido del masculino, con 124 (39,0%). Cinco estudiantes (1,6%) prefirieron no indicar su género, y cuatro (1,3%) se identificaron como «otro». Además, 298 estudiantes (93,7%) declararon tener el español entre una de sus lenguas maternas.

En el *posttest* participaron 272 estudiantes, manteniéndose la predominancia del género femenino, con 163 participantes (59,9%), seguido del masculino, con 103 (37,9%). Cuatro

estudiantes (1,5%) no especificaron su género y dos (0,7%) se identificaron como «otro». Asimismo, 255 estudiantes (93,8%) indicaron tener el español como una de sus lenguas maternas.

Respecto a la variable edad, en el pretest la franja más numerosa, con 141 participantes, correspondió al grupo de 29 a 39 años (44,3%), seguida de 100 estudiantes entre 18 y 28 años (31%), mientras que 65 personas se situaron entre los 40 y 50 años (20,7%) y 12 superaron los 50 años (3,8%). En el posttest, la distribución se mantuvo de forma similar, predominando nuevamente el grupo de 29 a 39 años con 126 participantes (46,3%), seguido de 73 personas de entre 18 y 28 años (26,8%), 60 personas entre 40 y 50 años (22,1%) y 13 con más de 50 años (4,8%). Esta heterogeneidad generacional garantiza una pluralidad de miradas sobre la ciudad y el espacio público.

3.3. Materiales

El principal instrumento de recogida de datos empleado en el estudio fue un cuestionario estructurado, diseñado *ad hoc* para evaluar tanto los conocimientos previos como las percepciones y actitudes del estudiantado en torno al paisaje lingüístico y la representación de género en el espacio urbano. El cuestionario se elaboró utilizando la plataforma Google Forms, lo que permitió su administración en línea y garantizó la accesibilidad desde diferentes dispositivos electrónicos. La elección de esta herramienta responde a la naturaleza a distancia de los programas de posgrado implicados, así como a la necesidad de recopilar datos de participantes distribuidos geográficamente en distintas ubicaciones nacionales e internacionales.

La validación del cuestionario fue realizada por seis especialistas en comunicación, lingüística y estudios de género, incluyendo profesorado universitario y una trabajadora social experta en violencia de género. Esta diversidad de perfiles garantizó una revisión rigurosa y multidisciplinar del instrumento y sus comentarios permitieron el reajuste de las preguntas hasta su completa adecuación a los objetivos de la investigación.

El cuestionario consta de un total de 29 ítems de naturaleza mixta: cerrados, tipo Likert, opción múltiple y preguntas abiertas. Los ítems se clasifican en cuatro bloques: conocimientos, observación/análisis del entorno, actitudes y percepciones, así como datos sociodemográficos.

En el bloque de conocimientos (P1-P5), se indaga en la comprensión general que el estudiantado tiene de los conceptos de paisaje lingüístico (P1), lenguaje inclusivo (P2-P3) y estereotipos de género (P4), a fin de valorar su alfabetización conceptual y su capacidad para reconocer las fuentes que configuran el entorno urbano escrito. En este bloque también se explora la relación entre roles y estereotipos de género y su manifestación en los textos y soportes visuales del espacio público (P5), aspecto que permite poner en diálogo el conocimiento teórico sobre género con los signos urbanos que forman parte de la vida cotidiana.

El segundo y tercer bloque se centran en la observación y el análisis del entorno inmediato (P6-P25). En el segundo bloque se busca comprobar, mediante una escala Likert (1-5), el grado de acuerdo con una serie de afirmaciones sobre la representación del género en el paisaje urbano (P6-P7) y educativo (P8). Esto permitirá convertir las percepciones del estudiantado en datos numéricos que luego podrán ser comparados, promediados y correlacionados. En el bloque de observaciones y percepciones, el cuestionario incluye preguntas relacionadas con el lenguaje inclusivo (P9-P19), de mayor interés en el campo lingüístico, y cuyas respuestas serán analizadas en futuros estudios. En las preguntas 20 a 24, formuladas con tres opciones de respuesta —sí / no / no estoy seguro-a— se pretende explorar la valoración que el estudiantado otorga al potencial didáctico del paisaje lingüístico y la asociación de los signos visibles en el espacio público con la transmisión de ideologías y estructuras de poder.

Finalmente, el cuestionario incluye un bloque sociodemográfico que recoge información sobre el género autorreferido de los y las participantes, además de la edad, lugar de procedencia y lengua materna (P26-P29). El cuestionario fue diseñado para estudiar los datos de forma agregada, por lo que no se correlacionarán las variables sociodemográficas con las respuestas obtenidas.

Por otro lado, con el objetivo de dar coherencia y continuidad a los signos urbanos recopilados por el estudiantado, se diseñó un mapa digital georreferenciado, el cual permite integrar en un único espacio visual y accesible las aportaciones de los diferentes grupos. A su vez, el mapa ofrece

un acceso abierto y colaborativo a los datos, lo que posibilita que tanto las investigadoras como las nuevas generaciones de estudiantes lo enriquezcan de manera progresiva mediante la inclusión de nuevos ejemplos. De esta forma, las muestras dejan de ser registros aislados y se convierten en un corpus ordenado y en retroalimentación constante, permitiendo identificar patrones y contrastar contextos tanto nacionales como internacionales.

Además de una herramienta de investigación, el mapa digital constituye un valioso recurso didáctico de acceso abierto a ejemplos reales geolocalizados, fomentando un aprendizaje crítico y contextualizado. Tal como destacan Pons Rodríguez (2024) y Moustaoi Srhir (2019), este tipo de proyectos favorecen la integración de metodologías innovadoras en la enseñanza, al situar al alumnado en el centro del proceso de observación, análisis y construcción del conocimiento.

3.4. Procedimientos

El desarrollo del estudio siguió un diseño secuencial en tres fases —diagnóstico inicial, intervención didáctica y evaluación comparativa— que se implementaron durante el segundo semestre del curso académico 2024–2025 en las aulas virtuales de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA).

En la fase diagnóstica, el alumnado de las asignaturas seleccionadas accedió en Moodle a un cuestionario en línea elaborado con Google Forms. La aplicación de este instrumento, previamente validado por especialistas en lengua y/o género, permitió identificar el nivel inicial de conocimientos y actitudes sobre paisaje lingüístico, lenguaje inclusivo y representación de género. La cumplimentación se realizó de manera individual, voluntaria y anónima, en un tiempo estimado de 15 a 20 minutos. Los resultados obtenidos fueron codificados y almacenados de forma segura, sirviendo como línea de base para las fases posteriores.

A continuación, en la fase de intervención didáctica, el estudiantado asistió a cuatro seminarios virtuales, grabados y disponibles en las plataformas institucionales. Estos seminarios ofrecieron una introducción a los fundamentos conceptuales del paisaje lingüístico; en ellos se trató cómo los signos y textos que pueblan los espacios que habitamos configuran nuestra experiencia cotidiana e influyen en la construcción de identidades y relaciones sociales. Asimismo, se abordó su vínculo con los estudios de género y se exploró su potencial pedagógico tanto en la enseñanza de ELE como en la formación del profesorado, destacando el valor de los pueblos y ciudades como recurso didáctico transformador. Una vez visionados, los participantes llevaron a cabo actividades prácticas diferenciadas según la titulación: en el Máster de ELE, recogieron y analizaron muestras fotográficas de cartelería de su entorno, que posteriormente sistematizaron en fichas de observación y en un informe final con reflexiones críticas; en el Máster de Formación del Profesorado, realizaron un trabajo de campo en centros educativos y alrededores para documentar y evaluar cómo se representaban cuestiones de género y diversidad en los espacios escolares. En ambos casos, las actividades concluyeron con la elaboración de propuestas didácticas, que fueron entregadas en Moodle y recopiladas por el equipo investigador.

Finalmente, la fase de evaluación comparativa consistió en la aplicación del mismo cuestionario inicial como prueba posttest, con el objetivo de identificar avances en conocimientos, percepciones y actitudes.

Los datos recogidos han sido analizados mediante técnicas estadísticas descriptivas y comparativas. Para las preguntas con tres categorías de respuesta («Sí», «No» y «No estoy seguro/a») se presentan las frecuencias y porcentajes de respuesta, mientras que para las preguntas con cinco categorías de respuesta (escala Likert de 1 a 5) se calculan además la media, mediana, moda y desviación típica, proporcionando así una descripción más completa de la distribución de las respuestas. En el caso de la pregunta 8 del posttest, se llevó a cabo un análisis cualitativo a partir de un proceso de etiquetado de las respuestas, con el fin de identificar patrones y categorías emergentes en las aportaciones del estudiantado.

Dada la naturaleza categórica de los datos, la ausencia de normalidad y la heterogeneidad de varianzas, se han aplicado técnicas no paramétricas para evaluar la significación estadística. En las preguntas con tres opciones de respuesta («sí», «no» y «no estoy seguro/a»), se ha aplicado la prueba de chi-cuadrado de Pearson. Para los ítems medidos en una escala Likert de cinco puntos,

se ha empleado la prueba U de Mann-Whitney, adecuada para comparar distribuciones ordinales entre dos grupos independientes. Para estos análisis se utilizó la aplicación gratuita de código abierto, Jamovi (The jamovi project, 2025). Los resultados se presentan en el siguiente apartado.

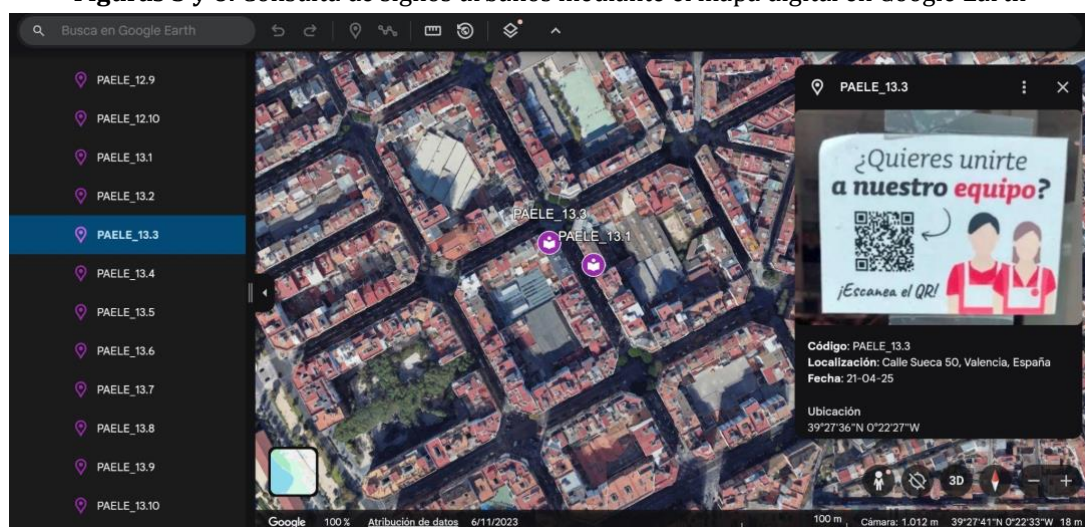
Las propuestas docentes realizadas por el estudiantado, relacionadas con el trabajo del paisaje lingüístico de sus ciudades o localidades, serán expuestas en un repositorio abierto, en línea con los principios de la ciencia abierta y la vocación transformadora del proyecto.

Con respecto a la elaboración del mapa, se procedió en primer lugar a realizar un filtrado inicial de las muestras procedentes de las actividades entregadas por parte del alumnado, seleccionando únicamente aquellas que contaban con localizaciones completas y que podían visualizarse correctamente para su posterior inclusión en el mapa. Asimismo, se descartaron aquellas imágenes que no se consideraban del todo adecuadas en relación con los objetivos del presente estudio.

Tras el proceso de filtrado, las imágenes seleccionadas fueron incorporadas a una base de datos estructurada. Con el fin de garantizar el anonimato de quienes aportaron los diferentes signos urbanos, se implementó un sistema de codificación basado en las siglas de la asignatura correspondiente, seguidas del número de la actividad entregada y del número del ejemplo recogido en cada caso¹. El proceso de codificación seleccionado permite mantener la trazabilidad y la organización de la información sin exponer datos personales. De este modo, se conformó un corpus organizado en torno a tres ítems básicos —título (código de referencia asignado), localización (dirección completa para poder georreferenciar posteriormente cada muestra) y fecha (correspondiente al momento en el que se tomó cada fotografía).

Una vez finalizado el diseño de la base de datos, todas las muestras recopiladas fueron trasladadas a un mapa digital georreferenciado mediante la aplicación Google Maps (ver figuras 5 y 6)². Asimismo, se habilitó la opción de acceder a la información a través de Google Earth, lo que amplía las posibilidades de exploración y análisis gracias a la representación tridimensional del entorno.

Figuras 5 y 6. Consulta de signos urbanos mediante el mapa digital en Google Earth



¹ En cuanto a los signos urbanos recopilados por parte del equipo investigador, se ha optado por la codificación IPL (Investigadoras Paisaje Lingüístico).

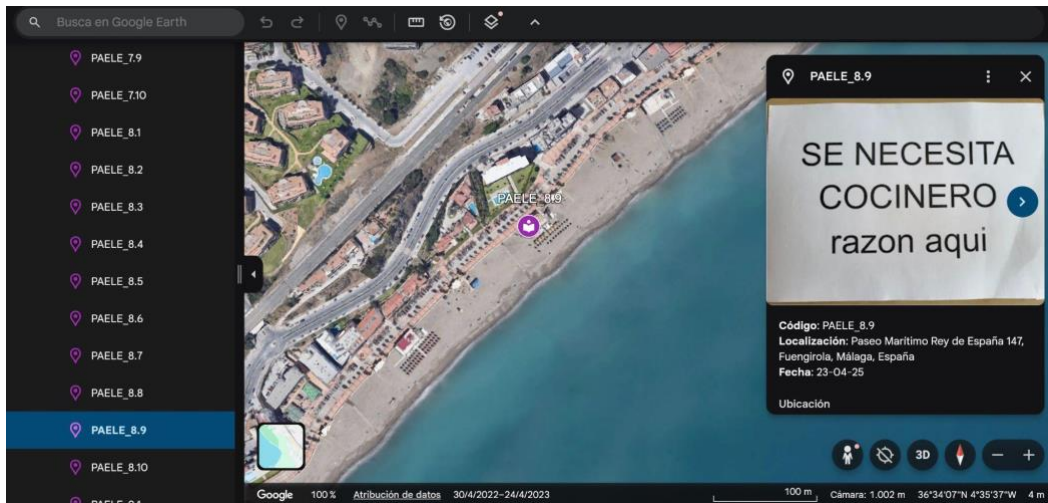
² Acceso al mapa en Google Maps:

https://www.google.com/maps/d/u/0/edit?mid=12LGbxEz547S_j16JLL4YeMh_xpAZkfU&usp=sharing

Acceso al mapa en Google Earth:

[https://earth.google.com/web/@9.99840554,-](https://earth.google.com/web/@9.99840554,-51.45886233,19.56129655a,12869177.08521009d,30y,0h,0t,0r/data=CgRCAggBMigKJgokCiAxMkxHYnhFejU0N1NfajE2SkxMNFllTWhfeHBBWmtmVSACOGMKATBCAggASgclje7qfBAB?authuser=0)

[51.45886233,19.56129655a,12869177.08521009d,30y,0h,0t,0r/data=CgRCAggBMigKJgokCiAxMkxHYnhFejU0N1NfajE2SkxMNFllTWhfeHBBWmtmVSACOGMKATBCAggASgclje7qfBAB?authuser=0](https://earth.google.com/web/@9.99840554,-51.45886233,19.56129655a,12869177.08521009d,30y,0h,0t,0r/data=CgRCAggBMigKJgokCiAxMkxHYnhFejU0N1NfajE2SkxMNFllTWhfeHBBWmtmVSACOGMKATBCAggASgclje7qfBAB?authuser=0)



Fuente; Elaboración propia, 2026.

4. Resultados

Los resultados obtenidos en el marco de este proyecto se han analizado mediante un enfoque mixto, que combina el análisis cuantitativo de las preguntas 1, 4, 5, 6, 7, 20 y 21 del cuestionario pretest, correspondientes a las preguntas 1, 4, 5, 6, 7, 21, 22 y 24 del postest, y un enfoque cualitativo de la pregunta 8. El componente cuantitativo ha permitido identificar si, tras la intervención didáctica, se habían producido cambios en los conocimientos y percepciones del estudiantado. Dichos resultados se organizan en función de los objetivos del estudio.

4.1. Objetivo 1. Evaluar los conocimientos iniciales y finales del estudiantado en torno a los conceptos de género, estereotipos y paisaje lingüístico, mediante la aplicación en fases pre y post de un cuestionario validado.

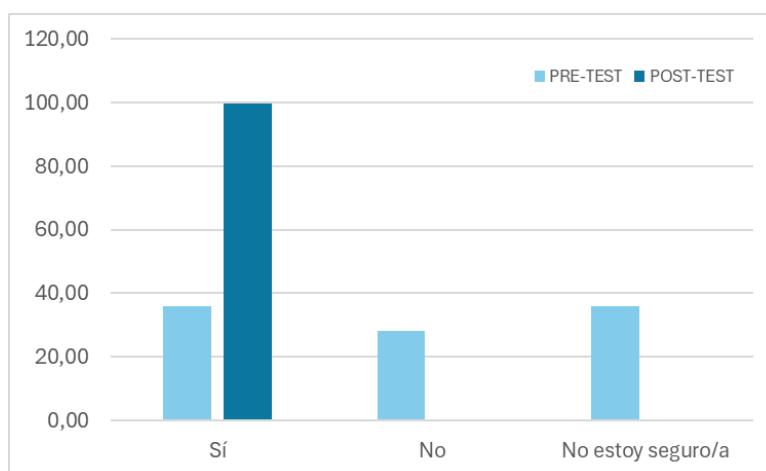
Para dar respuesta a este objetivo, se presentan los resultados de las preguntas 1 y 4, mediante el análisis de la distribución de frecuencias sobre el conocimiento de los conceptos de *paisaje lingüístico* y estereotipos de género, en el pretest y el postest. Dichos resultados se complementan con un gráfico comparativo que ilustra la evolución en la percepción del alumnado en relación con ambos conceptos.

4.1.1. Pregunta 1. Conozco el concepto de paisaje lingüístico

Respecto al conocimiento sobre paisaje lingüístico (figura 7), en el pretest se observa una distribución equilibrada de respuestas entre quienes afirman conocer dicho concepto (114 estudiantes; 35,8%) y quienes manifiestan que no lo conocían (114; 35,8%). Por otra parte, un grupo relevante de estudiantes (90; 28,3%) expresa dudas sobre su conocimiento. Esta distribución evidencia un nivel inicial de familiaridad heterogéneo entre el alumnado.

En contraste, en el postest se evidencia una modificación sustancial en el patrón de respuestas con un aumento notable en el conocimiento de dicho concepto, con 271 estudiantes (99,6 %) y solo 1 estudiante (0,4 %) indicando no conocerlo. Asimismo, no se observaron respuestas que indicaran indecisión entre los y las participantes. Esta diferencia en la distribución de respuestas entre el pretest y el postest resultó estadísticamente significativa ($\chi^2 = 263,08$; $df = 2$; $p < 0,001$), lo cual evidencia un impacto muy relevante de la intervención educativa en la comprensión del concepto de paisaje lingüístico. Esto manifiesta una transición desde una distribución inicial de respuestas equilibrada en el pretest hacia una tendencia prácticamente unánime de afirmación en el postest.

Figura 7. Respuestas al ítem «Conozco el concepto Paisaje Lingüístico» (Sí, No, No estoy seguro/a).
Distribución de frecuencias.



Fuente: Elaboración propia, 2026.

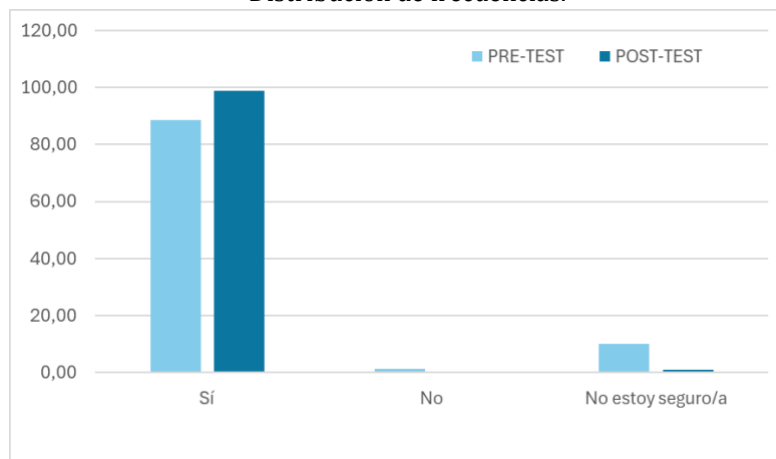
4.1.2. Pregunta 4. Sé lo que es un estereotipo de género

En relación con el conocimiento sobre el concepto de *estereotipo de género* (figura 8), los resultados del pretest muestran que, antes de la intervención educativa, un alto porcentaje del alumnado ya afirmaba conocer dicho concepto (282 estudiantes; 88,7%). Sin embargo, aunque la proporción de desconocimiento era baja (4 estudiantes; 1,3%), una pequeña fracción del alumnado (32 estudiantes; 10,0%) llegó a seleccionar la opción de «No estoy seguro/a». Esta distribución evidencia que, aunque la mayoría declaraba conocimiento inicial, existía heterogeneidad en la seguridad y claridad con la que el alumnado comprendía el concepto.

Asimismo, en el postest, el porcentaje de respuestas afirmativas aumentó al 98,9% (269 estudiantes), no se registraron respuestas negativas y solo 3 estudiantes (1,1%) eligieron la opción de «No estoy seguro/a». Este cambio sugiere no solo un incremento en la proporción de alumnado que reconoce el concepto, sino también una reducción casi total de la incertidumbre inicial, mostrando una uniformidad mucho mayor en la percepción del alumnado respecto al concepto tras la intervención.

El análisis estadístico confirma que las diferencias en la distribución de respuestas entre el pretest y el postest son estadísticamente significativas ($\chi^2 = 24,90$; $df = 2$; $p < 0,001$), lo que respalda una asociación de la intervención con un conocimiento más claro y generalizado sobre lo que son los *estereotipos de género*.

Figura 8. Respuestas al ítem «Sé lo que es un estereotipo de género» (Sí, No, No estoy seguro/a).
Distribución de frecuencias.



Fuente: Elaboración propia, 2026.

4.2. Objetivo 2. Analizar la capacidad del alumnado para observar y examinar críticamente el entorno urbano, identificando patrones de representación de género en el paisaje lingüístico de sus ciudades y contextos más próximos.

Para abordar el objetivo 2, relativo a la capacidad del alumnado para observar y examinar críticamente el entorno urbano, se presentan las medias y desviaciones típicas de los ítems relacionados con la percepción de equidad y la identificación de estereotipos en el paisaje lingüístico. Se incluyen los resultados de las preguntas 5, 6 y 7, acompañados de un gráfico que ilustra los cambios observados tras la intervención educativa.

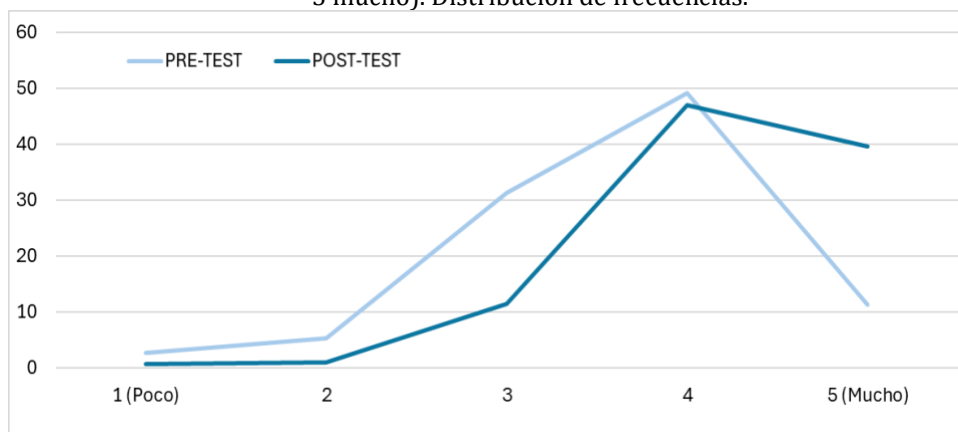
4.2.1. Pregunta 5. Sé identificar estereotipos de género en textos escritos y visuales

En lo relativo a la habilidad del alumnado para identificar estereotipos de género en textos escritos y visuales (figura 9), las respuestas se distribuyen a lo largo de una escala de tipo Likert que va de 1 a 5 (siendo 1 poco y 5 mucho). En el pretest, los resultados muestran que una proporción reducida de estudiantes había seleccionado los valores más bajos relacionados con poca habilidad en el tema (2,7% de los estudiantes opción «1» y el 5,4% la «2»). Un 31,3% eligió la opción intermedia «3», y el resto las opciones más altas relacionadas con una mayor habilidad (49,2% opción «4» y 11,4% opción «5»). La media obtenida fue de 3,61; tanto la mediana como la moda se situaron en 4, y la desviación estándar alcanzó 0,86, lo que refleja cierta dispersión en las respuestas.

Tras la intervención, la distribución se desplazó hacia las categorías superiores. Solo un 0,7% se ubicó en la opción «1» y un 1,1% en la «2». La opción intermedia «3» concentró un 11,5%, mientras que los valores más altos de «4» y «5» alcanzaron un 47,0% y un 39,6%, respectivamente. En este caso, la media ascendió a 4,24; la mediana y la moda se mantuvieron en 4, y la desviación estándar disminuyó a 0,75, lo que indica una mayor concentración en los valores altos de la escala.

El análisis de los datos, mediante la prueba U de Mann-Whitney, revela diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest ($U=23,859$, $p < .001$), lo que indica un aumento notable en la capacidad del alumnado para identificar estereotipos de género en textos escritos y visuales tras el paso por la intervención educativa.

Figura 9. Respuestas al ítem «Sé identificar estereotipos de género en textos escritos y visuales» (1 poco a 5 mucho). Distribución de frecuencias.



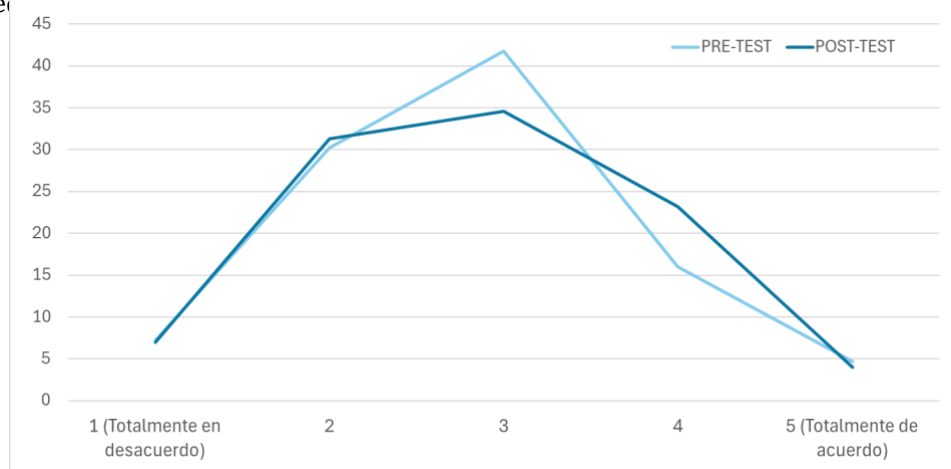
Fuente: Elaboración propia, 2026.

4.2.2. Pregunta 6. El paisaje lingüístico es el conjunto de expresiones escritas que aparecen en el espacio público, reflejando la diversidad lingüística y sociocultural de una comunidad a través de letreros, señales, grafitis, pegatinas, carteles y otros elementos visibles en el entorno. Teniendo en cuenta esto, considero que en el paisaje lingüístico de mi entorno (barrio, ciudad, alrededores del centro educativo...) se observa una representación equitativa de hombres y mujeres

Con respecto a esta pregunta, en la que se examina la percepción del alumnado sobre la representación equitativa de hombres y mujeres en el paisaje lingüístico de su entorno (barrio, ciudad o alrededores del centro educativo) (figura 10), los resultados del pretest mostraron una distribución heterogénea de respuestas en la escala de 1 a 5 (1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo). Un total de 23 estudiantes (7,2 %) manifestaron estar totalmente en desacuerdo (opción «1»), 96 (30,2 %) eligieron la opción «2» y 133 (41,8 %) la «3». El resto de participantes mostraron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, eligiendo 51 participantes (16,0 %) la opción «4» y 15 (5,1 %) la «5». En el postest, la distribución de respuestas se mantuvo sin variaciones destacables. En este caso, 19 estudiantes (7,0 %) eligieron la opción totalmente en desacuerdo «1», 85 (31,3 %) la opción «2», 94 (34,6 %) la opción intermedia «3», 63 (23,2 %) la «4» y 11 (4,0 %) estuvieron totalmente de acuerdo eligiendo el nivel más alto «5».

La intervención educativa no modificó de manera sustancial la percepción del alumnado sobre la equidad de género en el paisaje lingüístico de su entorno ($U = 41,908$, $p = 0.495$).

Figura 10. Respuestas al ítem «Considero que en el paisaje lingüístico de mi entorno (barrio, ciudad, alrededores del centro educativo) se reproduce la desigualdad de género» (1 totalmente en desacuerdo a 5 totalmente de acuerdo). Distribución de frecuencias.



totalmente en desacuerdo a 5 totalmente de acuerdo). Distribución de frecuencias.

Fuente: Elaboración propia, 2026.

4.2.3. Pregunta 7. Los estereotipos de género son creencias generalizadas y simplificadas sobre las características, comportamientos y roles que se consideran propios de cada género en una sociedad. Teniendo en cuenta esto, considero que el paisaje lingüístico de mi entorno reproduce estereotipos negativos, reflejando desigualdad de género.

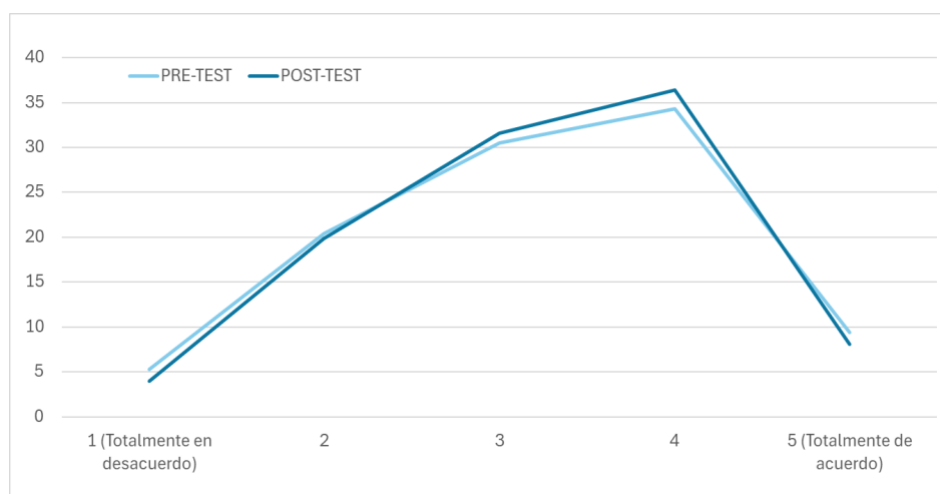
En lo que atañe a la percepción del alumnado sobre la reproducción de estereotipos de género en el paisaje lingüístico de su entorno (figura 11), los resultados del pretest evidencian que los participantes identificaban cierto grado de desigualdad. La distribución mostró una moda de 4, una media de 3,22 y una mediana de 3, con una desviación típica de 1,05, lo que refleja una dispersión moderada en las respuestas. En términos porcentuales, el 5,3% de los estudiantes (17) seleccionaron la opción «1» (totalmente en desacuerdo), el 20,4% (65) la opción «2», el 30,5% (97) la «3», el 34,3% (109) la «4» y el 9,4% (30) indicaron estar totalmente de acuerdo.

Por otro lado, en el postest, la distribución de respuestas se mantuvo similar en términos generales. La moda volvió a situarse en 4, la media en 3,25, la mediana permaneció en 3 y la desviación típica en 0,99. En cuanto a las frecuencias, 11 estudiantes (4,0%) eligieron la opción «totalmente en desacuerdo (1)», 54 (19,9%) la opción «2», 86 (31,6%) la «3», 99 (36,4%) la «4» y 22 (8,1%) manifestaron estar totalmente de acuerdo (opción «5»).

El análisis estadístico mediante la prueba U de Mann-Whitney no mostró diferencias significativas entre el pretest y el postest ($U = 42,724$; $p = 0,791$), lo que sugiere que la intervención educativa no modificó la percepción que el alumnado ya tenía respecto a la

reproducción de estereotipos de género en el paisaje lingüístico de su entorno. En este sentido, la percepción de desigualdad se mantiene estable antes y después de la intervención.

Figura 11. Respuestas al ítem «Considero que el paisaje lingüístico de mi entorno reproduce estereotipos negativos, reflejando desigualdad de género» (1 totalmente en desacuerdo a 5 totalmente de acuerdo).



Distribución de frecuencias.
Fuente: Elaboración propia, 2026.

4.3. Objetivo 3. Explorar las actitudes y percepciones del estudiantado respecto al impacto de la representación de género en el espacio público tras su participación en la experiencia didáctica

Los resultados vinculados al objetivo 3, se presentan a partir de la comparación de frecuencias y distribuciones obtenidas antes y después de la intervención educativa (preguntas 21 y 22 del pretest y preguntas 20 y 22 del postest), en relación con las percepciones del alumnado sobre la representación de género en el espacio público. Asimismo, se incluyen los resultados de la pregunta 24 del postest, orientada a valorar si la experiencia contribuyó al aprendizaje del alumnado para analizar de manera crítica los mensajes implícitos y explícitos sobre género en su entorno cotidiano.

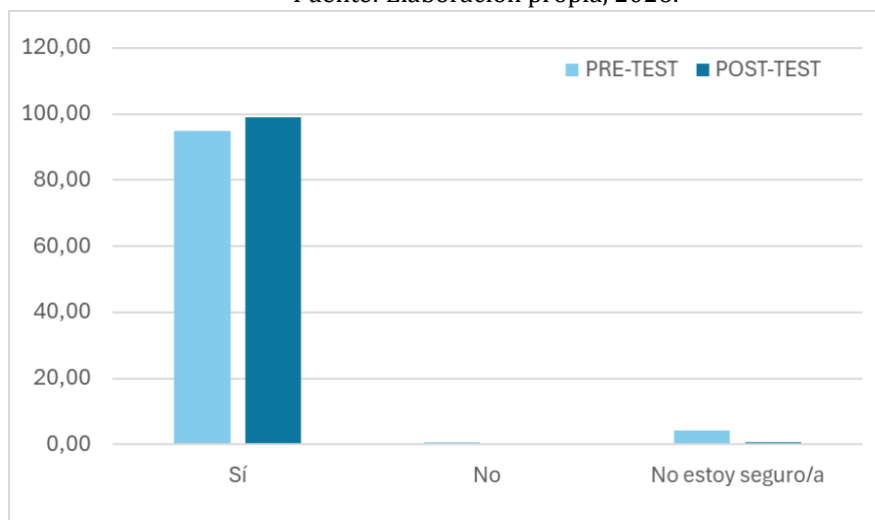
4.3.1. Pregunta 21 pretest y 20 postest. El paisaje lingüístico puede ser una herramienta útil para reflexionar con el alumnado sobre cómo nos comunicamos y sus implicaciones sociales

Con respecto a la percepción del alumnado sobre el uso del paisaje lingüístico como herramienta para reflexionar sobre la comunicación y sus implicaciones sociales (figura 12), los resultados del pretest ponen de manifiesto un alto grado de acuerdo inicial, con un 95,0% de los y las estudiantes (302) respondiendo afirmativamente, solo un 0,6% (2 participantes) indicaron que «No» y un 4,4% (14) que manifestaron dudas («No estoy seguro/a»).

En el postest, la valoración favorable del paisaje lingüístico no solo se mantuvo, sino que se vio fortalecida. La proporción de respuestas afirmativas ascendió al 98,9% (269 estudiantes), mientras que únicamente 1 estudiante (0,4%) eligió la opción «No» y 2 participantes (0,7%) manifestaron indecisión.

El análisis estadístico de la distribución de respuestas entre ambas mediciones mostró diferencias significativas ($\chi^2 = 7,70$; $df = 2$; $p = 0,021$), lo que sugiere que la intervención educativa habría contribuido a consolidar de manera significativa esta percepción positiva. En consecuencia, puede afirmarse que la experiencia formativa reforzó en el alumnado la valoración del paisaje lingüístico como una herramienta eficaz para reflexionar sobre la comunicación y sus dimensiones sociales.

Figura 12. Respuestas al ítem «El paisaje lingüístico puede ser una herramienta útil para reflexionar con el alumnado sobre cómo nos comunicamos y sus implicaciones sociales». Distribución de frecuencias.
Fuente: Elaboración propia, 2026.



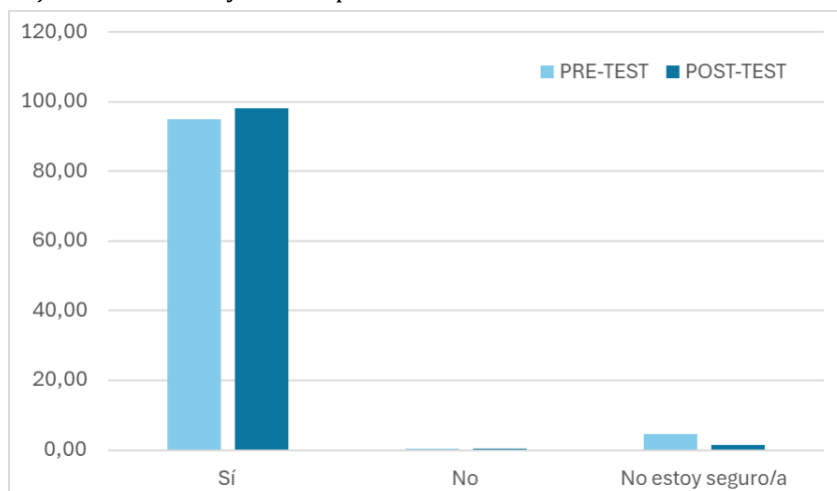
4.3.2. Pregunta 21 pretest y 22 posttest. Observar el paisaje lingüístico en un entorno determinado puede ayudar a comprender mejor las creencias y valores presentes en una comunidad

Al abordar la percepción del alumnado sobre la utilidad de observar el paisaje lingüístico para comprender las creencias y valores presentes en una comunidad (figura 13), los resultados del pretest muestran un consenso inicial elevado. Concretamente, 302 estudiantes (95%) respondieron afirmativamente, mientras que únicamente 1 participante (0,3%) indicó «No» y 15 (4,7%) manifestaron dudas al respecto seleccionando «No estoy seguro/a».

En el posttest, el porcentaje de respuestas afirmativas se mantuvo elevado, con 267 estudiantes (98,2%) que respondieron «Sí», 1 estudiante (0,4%) que declaró no estar de acuerdo y 4 (1,5%) que tenían dudas «No estoy seguro/a».

En este caso el análisis de la distribución de respuestas mediante la prueba de chi-cuadrado no mostró diferencias estadísticamente significativas entre pretest y posttest ($\chi^2 = 1,72$; $df=2$; $p=0,423$). Es decir, la intervención educativa no produjo cambios relevantes en la distribución de respuestas. Por tanto, los datos reflejan que el alumnado percibe de manera consistente que el paisaje lingüístico es una herramienta útil para reflexionar sobre las creencias y valores presentes en la comunidad, aunque esta percepción no cambie tras la intervención educativa.

Figura 13. Respuestas al ítem «Observar el paisaje lingüístico en un entorno determinado puede ayudar a comprender mejor las creencias y valores presentes en una comunidad». Distribución de frecuencias.



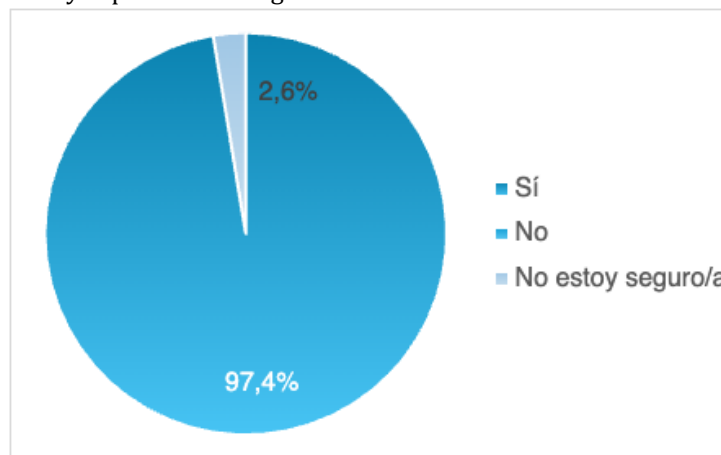
Fuente: Elaboración propia, 2026.

4.3.3. Pregunta 24. *Esta experiencia me ha ayudado a aprender a analizar críticamente los mensajes implícitos y explícitos sobre género en mi entorno cotidiano*

Acerca de la percepción del alumnado sobre si la experiencia les ayudó a aprender a analizar críticamente los mensajes implícitos y explícitos sobre género en su entorno cotidiano (figura 14), los resultados del posttest evidencian un consenso notablemente alto considerando que sí han aprendido. Concretamente, 264 estudiantes (97,4%) respondieron afirmativamente, mientras que ningún participante lo hizo de forma negativa y solo 7 estudiantes (2,6%) manifestaron dudas mediante la opción «No estoy seguro/a».

Estos resultados indican que la experiencia tuvo un impacto muy positivo en el desarrollo de la capacidad del alumnado para analizar críticamente los mensajes de género en su entorno, reflejando un alto nivel de acuerdo y una mínima incertidumbre entre los participantes.

Figura 14. Respuestas al ítem «Esta experiencia me ha ayudado a aprender a analizar críticamente los mensajes implícitos y explícitos sobre género en mi entorno cotidiano». Distribución de frecuencias.



Fuente: Elaboración propia, 2026.

Para alcanzar este objetivo, también se incluyó en el posttest una pregunta de respuesta abierta:

4.3.4. Pregunta 8. *Ahora que has observado el paisaje lingüístico de algún centro educativo y/o su entorno, ¿qué impresión tienes de los mensajes presentes en ese paisaje lingüístico respecto a roles de género, representación y visibilidad de las mujeres o igualdad de género?*

El análisis cualitativo de las 272 respuestas permitió identificar distintas percepciones, que fueron codificadas en seis categorías recurrentes. Se observa que un grupo mayoritario de participantes (59 respuestas) señaló que el paisaje lingüístico analizado transmite una representación inclusiva en cuanto al género, valorando positivamente el esfuerzo realizado para visibilizar a las mujeres y promover la igualdad. Así, se recogen afirmaciones como: «He visto muchos mensajes de igualdad de género y sobre la sensibilización acerca de la violencia de género» (PT8-14) o «Hay un esfuerzo por romper con los roles y los estereotipos de género» (PT8-176, como se muestra en la figura 15). Estas respuestas ponen de relieve una creciente conciencia de la ciudadanía e instituciones a la hora de emitir mensajes que configuran los espacios urbanos como escenarios de sensibilización y transformación social. Frente a esta percepción, un número también relevante (45 respuestas) subrayó el déficit o la ausencia de inclusión en el paisaje lingüístico, evidenciando carencias en el uso de un lenguaje no sexista y la persistencia de formas de invisibilización o desigualdad. Ejemplo de ello son las afirmaciones: «No se tiene mucho en cuenta el lenguaje inclusivo» (PT8-1) o «Sigue predominando el hombre como figura de éxito y la mujer sexualizada y relegada a unos ámbitos concretos» (PT8-38).

Figura 15. Mural en el Colegio público El Chaparral (Málaga)



Fuente: Fotografía realizada por el alumnado. SFE_56.1 (2025)

Junto a estas posiciones contrapuestas, se identificaron respuestas intermedias (58 en total, entre percepciones mixtas y codificaciones múltiples) que evidencian una valoración matizada del paisaje lingüístico. Estas intervenciones reconocen ciertos avances en la representación de género, pero advierten, al mismo tiempo, la persistencia de limitaciones. Así lo reflejan comentarios como «*Intentan ser inclusivos con las mujeres aunque aún queda bastante por hacer*» (PT8-0) o «*Pienso que generalmente hay una intención respecto a épocas pasadas de visibilizar ciertos temas pero que aún se cae en estereotipos o no hay una integración real*» (PT8-161). En conjunto, estas apreciaciones revelan una conciencia crítica en el estudiantado, que percibe el PL como un espacio en transición, donde conviven discursos inclusivos con otros elementos que denotan desigualdad.

Por otro lado, el análisis de once respuestas que hacen referencia explícita al contexto permitió identificar dos tendencias principales. En primer lugar, se señala el contraste entre los mensajes presentes en los centros educativos y aquellos que configuran el entorno urbano inmediato. Mientras que los primeros se perciben como más inclusivos y orientados a la igualdad (figura 16) —«*Me parece que dentro de los centros educativos se está haciendo un esfuerzo por representar el género de manera más igualitaria y mostrar más igualdad*» (PT8) o «*En el caso de Lucena, España, he podido constatar que dentro de los colegios hay más carteles igualitarios que en las calles de la ciudad*» (PT8-4)—, los segundos son descritos como espacios donde persisten representaciones sexistas y excluyentes con mayor frecuencia (figura 17) —«*Fuera de los centros educativos el paisaje lingüístico es muy sexista y desigual*» (PT178).

Figuras 16 y 17. A la izquierda, signo urbano localizado en la cafetería del IES sa Blanca Dona (Ibiza). A la derecha, signo urbano localizado en la Calle Doctor Cornago nº 9, Pozuelo de Alarcón (Madrid)



Fuente: Fotografías realizadas por el alumnado. SFE_55.2 y PAELE_6.5 (2025)

En segundo lugar, en las respuestas que aluden a diferencias contextuales se recogen testimonios que comparan distintos espacios geográficos, señalando que esta sensibilidad suele concentrarse en núcleos urbanos de mayor tamaño, mientras que en localidades pequeñas se reproducen con más fuerza estereotipos tradicionales: «*También hemos podido observar que existe una gradualidad de utilización de estos conceptos si segmentamos las muestras por barrios o zonas de la ciudad/pueblo, siendo más acusado en barrios marginales o de la periferia que en zonas más céntricas o con mayor nivel de rentas*» (PT8-67). Estas alusiones a las diferencias contextuales, a pesar de ser menos numerosas, refuerzan la idea de que el paisaje lingüístico no es homogéneo, sino que está atravesado por dinámicas territoriales que condicionan el modo en que la ciudad y sus distintos espacios reflejan o resisten los discursos de igualdad de género.

Por último, un número menor de respuestas (15 en total) apuntó de manera concreta a la persistencia de estereotipos de género, al destacar que «*se sigue observando la figura de la mujer en roles secundarios*» (PT8-22) o «*Algunos de los mensajes que he observado en el paisaje reproduce refuerza estereotipos que no son positivos y se sigue apreciando desigualdad de género*» (PT8-174). Finalmente, un grupo reducido (7 respuestas) manifestó su cuestionamiento respecto al uso del lenguaje inclusivo, argumentando que puede resultar innecesario o dificultar la comprensión de los mensajes: «*Creo que el lenguaje inclusivo no ayuda, sino que complica los mensajes*» (PT8-101).

4.4. Objetivo 4. Diseñar e implementar un mapa digital colaborativo a partir de la recogida de signos urbanos realizada por el propio alumnado, con el fin de generar un repositorio abierto que enriquezca las perspectivas de análisis, favorezca el intercambio intercultural y potencie la alfabetización crítica en contextos educativos diversos.

Hasta el momento, el mapa digital integra 289 localizaciones válidas, a partir de un total inicial de 312 registros, de los cuales se descartaron 23 por duplicidad. En varios casos, una misma localización incluye más de un elemento, dado que el estudiantado documentó distintos signos urbanos en un mismo punto; de este modo, el corpus alcanza un total de 405 muestras. Cada signo documentado se acompaña de su correspondiente localización geográfica mediante coordenadas GPS, lo que permite situarlo en el mapa digital y analizarlo dentro de su contexto espacial.

A partir de un proceso de filtrado, las muestras quedaron registradas siguiendo criterios de calidad de imagen, adecuación a los objetivos marcados, anonimato y trazabilidad, asegurando el mantenimiento del repositorio para futuras investigaciones.

Los resultados muestran un claro predominio de España, con un total de 213 localizaciones, seguida de Colombia y la presencia puntual de otros países como Chile, Estados Unidos o Francia. En el caso de las ciudades españolas, destaca la presencia de Madrid, Valencia, Málaga, Cádiz y Barcelona, demostrando una mayor concentración de muestras en grandes núcleos urbanos.

5. Conclusiones

Los resultados del estudio evidencian que la intervención educativa fue eficaz para mejorar significativamente el conocimiento del alumnado en torno a los conceptos de género, estereotipos y paisaje lingüístico. Tras la experiencia, las y los participantes demostraron una comprensión más sólida de estas nociones y de su interrelación, a la vez que se fortaleció su capacidad de observación y análisis de su entorno.

Por otra parte, casi la totalidad del estudiantado afirmó haber aprendido a analizar críticamente los mensajes implícitos y explícitos sobre género presentes en el PL de sus ciudades y espacios educativos. Las respuestas cualitativas del posttest mostraron, además, una estrecha relación entre esta experiencia de investigación-acción y la apropiación del entorno por parte del alumnado, ya que en ocasiones se realizaron especificaciones contextuales en dichos análisis. Por otro lado, parece pertinente mencionar que apenas se recogieron referencias a identidades de género no binarias en los ejemplos analizados, lo cual pone de relieve la escasa visibilidad de estas identidades en el paisaje urbano observado o la falta de sensibilidad hacia la percepción de las mismas, y señala la necesidad de ampliar la mirada inclusiva en futuros proyectos formativos.

En relación con las actitudes y percepciones del estudiantado, los resultados confirman que la intervención no solo mantuvo, sino que reforzó la valoración del paisaje lingüístico como recurso didáctico. El 97,4% afirmó que la participación en esta propuesta didáctica le ayudó a aprender a analizar críticamente los mensajes implícitos y explícitos sobre género en su entorno cotidiano. Estos datos ponen de manifiesto que trabajar con muestras reales del espacio público facilita una reflexión más próxima y significativa sobre estereotipos, roles de género e igualdad, confirmando así el potencial del paisaje lingüístico como eje de innovación educativa y de sensibilización ciudadana.

No obstante, los testimonios recopilados evidenciaron también desafíos y contradicciones. Varios participantes subrayaron la marcada disonancia entre el interior de los centros educativos y el espacio público circundante, percibiendo en ocasiones una doble realidad. Mientras la escuela promueve internamente un discurso coeducativo e inclusivo, en su entorno inmediato persisten mensajes y prácticas que reproducen estereotipos o desequilibrios de género. Esta constatación invita al futuro profesorado a tomar conciencia de la brecha que puede existir entre la teoría que se fomenta en las aulas y la realidad social externa, y alerta sobre la importancia de extender la labor educadora más allá de los muros escolares. En este sentido, resultó revelador que muchas de las fachadas de centros educativos documentadas aparezcan intervenidas con lemas e imágenes a favor de la igualdad de género, la diversidad y la convivencia. Dichos hallazgos sugieren que los centros escolares intentan comunicarse con la ciudad a través de sus fachadas, proyectando hacia la comunidad los valores que promueven en su interior y convirtiendo el propio edificio educativo en un mensaje urbano que invita a la reflexión colectiva.

Por último, el desarrollo de un mapa digital colaborativo confirmó su valor como herramienta educativa, crítica y ciudadana dentro del proyecto. Esta plataforma permitió compilar los signos urbanos recopilados por el alumnado en diversos contextos geográficos, ofreciendo un panorama amplio y heterogéneo del paisaje lingüístico con enfoque de género. Al integrar de forma georreferenciada las contribuciones de participantes de distintas regiones (e incluso de otros países), el mapa facilitó un aprendizaje compartido y comparativo, funcionando como un repositorio abierto en constante enriquecimiento. Más allá de su función documental, el mapa propició una lectura crítica del espacio urbano al visibilizar dimensiones sociales y simbólicas relevantes que subyacen tras los letreros y carteles de nuestras calles. Por ejemplo, puso de

manifiesto la presencia —o a veces ausencia— de referencias a mujeres migrantes, el grado de compromiso con la igualdad de género en diferentes entornos y la representación de lenguas minorizadas en la rotulación pública. De este modo, este recurso trasciende la mera recopilación de datos y se convierte en un instrumento pedagógico y cívico que invita a repensar la ciudad como un texto vivo, en el que la ciudadanía puede identificar, cuestionar y transformar las narrativas presentes en su paisaje cotidiano.

Entre las limitaciones del presente estudio se reconoce que los datos provienen de la percepción del alumnado, la cual no siempre refleja de manera exhaustiva la complejidad objetiva de las dinámicas sociales, así como la temporalidad acotada de la intervención, que impide generalizar los resultados. Asimismo, sería deseable que las muestras de signos recogidos presentaran una distribución más equilibrada en diferentes territorios y ciudades; sin embargo, dicha disposición se encuentra inevitablemente condicionada por la procedencia geográfica de los propios participantes. No obstante, las implicaciones prácticas subrayan la relevancia de integrar en el currículo educativo actividades de análisis crítico del paisaje lingüístico para fomentar una conciencia más profunda en torno a las cuestiones de género y diversidad cultural. En cuanto a las líneas futuras de investigación, se propone el desarrollo de intervenciones longitudinales que permitan observar transformaciones sostenidas en las percepciones sobre la equidad de género, así como la extensión de esta metodología a distintos contextos educativos y socioculturales.

La investigación aquí desarrollada posee un valor singular por su carácter pionero, ya que apenas existen estudios previos que, desde la perspectiva educativa, aborden de forma sistemática la intersección entre paisaje lingüístico y representación de género en contextos urbanos. Aunque esta falta de antecedentes imposibilita establecer comparaciones directas, permite resaltar la originalidad del trabajo, el cual constituye un buen punto de partida para futuras investigaciones.

El paisaje lingüístico, al ser un espacio de negociación simbólica, permite visibilizar tensiones sociales y culturales en torno a múltiples ejes, de modo que la observación de carteles y letreros puede servir también para detectar discursos sobre sostenibilidad, migración o convivencia intercultural. Por tanto, los hallazgos de esta investigación pueden ser extrapolables a otros ámbitos de interés y abrir la puerta a investigaciones comparativas que refuercen su valor interdisciplinar.

Ante todo, este estudio revela que el paisaje lingüístico constituye una herramienta pedagógica de gran valor, capaz de tender puentes entre el conocimiento académico y las vivencias cotidianas del alumnado en relación con el espacio que habita. El análisis de carteles urbanos, en cuanto material discursivo inmediato y cercano, abre la posibilidad de trasladar al aula debates sobre inclusión, género y poder, entre otros. De este modo, la ciudad se presenta como un gran texto abierto a la interpretación, donde fachadas, marquesinas y farolas se convierten en páginas de un aula expandida que invita a leer, cuestionar y aprender en diálogo con el espacio público.

6. Agradecimientos

El presente texto nace en el marco del proyecto de innovación docente «De la calle al aula: aplicación de la perspectiva de género al paisaje lingüístico» (ID-UDIMA-2024-05) auspiciado por la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA).

Referencias

- Barthes, R. (1986). Semiology and the urban. In M. Gottdiener & A. Ph. Lagopoulos (Eds.), *The city and the sign: An introduction to urban semiotics* (pp. 87–98). Columbia University Press.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: Chronicles of complexity*. Multilingual Matters.
- Eckert, P., & McConnell-Ginet, S. (2013). *Language and gender* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139245883>
- Flaherty, M. (2001). How a language gender system creeps into perception. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(1), 18–31. <https://doi.org/10.1177/002202210103200100>
- Friedrich, M. C. G., & Heise, E. (2019). Does the use of gender-fair language influence the comprehensibility of texts? An experiment using an authentic contract manipulating single role nouns and pronouns. *Swiss Journal of Psychology*, 78(1), 19–27. <https://doi.org/10.1024/1421-0185/a000223>
- Gutiérrez-Mora, D., & Oto-Peralías, D. (2022). Gendered cities: Studying urban gender bias through street names. *Environment and Planning B: Urban Analytics and City Science*, 49(6), 1792–1809. <https://doi.org/10.1177/23998083211068844>
- Gygax, P., Gabriel, U., Sarasin, O., Oakhill, J., & Garnham, A. (2008). *Generically intended, but specifically interpreted: When beauticians, musicians, and mechanics are all men*. *Language and Cognitive Processes*, 23(3), 464–485. <https://doi.org/10.1080/01690960701702035>
- Hu, J., & Escribano Angulo, J. M. (2023). Revisión y perspectivas futuras de la investigación sobre paisaje lingüístico: un análisis bibliométrico. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 18, 169–197.
- Kolotouchkina, O. (2018). Creatividad y la identidad cultural urbana: Experiencias destacadas en las ciudades contemporáneas [Creativity and urban cultural identity: Best practices in contemporary cities]. *Revista Internacional de Cultura Visual*, 5(1), 1–8. Global Knowledge Academics. <http://journals.epistemopolis.org/index.php/imagen>
- Lakoff, R. (1973). Language and woman's place. *Language in Society*, 2(1), 45–80. <https://www.jstor.org/stable/4166707>
- Landry, R., & Bourhis, R. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23–49.
- Morlan, M., & Byrne, S. (2024). Language choice and identity in the linguistic landscape of Barcelona. *Social Semiotics*, 34(5), 892–918. <https://doi.org/10.1080/10350330.2023.2223146>
- Moustaoui Srhir, A. (2019). Dos décadas de estudios del paisaje lingüístico: Enfoques teórico-metodológicos y nuevos desafíos en la investigación. *Signo y Seña*, 35, 7–28. <https://doi.org/10.34096/sys.n35.6935>
- OCDE. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Pons Rodríguez, L. (2024). Corpus PLANE0: Metodología y resultados de un corpus de paisaje lingüístico andaluz. *Philologia Hispalensis*, 38(1), 153–166. <https://doi.org/10.12795/PH.2024.v38.i01.06>
- Sáez Rivera, D. M. (2021). El paisaje lingüístico como herramienta pedagógica para la enseñanza de la lingüística: Un estudio de caso en la confección de blogs especializados en español. *Recursos para el Aula de Español: Investigación y Enseñanza*, 1(1), 167–204.
- Santana Negrín, L., & González García, C. (2025). El paisaje lingüístico-visual como herramienta para el desarrollo de la competencia global en adolescentes. En A. Neubauer & C. Fernández-Aragón (Coords.), *Educación para la ciudadanía global. Cambiar el mundo desde la escuela*. Narcea.
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (2003). *Discourses in place: Language in the material world*. Routledge.

- Shirahata, M., & Lahti, M. (2022). Language ideological landscapes for students in university language policies: Inclusion, exclusion, or hierarchy. *Current Issues in Language Planning*, 24(3), 272–292. <https://doi.org/10.1080/14664208.2022.2088165>
- The jamovi project. (2025). *jamovi* (Version 2.6) [Computer software]. <https://www.jamovi.org>
- Yousufi, M., Loukissas, Y., & Hyde, A. (2023). Bridging data and experiences: Engaging youth in digital civics through participatory mapmaking for resilience. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2309.16957>