

ENSEÑANZA DEL LÉXICO ESPAÑOL EN EL SECTOR TURÍSTICO: PAISAJE LINGÜÍSTICO Y COCINAS MIGRANTES

María Águeda MORENO MORENO
Universidad de Jaén. España

Resumen: Este artículo propone un método innovador para enseñar vocabulario español a estudiantes del sector turístico, aprovechando las cocinas migrantes como recurso pedagógico. El enfoque, basado en el aprendizaje situado y significativo, involucra a los estudiantes en un ciclo de tareas que conectan la exploración del paisaje lingüístico con actividades prácticas como la creación de menús bilingües y la simulación de atención al cliente. A través de este método, los estudiantes adquieren vocabulario específico, desarrollan conciencia intercultural y fortalecen sus habilidades comunicativas en un contexto real y multicultural, preparándolos para el éxito en sus futuras carreras en el sector turístico. Se incluye una unidad didáctica que, utilizando el "aprendizaje basado en proyectos" (PL) y el léxico de las cocinas migrantes, brinda una experiencia de aprendizaje inmersiva y contextualizada, donde los estudiantes se involucran con escenarios reales del turismo, como la gastronomía.

Palabras clave: Cocinas migrantes; Paisaje lingüístico; Aprendizaje situado; Competencia intercultural; Léxico especializado.

TEACHING SPANISH LEXICON IN THE TOURISM SECTOR: LINGUISTIC LANDSCAPE AND MIGRANT CUISINES

Abstract: *This article proposes an innovative method for teaching Spanish vocabulary to students in the tourism sector, taking advantage of migrant cuisines as a pedagogical resource. The approach, based on situated and meaningful learning, involves students in a cycle of tasks that connect the exploration of the linguistic landscape with practical activities such as creating bilingual menus and simulating customer service. Through this*

method, students acquire specific vocabulary, develop intercultural awareness, and strengthen their communication skills in a real and multicultural context, preparing them for success in their future careers in the tourism sector. It includes a didactic unit that, using "project-based learning" (PBL) and the lexicon of migrant cuisines, provides an immersive and contextualized learning experience, where students engage with real tourism scenarios, such as gastronomy.

Keywords: *Migrant cuisines; Linguistic landscape; Situated learning; Intercultural competence; Specialized lexicon.*

O ENSINO DO LÉXICO ESPANHOL NO SETOR DO TURISMO: PAISAGEM LINGUÍSTICA E COZINHAS MIGRANTES

Resumo: *Este artigo propõe um método inovador para o ensino de vocabulário espanhol a estudantes do setor de turismo, aproveitando as cozinhas de imigrantes como um recurso pedagógico. A abordagem, baseada na aprendizagem situada e significativa, envolve os alunos num ciclo de tarefas que ligam a exploração da paisagem linguística a atividades práticas como a criação de menus bilíngues e a simulação de atendimento ao cliente. Através deste método, os alunos adquirem vocabulário específico, desenvolvem a consciência intercultural e reforçam as suas competências comunicativas num contexto real e multicultural, preparando-os para o sucesso nas suas futuras carreiras no setor do turismo. Inclui uma unidade didática que, utilizando a "aprendizagem baseada em projetos" (ABP) e o léxico das cozinhas de imigrantes, proporciona uma experiência de aprendizagem imersiva e contextualizada, onde os alunos se envolvem em cenários reais de turismo, como a gastronomia.*

Palavras-chave: *Cozinhas migrantes; Paisagem linguística; Aprendizagem situada; Competência intercultural; Léxico especializado.*

1. INTRODUCCIÓN

En un entorno multicultural y globalizado, la presencia de cocinas migrantes en el sector de turismo y hostelería es cada vez más común. Estas cocinas no solo enriquecen la oferta gastronómica, sino que también representan una parte importante de la cultura y las tradiciones de diversas comunidades. De hecho, en la textualidad gastronómica migrante se puede fácilmente hallar marcadores de identidad cultural. (Gracia, 2002; Montanari, 2006; Montero, 2011 y Usme, 2010 y 2015, entre otros). Y, aunque no han pasado ni diez años de que Anderson (2017: 29) asegurara esto de que: “el multiculturalismo culinario es un fenómeno bastante nuevo en España ya que hasta ahora la cultura culinaria o gastronómica de los migrantes ha tenido poco impacto en consideraciones o construcciones discursivas sobre la cocina española”, la realidad actual es que estas cocinas migrantes hoy día contribuyen de manera muy activa a la conformación del paisaje lingüístico español y actúan como un puente entre las comunidades de origen y las comunidades de acogida, enriqueciendo no solo la oferta gastronómica de los lugares receptores, sino que también preservando las identidades culturales étnicas.

El concepto de *cocinas migrantes* se refiere a las tradiciones y prácticas culinarias que son transportadas y adaptadas por comunidades que se desplazan de su lugar de origen a nuevos contextos geográficos, culturales y sociales. Estas cocinas transnacionales son resultado del movimiento de personas a través de fronteras, ya sea por razones económicas, políticas, sociales o de otro tipo, y se manifiestan en la presencia de platos, ingredientes, técnicas de cocina y hábitos alimenticios que pertenecen a otras culturas dentro de una nueva comunidad receptora. De modo que las cocinas migrantes enriquecen la oferta gastronómica de un territorio, y ello además tiene un impacto muy significativo en el desarrollo y la evolución del lenguaje en el territorio de acogida, creando una intersección entre la cultura gastronómica y la lingüística. Sirva de ejemplo, entre otros, la creación de la etiqueta léxica *comida tex-mex* a finales de la década de 1960 (Wheaton y Carrol, 2017) para identificar en los Estados Unidos la comida mexicana que llegaba desde el difícil y conflictivo proceso fronterizo de configuración étnica y culinaria en el territorio de Texas:

Aunque no se sabe quién acuñó el término tex-mex para referirse a la cocina de origen mexicano en Texas, se considera que fue a partir de 1940 cuando se comenzó a utilizar, y fue hasta 1972 cuando Diana Kennedy, en su libro *The cuisines of Mexico*, estableció la diferencia entre la comida mexicana auténtica de México y la mezcla que hacen los restaurantes de comida mexicana en Texas, a la que llamó tex-mex. Esto no les agradó a los hispanos de origen mexicano, porque ellos consideraban a su comida como mexicana [...]. Para entonces el chili con carne estaba en boga en Estados Unidos, y en 1977 se le nombró el platillo oficial de Texas (Calleja, 2019, p.19).

Además, el impacto de las cocinas migrantes se extiende más allá del habla cotidiana, influyendo en la literatura, el arte y la publicidad local. En este sentido, tenemos ejemplos de novelas tales como *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel (1989). Este clásico de la literatura mexicana utiliza la cocina como un elemento central para narrar la historia de amor y lucha de su protagonista. Las recetas tradicionales mexicanas no solo funcionan como hilo conductor de la trama, sino que también reflejan las emociones y experiencias de los personajes. La novela es un ejemplo de cómo la cocina puede ser un vehículo para explorar la identidad cultural, la historia familiar, y las dinámicas sociales. O *The Mistress of Spices* de Chitra Banerjee Divakaruni (1997), novela que combina elementos de realismo mágico con el uso simbólico de especias y cocina india para explorar temas de migración, identidad y poder femenino. A través de la figura de la protagonista, una mujer que vende especias en Oakland, California, la novela muestra cómo los alimentos pueden ser portadores de cultura, memoria, y tradición para las comunidades migrantes. Así como autobiografías como *My Life in France* de Julia Child (2006), donde la autora narra su descubrimiento y aprendizaje de la cocina francesa mientras vivía en Francia y cómo trasladó ese conocimiento a Estados Unidos. El libro no solo documenta su experiencia personal, sino que también refleja el impacto de una cocina migrante en la transformación del paisaje culinario y cultural de otro país. En el arte visual, la artista chicana Carmen Lomas Garza es conocida por sus pinturas que representan la vida cotidiana de las comunidades mexicoamericanas en Estados Unidos. Sus obras a menudo incluyen escenas de cocina y comida, como la preparación de tamales o cenas familiares, que resaltan la importancia de las tradiciones culinarias en la identidad cultural y familiar. Y la fotógrafa mexicana Graciela Iturbide ha capturado imágenes de comunidades indígenas y

mestizas en México, donde la comida y las prácticas culinarias son elementos recurrentes. Sus fotografías documentan rituales, mercados, y la vida diaria, subrayando cómo los alimentos y la cocina son centrales para la identidad cultural. Por su parte, películas como *Chef* (2014), dirigida por Jon Favreau, narra la historia de un chef que redescubre su pasión por la cocina a través de un *food truck*, donde fusiona cocinas de diferentes culturas, incluyendo la latina. La película celebra la diversidad culinaria y cómo las cocinas migrantes enriquecen la experiencia gastronómica en Estados Unidos. O la serie documental de Netflix *Street Food* (2019) donde se destaca la importancia de los alimentos callejeros, muchos de los cuales son productos de cocinas migrantes. A través de las historias personales de los vendedores, el documental muestra cómo las tradiciones culinarias viajan y se adaptan, creando nuevas formas de expresión cultural en diferentes ciudades del mundo. En conjunto, estos ejemplos ilustran cómo las cocinas migrantes no solo enriquecen la oferta gastronómica de un territorio, sino que también tienen un impacto profundo y multifacético en la literatura, el arte visual, y otros campos culturales. Este fenómeno refleja la manera en que la comida actúa como un poderoso vehículo de identidad, memoria, y resistencia cultural, influyendo en cómo nos entendemos a nosotros mismos y a nuestras comunidades.

Pero como señalábamos anteriormente, las cocinas migrantes tienen también un importante impacto en la publicidad local, creando visualmente un paisaje lingüístico — en adelante PL— multicultural. El PL es entendido aquí desde la base de un concepto plural de textualidades, esto es, lo entendemos desde un enfoque desde el cual se reconoce que los textos y las prácticas discursivas no existen en un solo formato o estilo, sino que abarcan una diversidad de formas, medios, géneros y contextos. Este concepto desafía la idea tradicional de que un texto es únicamente un conjunto de palabras impresas en una página, expandiendo la noción de texto para incluir cualquier forma de comunicación que tenga un contenido significativo, ya sea verbal, visual, auditivo, o multimodal. Y su intertextualidad y multimodalidad están profundamente influenciadas por los contextos culturales, sociales, históricos y políticos en los que se producen y se interpretan, así como determinan las distintas implicaciones y modos en que los grupos sociales interactúan con los textos, contribuyendo al intercambio cultural. Así mismo, el PL se propone como técnica y mediación tecnológica para la innovación docente en la enseñanza del léxico, entendiendo que es una metodología práctica viable para el aula

de lenguas, en tanto el PL actúa como un paisaje parlante generador de contenidos significativos, por lo que este es propicio y oportuno como recurso didáctico para la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa. En este sentido, estos signos públicos informativos, políticos y sociales, publicitarios, normativos o personales y/o expresivos, producidos institucional o personalmente, están cada vez más siendo objeto de interés para los educadores (Álvarez-Rosa, 2020; Contreras Izquierdo, 2023; Heredia, 2023; Ma, 2019; autor, 2023; Romera, 2023 y Torres Martínez, 2023). En el PL se pueden hallar recursos lingüísticos óptimos para la enseñanza y aprendizaje del léxico, a saber: palabras de uso general y uso dialectal, frases hechas, combinaciones sintagmáticas, expresiones lexicalizadas y marcadores del discurso; elementos estos imprescindibles para aprender y enseñar vocabulario (Cervero y Pichardo, 2000). Asimismo, el PL ofrece una posibilidad idónea para aplicar la estrategia para adquisición del léxico de trabajar con la asociación producida entre la palabra y la imagen en contextos reales (Nation, 2001), con *input* ricos y significativos (Fernández, 2013) con casos de semántica referencial e interpretativa. La cartelera comercial, especialmente en el contexto de las cocinas migrantes, refleja con precisión la organización social y psicológica de una comunidad. Así, mientras que los discursos normativos suelen imponer el uso de una lengua por razones políticas o legales, el lenguaje utilizado en la señalización¹ de restaurantes y negocios de cocinas migrantes surge de manera orgánica y social. Este fenómeno se enmarca en los Estudios del Paisaje Lingüístico (EPL), que utilizan la metáfora de la orientación espacial: "de arriba hacia abajo" (*top-down*) y "de abajo hacia arriba" (*bottom-up*) (Ben-Rafael *et al.*, 2006). Los discursos *top-down* corresponden a las políticas oficiales y normativas, mientras que los *bottom-up* incluyen la expresión cultural espontánea, como los letreros y menús multilingües en establecimientos de cocinas migrantes, que son producidos desde la base social, reflejando la diversidad y el dinamismo cultural del entorno.

En ese sentido, el objetivo de esta investigación es explorar cómo la enseñanza del léxico español en el sector turístico y hostelero puede beneficiarse de la interacción

¹ En el texto se usa el término *señalización* para referirse a la aplicación práctica de la *señalética*, esto es, letreros, mapas, o cualquier elemento visual que es usado para guiar a las personas en un espacio. *Señalética*, en su caso, se entiende como la disciplina de la comunicación visual que se ocupa de la planificación y diseño del sistema de señales que sirven para la orientación y la información de las personas en un espacio.

con el paisaje lingüístico y las cocinas migrantes. Se busca analizar cómo estos elementos contribuyen a la comprensión y el uso efectivo del vocabulario en un entorno multicultural, ofreciendo un enfoque integrado que refuerza la competencia lingüística de los estudiantes de español. De modo que la investigación se centra en cómo las representaciones lingüísticas y culturales visibles en el espacio público, junto con la riqueza de las cocinas migrantes, pueden enriquecer el aprendizaje del léxico y mejorar la comunicación en el ámbito turístico.

2. METODOLOGÍA

La metodología de esta investigación se centrará en un enfoque cualitativo basado en el análisis de *corpus*. Para el uso de *corpus* lingüísticos de PL en el que encontrar signos relacionados con las cocinas migrantes, puede usarse el digital *Corpus PLANEO (Paisaje lingüístico andaluz: evaluación y observación cartográfica)*, como una fuente principal para la explotación de datos, o crear un *corpus ad hoc* para el proyecto educativo. Este enfoque se alinea con la utilización de *corpus* lingüísticos con fines pedagógicos, tal y como sugieren Gilquin y Granger (2010), proporcionando a los estudiantes exposición a datos reales. A través de la indagación colaborativa guiada por el profesor, se busca que los aprendientes construyan su propio conocimiento de manera significativa. Así, por ejemplo, en el caso del *Corpus PLANEO*, este puede servir de recurso valioso para analizar el vocabulario español relacionado con las cocinas migrantes dentro del PL turístico, lo cual puede facilitar a los estudiantes acceder a un vasto caudal de información léxica, gramatical, semántica y sociolingüística. Este enfoque es altamente productivo para la educación, como señalan Pérez Paredes (2021) y Rojo (2021), ya que facilita una comprensión más profunda y contextualizada del idioma a través de la exploración de su uso en situaciones auténticas.

Esta propuesta metodológica se enriquece adicionalmente a través de la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), junto con las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC). Estas herramientas no solo modernizan y dinamizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también han dado lugar a nuevas ecologías educativas que transforman la forma en que los

estudiantes interactúan con el conocimiento. Al emplear estas tecnologías y métodos, se fomenta un aprendizaje más autónomo, personalizado y significativo, donde los estudiantes no solo consumen información, sino que participan activamente en su construcción, optimizando el proceso de adquisición de competencias en contextos educativos diversos y multiculturales. El *Corpus PLANE0* debido a su naturaleza digital y posibilidad de aplicación pedagógica es un recurso factible para ello. Esto es así porque utiliza tecnologías digitales para recopilar, almacenar y analizar datos sobre el PL en Andalucía. Esto incluye la cartografía digital, la geolocalización de signos y carteles en diferentes idiomas, y el análisis de estos datos a través de plataformas en línea. Estas tecnologías permiten a los investigadores y educadores acceder a una vasta cantidad de datos de manera eficiente, facilitando la comunicación y la difusión de los resultados a través de medios digitales. Todo ello le permite convertirse en una herramienta educativa poderosa.

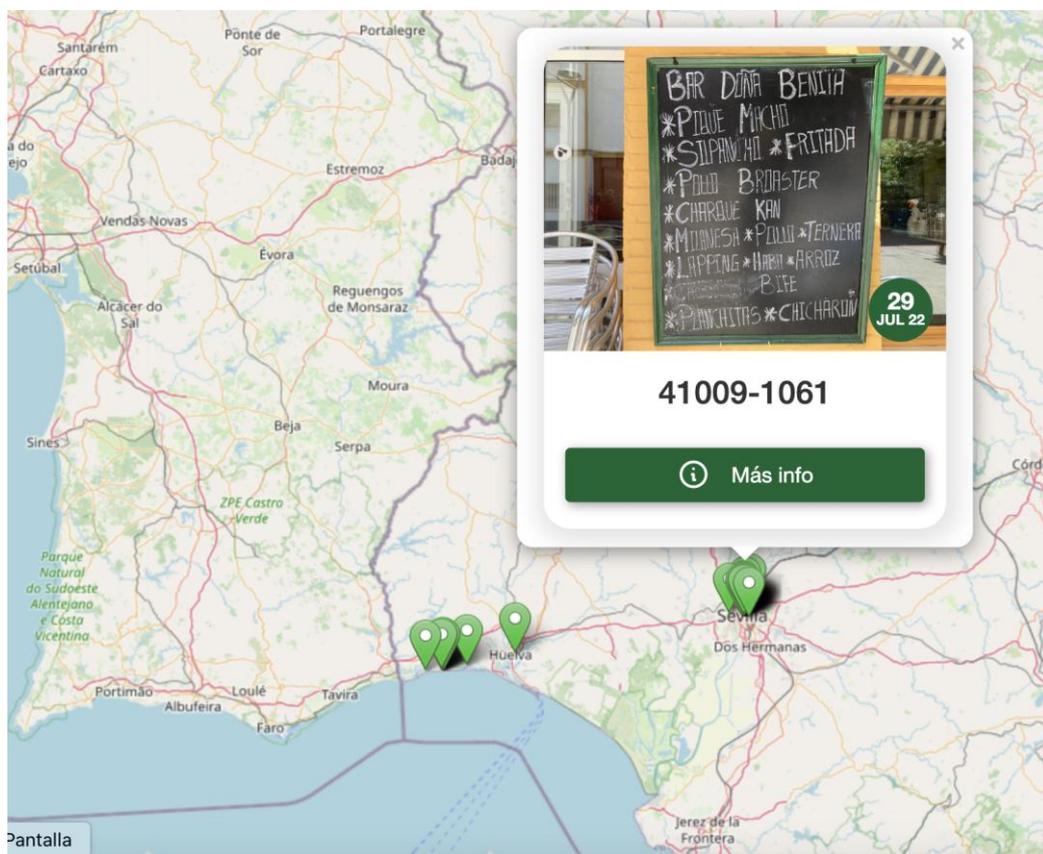


Figura 1. Ejemplo obtenido de la base de datos de PLANEIO (41009-1061). Datos que se registran del signo: “Pizarra dispuesta en la fachada de un bar donde se informa de la lista de tapas y platos en la que se incluyen comidas en español y en lenguas originarias de Bolivia, con seguridad, en quechua y, posiblemente, en mapuche”: Disponible en: <https://www.paisajelinguistico.es/signodetalles.php?signo=1061> Accedido en: 12 may. 2025.

El uso de este *corpus* en entornos de aprendizaje permite a los estudiantes interactuar con datos reales y auténticos, lo que enriquece el proceso de adquisición del conocimiento. De esta manera se sitúa el uso de *PLANEIO* en un marco epistemológico en el que el uso en la investigación lingüística y pedagógica se apoya en un enfoque constructivista y sociocultural, ya que se considera que el conocimiento sobre el PL se construye a través de la interacción de los estudiantes con datos reales, dentro de un contexto cultural y social específico, entendiendo que la herramienta no solo proporciona información, sino que también facilita la construcción activa del conocimiento en función de la experiencia y la reflexión crítica. Los estudiantes pueden explorar cómo se manifiestan y coexisten diferentes lenguas en el espacio público, y cómo estos fenómenos reflejan aspectos socioculturales y lingüísticos. El PL puede reflejar el vocabulario relacionado con las cocinas migrantes de varias formas, como la señalización en restaurantes y establecimientos, anuncios y publicidad, menús de restaurantes, eventos y festivales gastronómicos, y nombres de establecimientos o marcas. La presencia de estas palabras y términos en el entorno cotidiano de los estudiantes puede ser una oportunidad para que aprendan y amplíen su léxico español. Así al integrar este *corpus* en estrategias de enseñanza, como el aprendizaje basado en proyectos o la pedagogía inversa, se promueve un aprendizaje más activo y significativo. De ahí que los estudiantes no solo reciban información, sino que participan en la construcción de su conocimiento, analizando y reflexionando sobre el paisaje lingüístico a través de un enfoque digital e interactivo. Tal y como señala Ramos (2013):

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 (Ramos, 2013, p. 475).

Asimismo, no se descarta el uso de la *web* como *corpus*. La *web* ha sido utilizada de diversas maneras y sigue siendo una herramienta valiosa en la investigación lingüística, especialmente en el campo de la Lingüística de *Corpus*. Estas aplicaciones han llevado a la diferenciación de dos conceptos clave: *web as corpus* y *web for corpus* (De Schryver, 2002; Fletcher, 2004a, 2004b, 2007, 2012; y González, 2017, entre otros). Estos términos reflejan diferentes enfoques en cómo se puede aprovechar la *web* para el análisis lingüístico y la recopilación de datos, a pesar de no ser una herramienta nacida para fines lingüísticos y presentar ciertos problemas relacionados con el tamaño, la representatividad, el control y los flujos de cambio (Rojo, 2008), si hay algo en que los lingüistas coinciden es en que los *corpus* deben contener ejemplos de lengua que sean reales, naturales y auténticos. La abundancia de ejemplos reales, disponibles en formato electrónico y de fácil acceso en la *web*, ha impulsado la preferencia por enfoques empíricos en esta investigación lingüística. Por esta razón, parafraseando a Kilgarriff y Grefenstette (2003: 345) la *web* se considera un fabuloso campo de juego para los lingüistas.



Figura 02 Datos que se registran del signo: Pizarra dispuesta en la calle de un bar donde se informa de la lista de platos en la que se incluyen comidas de Venezuela. Signos léxicos de cocina migrante: *arepas*, *cachapas*, *tequeños*. . Ejemplo obtenido de la *web* Disponible en: <https://www.instagram.com/rezarepa.py/reel/C-YFWhMxBGP/>. Accedido en: 26 mar. 2025.

A partir de este marco epistemológico en el que se fundamenta el estudio, en este trabajo se desarrolla un análisis de los signos de PL vinculados al ámbito léxico-semántico de la hostelería y el turismo. Para ello el trabajo ha partido de una exploración

y estudio de textos y materiales recolectados en entornos turísticos que reflejan la presencia de cocinas migrantes. Este (sub)corpus seleccionado proporciona ejemplos concretos de cómo el léxico español relacionado con la gastronomía migrante se manifiesta en el PL. A través de un análisis léxico y semántico detallado, se identifican las palabras y expresiones significativas, así como su contextualización en los materiales turísticos. Esta información permite así comprender cómo se integra el vocabulario relacionado con las cocinas migrantes en el sector turístico y cómo puede ser utilizado de manera efectiva en la enseñanza del español, enriqueciendo el proceso educativo con un enfoque culturalmente contextualizado. Con ello nos sumamos a propuestas de trabajo con signos públicos del PL que se basan en un enfoque en el que se concibe el PL como una herramienta pedagógica fundamental en la enseñanza de lenguas extranjeras. Acevedo (2015, p. 5) sugiere que se utilice: "el espacio común de la ciudad como un lugar de aprendizaje", transformando el entorno urbano en un recurso didáctico. Esteba Ramos (2016) amplía esta idea, proponiendo una perspectiva que parte de las lenguas para llegar a las culturas, promoviendo así una enseñanza que va más allá del idioma y fomenta la comprensión intercultural. Según Aladjem y Jou (2016), el paisaje lingüístico ofrece un espacio de aprendizaje contextual que enriquece la adquisición del idioma al situar al estudiante en un entorno auténtico. Asimismo, Gorter, Cenoz y van der Worp (2021) destacan que el paisaje lingüístico actúa como una fuente adicional de *input* en la adquisición de la segunda lengua, aumentando la conciencia lingüística del estudiante en contextos reales. En esta línea, Sayer (2010) y Ma (2018) coinciden en que el PL proporciona nuevas herramientas y perspectivas para la enseñanza de ELE, mientras que Calvi (2018) ofrece un panorama general de estos estudios, subrayando las nuevas direcciones que ha tomado la investigación en este campo.

3. LA IMPORTANCIA DE LA INMERSIÓN CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

La enseñanza de lenguas extranjeras dentro de un contexto cultural no es un concepto nuevo. En el caso del español como lengua extranjera, este énfasis en la cultura comenzó a desarrollarse a finales de la década de 1970 (Koszla, 1998). Desde

entonces, la dimensión sociocultural en el aula de español como lengua extranjera ha ido en aumento y se ha consolidado, buscando lograr la comunicación y comprensión intercultural. La cultura se ha convertido en un componente fundamental de los programas de idiomas debido a su función globalizadora e integradora. La importancia de integrar la cultura en la enseñanza de una segunda lengua, especialmente en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera, ha sido destacada durante mucho tiempo por numerosos estudios. Los valores sociales, las actitudes y los elementos culturales se combinan con el enfoque comunicativo para mejorar la efectividad de la adquisición de una segunda lengua, tales como: “particularidades etnoculturales fijadas en la lengua y que se manifiestan en el habla” (Žarkynbekova, 2006, p.125). Aprender una lengua extranjera implica más que simplemente adquirir conocimientos de gramática, fonología y léxico; también implica desarrollar competencia cultural y comprender la cultura de la lengua extranjera para facilitar la comunicación. Esto es así, porque el lenguaje y la cultura son inseparables, y no se puede pensar en un idioma sin considerar la cultura de sus hablantes nativos. Si separamos estos dos conceptos, el significado de ambos se verá extremadamente disminuido, ya que el lenguaje refleja la cultura de tal manera que las personas pueden observar la cultura a través del lenguaje (Ahamdpour; Kuhi, 2019).

Desde esa perspectiva, hoy en día, nuestra sociedad se está transformando de tal manera que el fenómeno migratorio se considera un cambio social profundo que acarrea muchas implicaciones en sus diferentes ámbitos y en el sistema educativo. Al respecto, se puede entender que el mundo es una gran cocina, en donde entran y salen sabores, identidades, culturas (Ávila, Álvarez y Medina, 2015). El mundo de la alimentación se convierte en símbolo sugerente de paisajes variados, tanto en su fondo material como ecológico, como en el trasfondo simbólico, de tal manera que el uso didáctico del paisaje lingüístico de las cocinas migrantes se puede entender como una manifestación tangible del “ethos comunicativo” (Contreras, 2023), un concepto que abarca el modo de vida, la identidad colectiva y las relaciones personales dentro de una sociedad determinada:

Dicho concepto está compuesto por un complejo entramado de aspectos que, si bien no son estrictamente lingüísticos, tienen relación directa con la lengua en su proyección comunicativa, como son los referentes, saberes, comportamientos, habilidades y actitudes socioculturales que configuran la identidad histórica y cultural de la comunidad de habla. En definitiva, está formado por los conocimientos, formas de pensar, comportarse y expresarse, compartidos en mayor o menor medida por el grupo social (Contreras, 2023, p. 86).

En las cocinas migrantes, los referentes culturales, saberes, comportamientos y actitudes socioculturales se entrelazan para formar la identidad histórica y cultural de las comunidades de habla que las integran. Y la muestra de este paisaje se puede contemplar en diferentes soportes como guisos, postres, carnes, pescados, embutidos, fiambres, panadería y/o lácteos. No obstante, no debemos olvidar, tal y como apunta Gómez Molina, que es necesario tener en cuenta en la competencia léxico-semántica en español como lengua extranjera que el aprendizaje engloba

No solo los conocimientos y destrezas (formación de palabras, relaciones semánticas, valores, etc.), sino también la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos en el

lexicón (redes asociativas) y a su accesibilidad (activación, evocación y disponibilidad) (2004, p. 491).

Asimismo, la demanda de comunicación oral en español ha experimentado un notable crecimiento en los sectores del turismo y la hostelería, haciendo de la lengua un patrimonio y activo económico que surge de un *turismo idiomático* (Barra, 2016). Esto se debe a que, en muchas partes del mundo, el español es una lengua clave para interactuar con turistas hispanohablantes y locales, especialmente en países donde el turismo es una de las principales actividades económicas. En destinos turísticos como España, México y gran parte de América Latina, una gran cantidad de viajeros busca una experiencia más auténtica, lo que genera la necesidad de que los empleados en estos sectores dominen el español hablado para ofrecer un servicio de calidad, además

de garantizar una interacción fluida y cercana con los clientes. A medida que el turismo continúa expandiéndose, las competencias comunicativas orales en español se convierten en una herramienta fundamental para los trabajadores de hoteles, restaurantes, agencias de viajes y otras áreas afines. De ahí que la enseñanza del español con fines específicos se ha convertido en los últimos años, por ejemplo, en una estrategia clave dentro de la carrera de turismo (Lima y Eres, 2019).

En este contexto, el aprendizaje de inmersión ha demostrado ser uno de los métodos más efectivos para adquirir habilidades lingüísticas en español, particularmente cuando se trata de la competencia oral. Este enfoque permite a los estudiantes estar constantemente expuestos a la lengua en situaciones reales y cotidianas, fomentando el uso espontáneo del idioma y facilitando su internalización de una forma natural. Al vivir y trabajar en entornos donde el español es el medio principal de comunicación, los aprendientes no solo desarrollan la capacidad de hablar con fluidez, sino que también mejoran su comprensión auditiva, su habilidad para adaptarse a diferentes registros y acentos, y su conocimiento de las expresiones coloquiales utilizadas en el turismo y la hostelería. Esto resulta fundamental para proporcionar una atención personalizada y profesional a los turistas, quienes valoran la cercanía y calidez en su experiencia.

Un método que complementa de manera ideal el aprendizaje por inmersión es el uso del PL. En entornos turísticos, estos elementos son omnipresentes y constituyen una fuente continua de *input* lingüístico para los aprendientes. El PL no solo facilita el reconocimiento de vocabulario específico del turismo y la hostelería, sino que también permite una comprensión más profunda de los usos pragmáticos de la lengua, es decir, cómo se emplean las palabras y expresiones en diferentes contextos comunicativos. Al integrar estos textos en el proceso de aprendizaje, los estudiantes no solo mejoran su capacidad para entender y producir español oral, sino que también desarrollan una mayor conciencia cultural, lo que es esencial en la industria del turismo. La combinación del aprendizaje por inmersión y la atención al PL proporciona una estrategia educativa robusta para satisfacer la creciente demanda de habilidades comunicativas orales en español en el turismo y la hostelería. Este enfoque prepara a los aprendientes para enfrentar con éxito las exigencias de una industria globalizada, donde la habilidad de

hablar español puede marcar la diferencia en la calidad del servicio y la satisfacción del cliente.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta de una unidad didáctica para una enseñanza del léxico español en el sector turístico, mediada metodológicamente mediante el uso del PL y el léxico de las cocinas migrantes, está orientada a la enseñanza del léxico español en el sector turístico. Esta unidad tiene como objetivo principal ofrecer a los estudiantes una experiencia de aprendizaje inmersiva y contextualizada, basada en escenarios reales y cotidianos del ámbito turístico, donde la gastronomía juega un papel fundamental. En el ámbito del turismo, las cocinas migrantes no solo representan una rica diversidad cultural, sino también una oportunidad para que los estudiantes entren en contacto con el vocabulario específico del sector, desde términos gastronómicos hasta expresiones propias de la atención al cliente. Este ejemplo puede servir para explorar restaurantes de cocinas migrantes, para analizar el uso del español y otros idiomas en los menús y señalética, lo que les permitirá ampliar su léxico turístico, mejorar su competencia comunicativa oral y desarrollar una mayor conciencia intercultural. El enfoque está diseñado para simular situaciones reales que encontrarían en un entorno turístico, facilitando la adaptación lingüística y cultural que se requiere en este campo profesional. De modo que este método no solo busca el aprendizaje del vocabulario, sino también la comprensión profunda de las dinámicas culturales que subyacen en la interacción diaria con turistas y visitantes de distintas procedencias.

Actividad:

Exploración del PL de cocinas migrantes

Objetivo:

Desarrollar competencias comunicativas orales y escritas en español, enfocadas en la industria del turismo y la hostelería, a través del análisis y uso del paisaje lingüístico de cocinas migrantes como un recurso de inmersión lingüística y cultural.

Nivel:

Intermedio-Avanzado (B1-C1)

Duración:

1 sesión de 90 minutos

Fase I: Introducción (15 minutos)

El profesor introduce el concepto de paisaje lingüístico, explicando cómo los elementos escritos que encontramos en nuestro entorno (señalética, menús, carteles, etiquetas de productos, etc.) reflejan la diversidad cultural y lingüística de un espacio. En este caso, se

centra en restaurantes y cocinas migrantes como puntos clave para explorar la interacción entre distintas culturas a través del idioma.

Pregunta de discusión inicial:

¿Qué saben sobre las cocinas migrantes en su ciudad o país? ¿Han visto menús en diferentes idiomas?

Fase II: Trabajo de campo virtual o presencial (30 minutos)

Divididos en grupos, los estudiantes realizarán un recorrido (presencial si es posible o virtual utilizando *Google Maps* o redes sociales) por restaurantes de cocinas migrantes en un área específica de la ciudad. Su tarea será fotografiar, tomar notas y analizar el paisaje lingüístico que encuentren: menús, letreros, descripciones de platos, promociones, etc.

Elementos a observar:

Uso del español y otros idiomas (traducciones, adaptaciones culturales)

Vocabulario específico de la gastronomía (nombres de platos, ingredientes)

Interacción con términos culturales que podrían ser desconocidos para los turistas

Ejemplo de lugares: Restaurantes de cocina peruana, mexicana, marroquí, china, etc.

Fase III: Análisis en clase (20 minutos)

De vuelta en el aula, cada grupo comparte sus hallazgos con el resto de la clase, mostrando imágenes o notas sobre el paisaje lingüístico encontrado. Se discuten los siguientes puntos:

- ¿Qué similitudes y diferencias encontraron en el uso del español en estos lugares?
- ¿Qué términos específicos del turismo y la hostelería aprendieron?
- ¿Cómo puede este tipo de paisaje lingüístico ayudar a un trabajador del turismo a mejorar su interacción con clientes de diferentes culturas?

Fase IV: Creación de un menú bilingüe (25 minutos)

Cada grupo, utilizando el vocabulario y las estructuras gramaticales aprendidas, creará un menú bilingüe (español y otro idioma) para un restaurante ficticio de cocina migrante. Deberán describir los platos, ingredientes, y ofrecer recomendaciones a los comensales. Además, incluirán algunas frases de atención al cliente en español.

Ejemplo:



Figura 03. Datos que se registran de signos léxicos de cocina migrante: *ceviche*. Ejemplo obtenido de la *web* Disponible en: <https://www.andresmadrigal.com/todo-sobre-el-ceviche/>.
Accedido en: 26 mar. 2025

- **Entrada:** Ceviche de pescado
Descripción: Un plato tradicional peruano preparado con pescado fresco marinado en jugo de limón, acompañado de cebolla, cilantro y ají.
- **Frases de atención al cliente:** “¿Cómo le gustaría su plato? ¿Le gustaría algo para beber?”

Fase V: Presentación y debate final (10 minutos)

Cada grupo presenta su menú al resto de la clase y realiza un pequeño *role-play* donde practican la atención al cliente en español, simulando una interacción en un restaurante de cocina migrante.

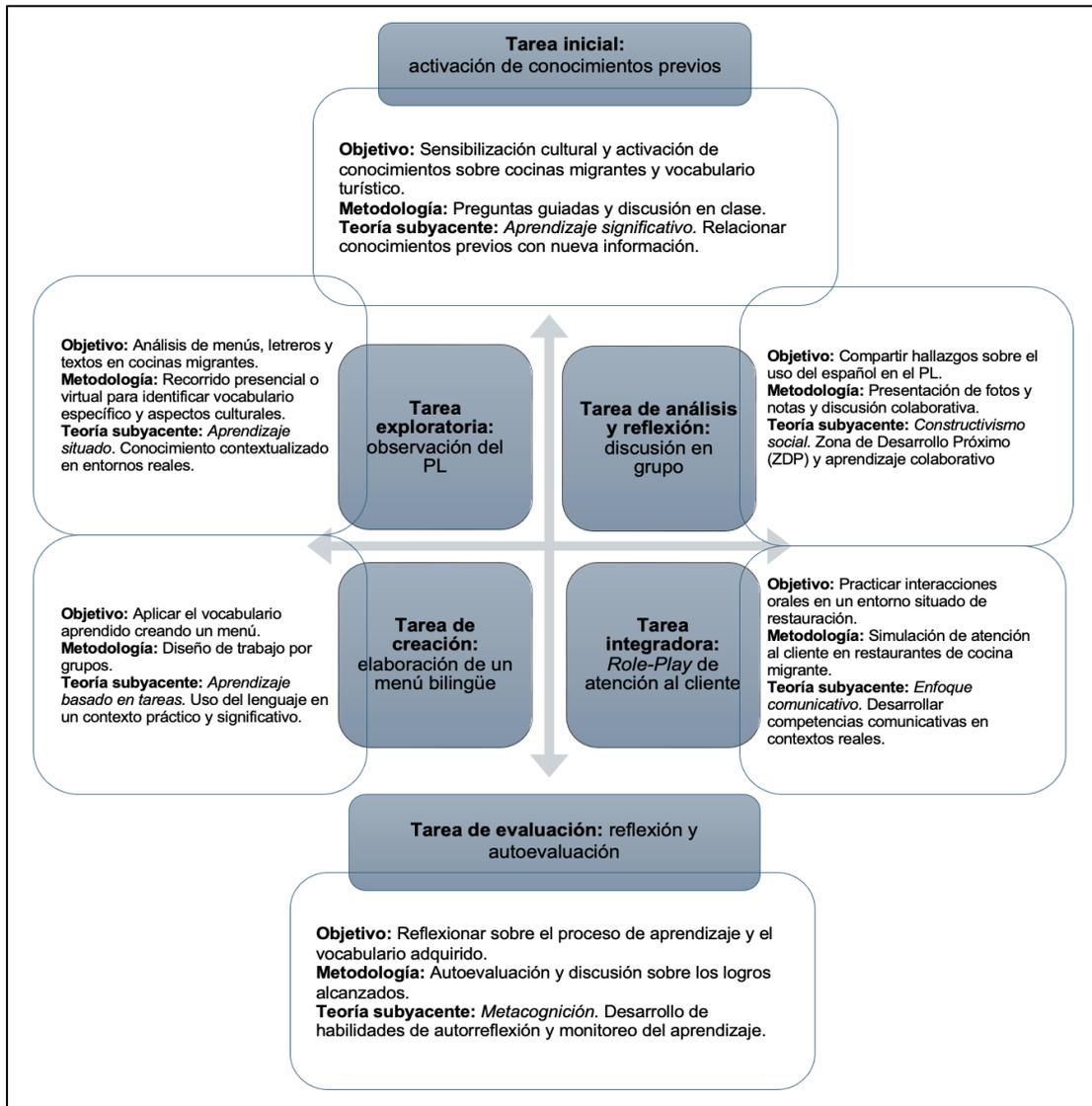
El profesor facilita un debate final sobre la importancia de la diversidad cultural en la hostelería y cómo el conocimiento de diferentes paisajes lingüísticos puede mejorar la experiencia del cliente.

Tabla I: Esquema de la actividad didáctica. Fuente: Elaboración propia.

4.1. RESULTADOS ESPERADOS: ENFOQUE DE LA RED DE TAREAS

Esta actividad ofrece múltiples beneficios para los estudiantes de español en el ámbito del turismo y la hostelería. En primer lugar, permite una mejora del vocabulario específico relacionado con la gastronomía y la restauración, ya que los estudiantes se familiarizan con términos técnicos y coloquiales utilizados en menús, ingredientes y procesos de atención al cliente. Además, fomenta una mayor comprensión de la diversidad cultural a través del análisis del paisaje lingüístico en cocinas migrantes, donde la coexistencia de lenguas y culturas se refleja en la señalización, menús y otros textos públicos. Por otro lado, contribuye al desarrollo de habilidades orales, ya que los estudiantes practican situaciones reales de atención al cliente, aprendiendo a interactuar de manera efectiva con comensales y turistas. Al mismo tiempo, esta actividad les ayuda a desarrollar una conciencia cultural sobre la importancia de la integración de cocinas migrantes en la oferta turística, entendiendo cómo el conocimiento cultural y lingüístico puede mejorar la calidad del servicio. Al cabo, esta experiencia inmersiva no solo mejora las competencias lingüísticas, sino que también sensibiliza a los estudiantes sobre la relevancia del entendimiento intercultural, aspecto clave para atender con éxito a turistas de diversos orígenes y culturas. Esta simulación

de enfoque o red de tareas nos permite una simulación del proceso de aprendizaje que podemos concretar en el siguiente esquema:



Cuadro I: Esquema de la red de tareas. Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se presenta la propuesta, esta red de tareas no necesariamente debe ser secuencial. Y, aunque algunas tareas requieren cierto grado de linealidad para que el aprendizaje sea coherente y progresivo, sin embargo, lo importante en una red de tareas es que cada actividad está interconectada y puede reforzar o complementar otras, creando una estructura más flexible. La primera tarea tiene como objetivo activar

los conocimientos previos de los estudiantes sobre la diversidad cultural y las cocinas migrantes. Se realiza mediante preguntas guiadas y una discusión inicial sobre la gastronomía y el turismo, lo que permite que los alumnos relacionen su experiencia personal con el contenido de la unidad. Desde el punto de vista teórico, esta fase responde al concepto de *aprendizaje significativo* de Ausubel (1976 y 2002), en el que los estudiantes integran nueva información a partir de sus conocimientos previos. En la tarea exploratoria, se aplica el *aprendizaje situado* de Lave y Wenger (1991). Aquí, los estudiantes exploran el PL de su entorno, ya sea de forma presencial o virtual, analizando menús, señalética y textos en restaurantes de cocinas migrantes. Esta fase corresponde a la teoría del aprendizaje situado, que sostiene que el conocimiento se construye dentro de contextos específicos. Al estar inmersos en el ambiente real de la gastronomía migrante, los alumnos adquieren vocabulario especializado y observan cómo el español se adapta a contextos multiculturales. El aprendizaje tiene lugar a través de la interacción con el entorno y la observación activa. Tras la exploración, los estudiantes se reúnen para compartir sus hallazgos en grupo y discutir el uso del español y otros idiomas en el paisaje lingüístico. Aquí se activa la *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)* de Vygotsky (1990 [1934]), ya que los estudiantes colaboran y se ayudan mutuamente a comprender el vocabulario y las dinámicas culturales, beneficiándose de la interacción social. Esta tarea promueve el aprendizaje colaborativo, en el que los conocimientos son co-construidos a través del diálogo y el intercambio. En la fase en que los estudiantes aplican el vocabulario y las estructuras gramaticales aprendidas para crear un menú bilingüe (español y otro idioma), subyace la *teoría del aprendizaje basado en tareas (TBLT)* de Ellis (2003). Esta actividad permite a los estudiantes usar el lenguaje de manera significativa y orientada a un propósito específico, lo que favorece la adquisición de competencias lingüísticas auténticas. El hecho de que deban crear material práctico refuerza la autonomía y fomenta la producción activa del lenguaje. Finalmente, los estudiantes participan en un *role-play* ('juegos de roles') donde simulan situaciones de atención al cliente en un restaurante de cocina migrante. Esta actividad se sustenta en el *enfoque comunicativo* de Hymes (1971), que busca desarrollar las competencias comunicativas en contextos reales. Los estudiantes deben emplear el lenguaje aprendido en interacciones orales, adaptando el registro y las expresiones según el contexto turístico. El rol de esta tarea es integrar las competencias lingüísticas y culturales, asegurando que los estudiantes puedan aplicar el lenguaje en situaciones

reales del sector de la hostelería. En la última fase, los estudiantes reflexionan sobre el proceso de aprendizaje y autoevalúan su desempeño. Esta tarea está vinculada a la *teoría de la metacognición* (Flavell, 1979), que se refiere a la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. Al reconocer qué vocabulario y competencias han desarrollado, los estudiantes mejoran su autoconsciencia lingüística, lo que les permite transferir el conocimiento a nuevos contextos.

5. CONCLUSIONES

Desde una perspectiva teórica, esta unidad didáctica estructurada como red de tareas proporciona una experiencia de aprendizaje integrada, donde los estudiantes avanzan progresivamente desde la exploración y el análisis hasta la producción lingüística y la reflexión. Este enfoque no solo favorece el desarrollo del léxico específico del turismo y la hostelería, sino que también potencia el aprendizaje cultural y social en un contexto realista y práctico, guiado por principios de aprendizaje significativo, situado y comunicativo.

De acuerdo con eso, las características de esta estructura de red son:

- La *interconexión*: aunque las tareas están organizadas de manera progresiva, las habilidades y competencias adquiridas en una tarea pueden utilizarse y reforzarse en otras. Por ejemplo, el vocabulario aprendido durante la exploración del paisaje lingüístico se aplicará tanto en la creación del menú bilingüe como en el *role-play*.

- El *ciclo de retroalimentación*: algunas tareas pueden retroalimentarse. Por ejemplo, después del *role-play* de atención al cliente, los estudiantes pueden regresar a la tarea de análisis y reflexión para discutir cómo aplicar mejor el vocabulario aprendido en situaciones reales.

- La *flexibilidad*: dependiendo del nivel y las necesidades de los estudiantes, se podría hacer un ciclo más profundo en ciertas actividades, como la reflexión grupal, o incluso modificar el orden si se considera que es necesario fortalecer un área particular antes de avanzar.

Al cabo, la propuesta del ejemplo presenta un avance no lineal, los estudiantes pueden comenzar explorando el paisaje lingüístico (Tarea 2) y luego volver a revisar esa información mientras crean el menú bilingüe (Tarea 4). Y después de la Tarea 5 (*role-play*), pueden regresar a la Tarea 3 (análisis y reflexión) para identificar qué vocabulario o expresiones se podrían mejorar, generando un proceso cíclico de mejora continua. Esto hace de esta propuesta que el avance no sea completamente secuencial, sino más bien interconectado y dinámico. Cada tarea puede retroalimentar a otras y ofrecer múltiples oportunidades de aplicar el conocimiento adquirido en distintos contextos, lo cual es clave para un aprendizaje profundo y contextualizado en el ámbito del turismo y la hostelería.

La enseñanza del léxico español en el sector turístico a través del paisaje lingüístico y las cocinas migrantes ofrece una metodología innovadora que integra el aprendizaje lingüístico y cultural en contextos reales y significativos. A lo largo del artículo, hemos observado cómo el enfoque en el paisaje lingüístico puede permitir a los estudiantes interactuar con el entorno, absorbiendo no solo vocabulario especializado, sino también comprendiendo las dinámicas socioculturales que caracterizan el sector turístico. Este contacto directo con el español de uso práctico, mediado por la inmersión en las cocinas migrantes, potencia la adquisición de un léxico funcional y culturalmente pertinente. La utilización de las cocinas migrantes como recurso pedagógico subraya la importancia de una enseñanza que promueva la conciencia intercultural y el respeto por la diversidad, esenciales en un ámbito profesional donde la interacción con turistas de diferentes orígenes es constante. Esta inmersión no solo mejora la competencia comunicativa de los estudiantes, sino que también les ayuda a entender mejor la realidad multicultural de las ciudades turísticas modernas, donde la gastronomía es un reflejo del cruce de culturas.

Por otra parte, la combinación del paisaje lingüístico y las cocinas migrantes ofrece un aprendizaje situado, que permite a los estudiantes aplicar de forma inmediata y contextualizada el vocabulario y las habilidades adquiridas. Este enfoque no solo aumenta la motivación del alumnado al enfrentarse a situaciones reales, sino que también refuerza el aprendizaje colaborativo y el uso significativo del lenguaje, aspectos clave en el enfoque comunicativo.

En conclusión, este método basado en la observación, el análisis y la práctica directa en contextos reales presenta una oportunidad única para la enseñanza del español con fines específicos en el sector turístico, proporcionando una formación integral que va más allá del conocimiento lingüístico, al abarcar competencias interculturales y sociales que resultan esenciales para el desempeño exitoso en este ámbito.

REFERENCIAS

ACEVEDO AGUILAR, Clara. **El paisaje lingüístico en la enseñanza de ELE: primera aproximación**. Alicante: Universidad (Memoria de Máster), 2015.

AHAMDPOUR, Sahar y Davud KUHI. Attitudes towards the Efficiency of English Culture Treatment at Schools: A Case of Iranian Kurdish EFL Learners, **Theory and Practice in Language Studies**, 9(5), p. 562-570, 2019. DOI 10.17507/tpls.0905.10

ALADJEM, Ruthi y Bibiana JOU. The Linguistic Landscape as a Learning Space for Contextual Language Learning, **Journal of Learning Space**, 5 (2), p. 66-7, 2016.

ÁLVAREZ-ROSA, Vanesa C. El paisaje lingüístico urbano en las clases de Lengua Castellana. La gramática en el discurso. En C. 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, p.189-208, 2020.

ANDERSON, Lara. El multiculturalismo culinario en España. De la asimilación a la diversidad, **Biblioteca di Rassegna iberistica**, 7, p. 29-42, 2017. DOI 10.14277/6969-208-6/RiB-7-2

AUSUBEL, David P. **Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo**. México: Ed. Trillas, 1976.

AUSUBEL, David P. **Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva**. Barcelona: Ed. Paidós, 2002.

ÁVILA, Ricardo, Marcelo ÁLVAREZ y F. Xavier MEDINA (coords.). **Alimentos, cocinas e intercambios culinarios. Confrontaciones culturales, identidades y resignificaciones**. México: Universidad de Guadalajara, 2015.

BARRA HERNÁNDEZ, M.^a Pilar. **Impacto económico del turismo idiomático: la enseñanza del español como factor diversificador en destinos turísticos tradicionales.** *Estudio de caso Alicante*. Tesis doctoral. Universidad Alicante, 2016.

BEN-RAFAEL, Eliezer, Elana SHOHAMY, Muhammad HASAN AMARA y Nira TRUMPER-HECHT. Linguistic Landscape as Symbolic Construction of the Public Space: the Case of Israel, **International Journal of Multilingualism**, 3(1), p. 7-30, 2006

CALLEJA PINEDO, M.^a Margarita. Las barreras culinarias del siglo XIX en la formación de la comida tex-mex. **Región y Sociedad**, 31, e1043, p. 1-24, 2019. DOI: 10.22198/rys2019/31/1043

CALVI, Maria V. Paisajes lingüísticos hispánicos: Panorama de estudios y nuevas perspectivas, **LynX. Panorámica de Estudios Lingüísticos**, 17, p. 5-58, 2018.

CENOZ, Jasone y Durk GORTER. The Linguistic Landscape as an Additional Source of Input in Second Language Acquisition, **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, 46(3), p. 267-287, 2008.

CERVERO, M. Jesús y Francisca PICHARDO CASTO. **Aprender y enseñar vocabulario**. Madrid: Edelsa. 2000.

CONTRERAS IZQUIERDO, Narciso (2023). El paisaje lingüístico (PL) como recurso sociocultural en ELE. *In*: M.V. Galloso, M. Cabello y M. Heredia, **Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz**. Iberoamericana-Vervuert, p. 79-104, 2023.

DE SCHRYVER Y GILEES, Maurice. *Web for / as corpus: a perspective for the African languages*. **Nordic Journal of African Studies**, 11, p. 266-282, 2002.

ELLIS, Rod. **Task-based Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press. 2003.

ESTEBA RAMOS, Diana. ¿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 L. Ruiz Miyares *et al.* (eds.), **Actualizaciones en Comunicación Social**. Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada, p. 474-479, 2013.

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

FERNÁNDEZ, Claudia R. Técnicas de enseñanza basadas en *input* para la adquisición de la gramática en la sala de clase, **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas**, 13, 2013.

FLAVELL, James H. Metacognition and cognitivemonitoring. **American Psychologist**, 34 (10), p. 906-911, 1979.

FLETCHER, William H. Facilitating the Compilation and Dissemination of Ad-Hoc *Web Corpora*. En G. Aston, S. Bernardini y D. Stewart (eds.). **Corpora and Language Learners**. Amsterdam: John Benjamins, p. 271-300, 2004(a).

FLETCHER, William H. Making the *web* more useful as a source for linguistic corpora. En U. Connor y T. Upton (eds.). **Applied corpus linguistics: a multidimensional perspective**. Amsterdam: Rodopi, p. 191-205, 2004(b).

FLETCHER, William. H. Concordancing the *web*: promise and problems, tools and techniques. En M. Hundt, N. Nesselhauf y C. Biewer (eds.). **Corpus linguistics and the web**. Amsterdam: Rodopi, p. 25-46, 2007.

FLETCHER, William. H. *Corpus Analysis of the World Wide Web*. En C. Chapelle (ed.). **Encyclopedia of Applied Linguistics**. London: Wiley-Blackwell, 2012.

GILQUIN, Gaëtanelle y Sylviane GRANGER. How Can Data-driven Learning Be Used in Language Teaching? En Anne O’Keeffe y Michael McCarthy (eds.), **The Routledge Handbook of Corpus Linguistics**. New York: Routledge, p. 359-370, 2010.

GÓMEZ MOLINA, José R. La subcompetencia léxico-semántica. En J. Sánchez Lobato e I. Santos (dirs.), **Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores**, p. 491-510, 2004.

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Adela. La *web* como *corpus*: un esbozo, **Lengua y Habla**, 21, p. 126-150, 2017.

GORTER, Durk, Jasone CENOZ y Karin van der WORP. The Linguistic Landscape as a Resource for Language Learning and Raising Language Awareness, **Journal of Spanish Language Teaching**, 8(2), p. 161-181, 2021.

GRACIA, Mabel. (coord.). **Somos lo que comemos**. Barcelona: Ariel Antropología, 2002.

HEREDIA, María. El paisaje lingüístico como situación comunicativa y sus aplicaciones didácticas. In: M.^a-V. Galloso, M. Cabello y M. Heredia, **Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz**. Iberoamericana-Vervuert, p. 197-230, 2023.

HYMES, Dell. Competence and performance in linguistic theory, **Acquisition of languages: Models and methods**, p. 3-23, 1971.

KILGARRIFF, Adam y Gregori GREFENSTETTE. Introduction to the Special Issue on the *Web as Corpus*. **Computational linguistics**, 29(3), p. 333-347, 2003.

KOSZLA Y SZYMANSKA, Malgorzata. Lengua y cultura en la enseñanza de lengua en general y de español como L2 en el pasado y en el presente (a base de algunas hipótesis filosóficas y metodológicas). En Z. Komlódi, **Actas y comunicaciones del XXXI Congreso de la Asociación Europea de Profesores de Español**, p. 121-128, 1998.

LAVE, Jave y Etienne WENGER. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991.

LIMA MOREIRA, Glauber y Gretel ERES FERNÁNDEZ (coords.). **Enseñanza de español con fines específicos: el caso de la carrera de turismo. Teoría y práctica**. Brasil: Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019.

MA, Yujing. El paisaje lingüístico: una nueva herramienta para la enseñanza de E/ LE, **Foro de Profesores de E/LE**, 14, p. 153-163, 2018.

MA, Yujing. **El paisaje lingüístico chino-español en la ciudad de Valencia y su aplicación a la enseñanza de ELE a los sinohablantes** (Tesis doctoral). Universitat de València, 2019.

MONTANARI, Massimo. **La comida como cultura**. Ediciones Trea, 2006.

MONTERO, Cecilia. Aproximación etnográfica a la migración, la alimentación y las TIC en el barrio de Gracia (Barcelona). En Espeitx B., & Cáceres, J., (eds.) **Sabores culturales**. Montesinos Ensayo, 2011.

NATION, Paul. **Learning vocabulary in another language**. Cambridge University Press, 2001.

PÉREZ PAREDES, Pascual. **Corpus Linguistics for Education. A Guide for Research**. London/New York: Routledge, 2021.

PLANEO. **Paisaje lingüístico Andaluz. Evaluación y observación cartográfica**. Disponible en: <<http://paisajelinguistico.es/index.php>>.

ROJO, Guillermo. Lingüística de *corpus* y lingüística del español. **XV Congreso de la Asociación de Lingüística y Filología de América latina**, Montevideo, 2008.

ROJO, Guillermo. **Introducción a la lingüística de corpus en español**. London/New York: Routledge, 2021.

ROMERA MANZANARES, Ana M.^a El paisaje lingüístico como material de innovación docente en las asignaturas de Lengua española. In: M.^a-V. Galloso, M. Cabello y M. Heredia, **Funciones y aplicación didáctica del paisaje andaluz**. Iberoamericana-Vervuert, p. 143-164, 2023.

SAYER, Peter. Using the Linguistic Landscape as a Pedagogical Resource, **ELT Journal**, 64(2), p. 143-155, 2010.

TORRES MARTÍNEZ, Marta. El paisaje lingüístico como fuente del estudio y la enseñanza del léxico histórico culinario: a propósito de la pasta italiana. In: M.^a-V. Galloso, M. Cabello y M. Heredia, **Funciones y aplicación didáctica del paisaje andaluz**. Iberoamericana-Vervuert, p. 39-66, 2023.

USME, Zuly. **Cocina, cultura y texto. Recetario para una semiótica culinaria**. Bogotá: CPAG Inpahu, 2010.

USME, Zuly. Apuntes semióticos para el estudio de la cocina migrante. **Forma y Función**, 28 (1), p. 185-200, 2015. DOI: 10.15446/fyf.v28n1.52052

VYGOTSKY, Lev. S. *Pensamiento y lenguaje*. En A. Álvarez y P. del Río (eds.), **L. S. Vygotsky. Obras escogidas** (Vol. 3). Madrid: M.E.C. 1990 [1934].

señalética WHEATON, Dennis R. y Glenn CARROLL. Where did “tex-mex” come from? The divisive emergence of a social category. **Research in Organizational Behavior**, 37, p. 143-166, 2017. DOI: 10.1016/j.riob.2017.09.003

ŽARKYNBEKOVA, Šolpan K. La base etnocultural de los conceptos: caminos de su investigación, **Cuadernos de Rusística Española**, 2, p. 124-128, 2006.

María Águeda MORENO MORENO

Profesora titular (acreditada Catedrática de Universidad 17/jun/2024) de Lengua Española en la Universidad de Jaén. Doctora en Filología Hispánica y Graduada en Antropología Social y Cultural. Además, es la investigadora principal del Grupo de investigación *Seminario de Lexicografía Hispánica (HUM922)*. Sus principales líneas de investigación giran en torno al estudio del léxico del español, la enseñanza y aprendizaje del léxico como L1 y L2/ELE y al análisis lexicográfico de la lengua española. Entre sus publicaciones más recientes caben citar: *La integración del diccionario en Educación Infantil. Estrategias de capacitación lexicográfica e itinerarios de aprendizaje* (Dykinson, 2023), *Homo botanicus. Lengua, cultura y símbolos del mundo vegetal* (ed.: Peter Lang, 2023) y *La etnolexicografía. Los discursos del ethnos en los modos lexicográficos* (Tirant Lo Blanch, 2024).