

Exploración y competición en el paisaje lingüístico como herramienta para la enseñanza-aprendizaje de lenguas

CARMEN FERNÁNDEZ JUNCAL

Universidad de Salamanca

MERCEDES DE LA TORRE GARCÍA

Universidad Pablo de Olavide

Received: 2025-03-14 / Accepted: 2025-05-07

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.viXII.33107>

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: Esta investigación propone una actividad en forma de *yincana* 'competición de carácter lúdico en la que los equipos participantes deben superar una serie de pruebas y obstáculos a lo largo de un recorrido' (DLE) como aproximación al paisaje lingüístico por parte de aprendices de español como segunda lengua en contexto de inmersión y como herramienta formativa. Se conjugan, por lo tanto, diversos elementos que pueden resultar muy atractivos en procesos de autoaprendizaje guiado: gamificación, colaboración en equipo y competición. El fundamento de esta actividad reside, por una parte, en la introducción de juegos relacionados con los contenidos como estímulo para la adquisición de habilidades y conocimientos comunicativos. Por otra parte, adoptamos el enfoque del Aprendizaje Basado en Datos (DDL en sus siglas inglesas), que promueve la autoformación por descubrimiento mediante el análisis de datos provenientes de corpus lingüísticos. Esta experiencia ha sido ya puesta en práctica con éxito en un curso especializado con adultos con alto dominio de la lengua (nativo o C2) como parte de su formación como docentes o futuros docentes. Comprobamos que la conjunción de herramientas resulta adecuada en situaciones de inmersión y es extensible a otras lenguas, así como al desarrollo de la competencia comunicativa en español como primera lengua.

Palabras clave: paisaje lingüístico, gamificación, aprendizaje basado en datos, *yincana*

Exploration and competition in the linguistic landscape as a tool for language teaching and learning

ABSTRACT: This research proposes an activity in the form of a gymkhana 'a competition of a playful nature in which the participating teams must overcome a series of tests and obstacles along a route' (DLE) as an approach to the linguistic landscape by learners of Spanish as a second language in an immersion context and as a training tool. It combines, therefore, several elements that can be very attractive in guided self-learning processes: gamification, team collaboration and competition.

The rationale of this activity lies on the one hand, in the introduction of content-related games as a stimulus for the acquisition of communicative skills and knowledge. On the other hand, we adopt the Data Driven Learning (DDL) approach, which promotes self-training by discovery through the analysis of data from linguistic corpora.

This experience has already been successfully put into practice in a specialised course with adults with a high command of the language (native or C2) as part of their training as teachers or future teachers. We have found that the combination of tools is appropriate in immersion situations and can be extended to other languages, as well as to the development of communicative competence in Spanish as a first language.

Keywords: linguistic landscape, gamification, data-driven learning, gymkhana

1. INTRODUCTION

Como se desprende del monográfico donde se inserta este estudio, desde hace ya muchos años se ha señalado la aplicabilidad del paisaje lingüístico (en adelante, PL) a la enseñanza de lenguas. En este sentido se han destacado cuatro rasgos que favorecen este empleo (Cenoz y Gorter, 2008): en primer lugar, el PL constituye un *input* auténtico y, sobre todo, contextualizado, lo que evita la artificialidad de muchas de las muestras que en ocasiones se emplean en el aula. En segundo lugar, la utilización del PL se constituye como materia para el desarrollo de las habilidades de escritura y lectura, destrezas centrales en el aprendizaje de una lengua. En tercer lugar, el PL es un campo idóneo donde ejercitar la multicompetencia comunicativa, lo que incluye todo tipo de niveles (el ortográfico, el morfológico, el sintáctico, el léxico), destacando su función como marco para actividades reales de tipo pragmático, que suelen presentar dificultades de aparición en su forma más natural y espontánea. Finalmente, el empleo del PL como herramienta auxiliar activa el desarrollo de los factores afectivos y simbólicos, tan presentes en el espacio público, donde se manifiestan actitudes, creencias y valores muy ligados a la sociedad que los emite y los recibe.

En el caso concreto de la enseñanza de español y PL, las numerosas y casi inabarcables publicaciones en este terreno tienen una doble vertiente. La primera es la destinada al aprendizaje del español en nativos, fundamentalmente desde una perspectiva normativa (Sáez Rivera, 2021 y 2024; Galloso Camacho y Cabello Pino, 2023; Moreno Moreno, 2023, etc.); la segunda comprende los trabajos orientados a ELE y PL. En este último caso, las investigaciones son numerosas (Esteba Ramos, 2013; Acevedo Aguilar, 2016; Ma, 2018; Navas, 2021; Contreras Izquierdo, 2023; Ma e Illán Bea, 2023, etc.), así como las mesas redondas o los paneles en congresos (por ejemplo, I y II Congreso Internacional sobre PL, Sevilla y Granada, respectivamente), cursos destinados al uso de esta herramienta en la enseñanza, etc.

Estas experiencias muestran cómo el estudiantado se convierte en un agente crítico de las producciones verbales de su entorno, esto es, a través del PL el trabajo en el aula se transforma en un medio de concienciación lingüística (Dagenais *et al.*, 2009) acerca de las muestras lingüísticas que los rodean y es un camino para el desarrollo de «las capacidades de observación, recogida y análisis de datos lingüísticos» (Esteba, 2016). En este último sentido, hay que señalar que la enseñanza de lenguas a través del PL parte de un principio, la creación de un corpus que sirva como base para el desarrollo de las capacidades lingüísticas. La creación de este corpus puede ser autónoma, partiendo del aprendiz o puede proceder de otro autor, el propio profesor, aunque siempre es recomendable no dejar de lado la primera posibilidad y complementarla con la segunda. En cualquier caso, estamos adoptando un enfoque de largo arraigo dentro de los sistemas formativos, basado en un tipo de análisis de tipo empresarial, que defiende que la toma de decisiones debe fundamentarse en datos precisos y no difusos y que estos deben prevalecer frente a la experiencia o la

intuición. El aprendizaje basado en datos (ABD), Data Driven Learning (DDL) en su versión inglesa¹, es una perspectiva centrada en el estudiante que promueve el aprendizaje por descubrimiento mediante el análisis de datos provenientes de corpus lingüísticos. Ha sido aplicado en diversos aspectos de la enseñanza de lenguas (Gabrielatos, 2005): favorece la expansión del léxico, la conciencia de patrones gramaticales, la corrección de errores en la interlengua y mejora la escritura. Es un aprendizaje de tipo inductivo y experiencial frente al más abstracto o basado en normas y excepciones (Boulton, 2009).

Abad y Álvarez (2021), siguiendo a Flowerdew (2015), detallan sus fundamentos, que concretan en tres: en primer lugar, de acuerdo con la hipótesis de la captación (Noticing Hypothesis) (Schmidt, 1990), la adquisición solo puede llevarse a cabo si se perciben las formas lingüísticas. El estudiante no asimila necesariamente todo el *input* recibido, es decir, todas las manifestaciones lingüísticas que le llegan en el aula y fuera de ella, sino que capta una parte, el *intake*, que es entonces el elemento lingüístico adquirido en ese proceso. Ciertamente es que muchas veces la asimilación de las nuevas formas no se da en el nivel de la conciencia (Krashen, 1988), pero la presencia de esta percepción deliberada, que puede venir apoyada de muy diversas maneras, favorece indudablemente el aprendizaje.

En segundo lugar, no podemos olvidar la aportación del constructivismo, teoría que defiende que los procesos de adquisición del conocimiento no son pasivos ni estáticos, sino que se realizan de manera dinámica, de forma que los actores principales son precisamente los aprendientes, que se convierten en autoguidos en el proceso. Este punto de partida obliga a acentuar el papel desempeñado de forma activa por el alumno, que emprende una evolución personal introduciendo la nueva información sobre el cimiento de la información previa de la que ya disponía y poniendo en relación ambas a través de secuencias de elaboración de hipótesis e inferencias de carácter cognitivo. A partir de ellas y con la guía del profesor, puede establecer de manera autónoma patrones y detectar en el sistema regularidades y también asimetrías.

Finalmente, en este mismo sentido, las teorías socioculturales de Vigotsky (1978) sostienen que en esta construcción del conocimiento es preciso contar con la interacción entre los aprendices, un intercambio cooperativo dentro de un desarrollo compartido, lo que se ha llamado *andamiaje* (Abad y Álvarez, 2021, p. 5), ya que necesita de apoyo de un docente y de los propios compañeros. Esta técnica de apoyo mutuo no es extraña a las clases de lengua extranjera, pero no conviene olvidar que, frente a las prácticas individuales, un contexto colectivo, donde muy bien pueden integrarse actividades colaborativas de creación de corpus y análisis de sus contenidos, aporta beneficios innegables.

En cierto modo, el sistema DDL engarza con la conocida pirámide del conocimiento, DIKW (*Data, Information, Knowledge, Wisdom*) (Rowley, 2007), que desde la década de los 80 ha venido delineándose, debatiéndose y generando nuevos modelos. Los datos y la información se ubican en la base de la pirámide como punto de partida necesario en el proceso de adquisición del conocimiento (en el ámbito de la gestión, para la toma de decisiones ejecutivas). Los datos, que para nuestra propuesta son un elemento central, son “hechos crudos”, una realidad objetiva y externa que puede ser verificada (Henry, 1974). No obstante, los datos simultáneamente adquieren valores como señales subjetivas, mediadas por

¹ El concepto y el término que lo define es obra de Johns (1991), considerado el impulsor de esta noción.

la percepción sensorial y también como símbolos, categoría semiótica en la que se incluyen *per se* los signos lingüísticos y otros elementos comunicativos.

La información, un escalón más arriba de la pirámide, supone que los datos se presentan de manera organizada y estructurada (Rowley, 2007). Es esta una noción que, en principio, elude la propia configuración del PL, que se manifiesta de manera teóricamente caótica. Recordemos, sin embargo, que ese desorden se puede redefinir a partir del concepto de *Gestalt*, la idea holística que agrupa el aparente caos de elementos dispares en una sola unidad (Ben-Rafael y Ben-Rafael, 2015), de forma que sí sería posible encontrar patrones recurrentes que ayuden a entender la comunicación en el espacio público como un todo.

Por último, no queremos dejar de señalar la interesante herramienta en la que se convierte el PL en la calle, cuando el alumnado adopta el rol de “buscapistas”, y convertimos la recopilación de un corpus en una actividad ludificada (o gamificada, si usamos el préstamo del inglés), es decir, usamos como recurso pedagógico el juego.

La gamificación utiliza la predisposición del ser humano a jugar y consiste en el uso de mecánicas de juego en un contexto no lúdico con el fin de conseguir unos objetivos determinados. En particular, en el ámbito educativo, se utiliza con el fin de adquirir conocimientos. Así, diversos autores destacan el papel de la ludificación como una poderosa herramienta a disposición del docente para enriquecer la experiencia de aprendizaje (Mora 2013). El conductismo, al que aludíamos anteriormente, abrió las puertas a la motivación extrínseca como factor para alcanzar los objetivos educativos. El juego en la enseñanza camina en este sentido y añade la motivación intrínseca, que nace en el individuo y le activa hacia aquello que le atrae. En los últimos años se ha consolidado esta tendencia de aprovechar los componentes motivadores propios de los escenarios de juego aplicándolos en entornos académicos formales no lúdicos; de esta manera se implica a los usuarios en procesos complejos y se predispone al alumnado hacia la adquisición de aprendizajes de diversa índole.

Para que se considere una actividad ludificada han de cumplirse los siguientes condicionantes: una transposición de sesiones de aprendizaje a un ambiente semejante al de un juego, la existencia de objetivos conseguidos que suponen un premio y la cooperación entre los jugadores. Esto, llevado al terreno educativo, puede identificarse con el diseño de escenarios de aprendizaje integrados por propuestas novedosas con actividades que promuevan la resolución de tareas de forma innovadora y colaborativa (Lee & Hammer, 2011), alentando a la superación de retos y al logro de nuevas cotas de competencia para los estudiantes. Así, son indudables las ventajas que se obtienen a partir de la utilización de elementos propios del juego: se incrementa la motivación del alumnado a partir de la propuesta de experiencias de juego en contextos formativos; se propicia un entorno favorable para el desarrollo de habilidades y aprendizajes de diverso tipo, donde se minimiza el esfuerzo cognitivo, y, sobre todo, se busca una mayor implicación de los sujetos a partir de un clima de competitividad y cooperación orientado al logro de objetivos educativos determinados (Del Moral, 2014).

2. METODOLOGÍA

El empleo del PL como fuente para un corpus del español con fines de aprendizaje se llevó a cabo a través de dos experiencias docentes con una muestra de perfiles semejantes:

estudiantes de posgrado con dominio nativo o muy alto en español, docentes o futuros docentes que se enfrentaban a una herramienta que luego podrían desarrollar en su aula.

En la primera muestra, compuesta por asistentes a un curso de la Universidad Menéndez Pelayo en la sede santanderina en el año 2024, predominaban jóvenes egresados del grado, con perspectivas de iniciar su posgrado, junto a profesores con una cierta experiencia en la enseñanza de lenguas, pero ninguna en la metodología propuesta, ligada al PL. El segundo grupo eran alumnos del Máster de Investigación Lingüística de la Universidad de Salamanca, en un seminario específico sobre la creación de corpus y PL. En este sentido seguimos la advertencia de Chirobocea (2017) de que el DDL aporta muchos beneficios, pero sobre todo en la enseñanza superior, con estudiantes más experimentados y motivados, que son quienes realmente aprovechan las ventajas del método. En cualquier caso, ambas muestras no eran aprendices de español como segunda lengua sino profesionales o futuros profesionales que se enfrentan a una tarea desconocida hasta ese momento.

Durante la programación del curso en Santander y de acuerdo con su director, el profesor Sáez Rivera, se pensó en organizar lo que se ha llamado un *walking-tour*, es decir, un paseo de reconocimiento, de observación guiada por las profesoras. No obstante, este formato presentaba inconvenientes, fundamentalmente dos: en primer lugar, las dimensiones del grupo (19 personas con las profesoras incluidas), no recomendaban una acción simultánea, ni siquiera estableciendo dos grupos. En segundo lugar, el papel del estudiante sería bastante pasivo durante la actividad, ya que en estos casos se prevén y se señalan aquellos elementos comunicativos de relevancia acordados por anticipado por el guía; esto es, el conjunto de las señales visitadas estaría muy lejos de poder ser considerado un corpus de elaboración propia. Como consecuencia de esta circunstancia y como veremos en los resultados, el material analizado con posterioridad vendría determinado por el conductor de la actividad y no por sus participantes, lo que habría malogrado el objetivo final de la experiencia, que era el descubrimiento y las acciones de inferencia lingüística.

La idea inicial se convirtió en una prueba de exploración y de creación conjunta de corpus con aportaciones personales, en la línea de ser detective de la lengua que señalaba Johns (1991) y añadiendo un componente lúdico y de superación al tener que enfrentarse a diferentes pruebas. En ambas experiencias el formato de recolección de datos combina la iniciativa individual con la orientación del profesor-diseñador de la actividad y adopta una forma semejante a la *yincana* ‘competición de carácter lúdico en la que los equipos participantes deben superar una serie de pruebas y obstáculos a lo largo de un recorrido’ (RAE, DLE). Este tipo de pruebas exige una planificación previa, de manera que debe comprobarse que todo lo solicitado se encuentre en el entorno de acción y pueda ser obtenido sin dificultad extrema. Teniendo en cuenta la volatilidad de las señales insertas en el PL, se llevó a cabo una inspección de la zona examinada un día antes de la tarea colectiva, de forma que se ratificó la adecuación de las labores encomendadas, especialmente de aquellas que demandaban fenómenos no mayoritarios. Las áreas seleccionadas fueron el centro neurálgico de las ciudades de Santander y Salamanca: en torno a los dos ayuntamientos, plazas emblemáticas (Plaza del Ayuntamiento y Plaza Mayor, respectivamente) y con una intensa actividad comercial y de ocio, condiciones que garantizaban una proliferación y concentración de señales y, por lo tanto, su idoneidad como espacios característicos en los estudios de PL. Si nos acogemos a la clasificación de Castillo y Sáez (2011), la configuración

del área se aproxima a lo que denominan *monopoly*, con calle principales y grandes vías comerciales, pero, simultáneamente, en menor medida, con lo que llaman *paisaje moteado*, con dispersión de PL inmigrado.

Antes del trabajo de campo en el PL los participantes recibieron un protocolo de actuación, que se plasmó en un documento entregado el mismo día. Previamente durante el curso se habían ofrecido nociones básicas sobre el concepto y configuración del PL, así como información sobre posibles vías de explotación de estos recursos en la enseñanza de lenguas. En las instrucciones se les conminaba a concentrarse en un determinado punto de la ciudad a una determinada hora y a crear parejas de trabajo con una cámara fotográfica o un móvil que tuviera ese dispositivo incorporado. Además de un plano de la zona (300 metros a la redonda del punto de partida), se les encomendaron 10 tareas:

1. Recoge una señal de arriba abajo (*top-down*) y otra de abajo arriba (*bottom-up*).
2. Recoge:
 - a. Dos señales con elementos en inglés.
 - b. Dos señales con elementos en otras lenguas (no español ni inglés).
3. Recoge dos señales que contengan elementos iconográficos (¡recuerda la multimodalidad!).
4. Recoge dos señales con variedades del español. Sería estupendo que hubiese algún léxico propio de Cantabria/Salamanca. ¿Aceptas el reto?
5. Recoge alguna señal con diminutivos en su composición.
6. Recoge dos usos diferentes de tratamientos (tú/usted, etc.).
7. Recoge:
 - a. Un acto de habla directivo.
 - b. Un acto de habla expresivo.
8. Recoge una señal con un intensificador.
9. Recoge una señal con un error lingüístico.
10. Recoge tres tipos de crematónimos:
 - a. un antropónimo
 - b. un nombre sugerente
 - c. un nombre descriptivo
11. Recoge cualquier señal que sea de interés comunicativo.

Como se puede observar, algunas de ellas son de sencilla resolución (1, 2a, 3, 6, 7, 10a, b y c), otras presentan algún tipo de dificultad (2b, 8) y otras pueden ser más problemáticas (4, 5 y 9). Las cuestiones planteadas responden a diferentes niveles lingüísticos (morfológico, léxico) con especial incidencia en la sección pragmática, pero también otras de tipo sociolingüístico y semiótico.

Una vez recibidas las instrucciones, formados los grupos y asignado un tiempo de trabajo (dos horas), comenzó la prueba dentro del área establecida, con dos puntos de referencia para la asistencia en caso de dudas: por una parte, la presencia de las coordinadoras en un lugar fijo de la ruta y, por otra parte, un grupo de WhatsApp formado previamente y que iba comunicando algunas de las novedades. El proceso se cumplió sin incidentes, ratificando los distintos niveles de complejidad de los cometidos fijados. Al concluir, los grupos subieron

los archivos de las fotografías realizadas a un *drive* común con las etiquetas de los autores, documentos que quedaron registrados y que sirvieron para las actividades de explotación de los dos días siguientes.

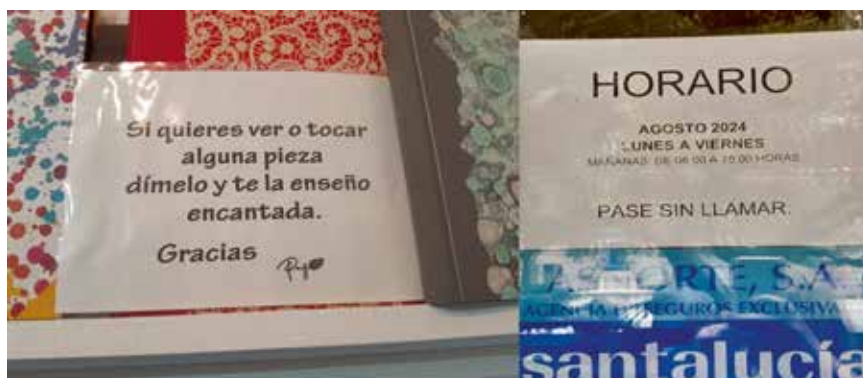
El corpus resultante de estas acciones tiene varios rasgos positivos para el proceso de aprendizaje: es colaborativo, de forma que suma el trabajo parcial de diferentes agentes; al tiempo, es personal y eso hace que se reflejen perspectivas diversas ante un mismo fenómeno; sobre todo, es un corpus auténtico, que responde a usos reales, tanto para el emisor como para el receptor. En este sentido se salva el escollo del que Widdowson (2000) advierte: muchas veces lo que es auténtico en la producción del texto no resulta tan genuino en su recepción porque a veces falta el contexto de empleo.

La explotación del corpus no es tema central de este trabajo, que está enfocado a proponer un sistema de creación de corpus colaborativo y lúdico, pero sí adelantaremos que se han llevado a cabo diferentes evaluaciones del proceso con tres procedimientos diferentes: una puesta en común de todas las señales del corpus con valoración del nivel de aparición en el espacio público, especialmente las referentes a cuestiones pragmáticas, aspecto habitualmente relegado en este tipo de aplicaciones. En segundo lugar, se celebró una sesión de creación de materiales a partir del corpus, dirigida por el profesor Sáez Rivera, donde, tras una fase de examen de las señales e inferencia de patrones y usos, se diseñaron actividades específicas ligadas a ellas. Por último, siguiendo el modelo de Soto *et al.* (2022), se realizó una encuesta acerca de las reacciones de los aprendices ante la experiencia. En ella se incluían preguntas de escala Likert sobre efectividad de la actividad y sobre el uso de corpus para el desarrollo de la conciencia lingüística y una pregunta abierta final que destacara los aspectos positivos de aprender lengua y lingüística a través del PL y también aquello que podía mejorarse. Con esta indagación se responden las tres cuestiones que planteaba Boulton (2008b, p. 41): evaluación de las actitudes, de las prácticas y de su eficiencia. Los resultados de estas cuestiones se abordarán en el siguiente apartado.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como ya avanzábamos en el apartado anterior, el día posterior a la prueba realizada, se llevó a cabo una puesta en común sobre la experiencia, en la que se valoraron, en primer lugar, los hallazgos realizados desde varios puntos de vista: por una parte, si los objetivos de la prueba se habían cumplido en líneas generales; por otra parte, el valor del corpus desde una perspectiva cuantitativa (148 fotos, con una media de 24,6 por grupo) y desde una perspectiva cualitativa. Hubo acuerdo en que fue posible cumplimentar las tareas encomendadas, pero no con el mismo grado de viabilidad, ya que algunos de los elementos son más escasos en el espacio público. Esto nos permitió abordar el corpus desde un enfoque cuantitativo, señalando cómo los usos lingüísticos no poseen el mismo impacto en el espacio público y cómo variantes dentro de un mismo fenómeno se distribuyen de manera asimétrica y nos permiten detectar tendencias actuales. El caso paradigmático examinado fue la deixis social, cuyas variantes principales *tú* y *usted* fueron comentadas ampliamente con ejemplos concretos (figuras 1 y 2). Desde una óptica cualitativa, se comentaron los casos especiales: rupturas de la norma, señales contradictorias, etc. En segundo lugar, se valoró la idoneidad de la prueba como método formativo y la valoración por haber participado en ella. En este

aspecto, fue opinión generalizada que la experiencia había sido muy satisfactoria y que sería incorporada como opción en el desempeño docente de los asistentes.



Figuras 1 y 2. Muestras sobre deixis social del corpus recogido en Santander

En este último sentido, el profesor Sáez Rivera organizó un taller sobre la explotación de los materiales fotográficos que se habían recopilado en la yincana. El resultado fue la elaboración en grupo de una serie de unidades didácticas destinadas a la enseñanza de español como lengua extranjera. En primer lugar, se niveló el material según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación* (Consejo de Europa, 2020) en función de los contenidos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos, para, en segundo lugar, plantear el desarrollo de actividades que tuvieran como origen los contenidos de diferente índole presentes en las muestras de PL tomadas. El trabajo grupal se expuso ante el resto de los compañeros que, en conjunto, valoraron la idoneidad o no de su explotación. Sin lugar a duda, las fases de trabajo lograron la implicación del estudiantado, haciéndolo partícipe y dueño del aprendizaje y evaluación de los contenidos en todo momento.

En lo que se refiere a las encuestas escritas de valoración de la experiencia, estas recogen varios tipos de resultados. En primer lugar, se cuestionaban los niveles lingüísticos que podrían beneficiarse más de la prueba: vocabulario, ortografía, morfología, sintaxis, pragmática y usos socioculturales. No todos parecen igualmente idóneos para ser aprendidos a través del PL. Así, existe acuerdo casi unánime en que resulta de mucha utilidad para el último caso, dentro de las competencias socioculturales, 4,7 en un rango desde 1 (en desacuerdo) hasta 5 (completamente de acuerdo). El aprendizaje de vocabulario (3,7) y la pragmática (4,2) son también bien evaluados mientras que los aspectos menos valorados son los morfológicos (2,5), los ortográficos (3) y los sintácticos (3,2). En lo que concierne al desarrollo de la prueba y su valoración, se alcanza la calificación máxima (5) en motivación para ampliar conocimientos en el futuro, en su recomendación como método de aprendizaje y en el papel del profesor como guía. También alcanzan valores elevados la apreciación del autoaprendizaje (4,3) y el compromiso de seguir utilizando el sistema en el futuro (3,8).

Consultadas las ventajas que ofrece la metodología empleada, se destacan diferentes conclusiones, que agrupamos en cinco ideas: el asentamiento de conocimientos previos a través del contacto directo con manifestaciones lingüísticas reales, una nueva visión del

espacio público, que lleva a la reflexión y a la puesta en común posterior, el uso de la lengua en el entorno cotidiano y la presencia y el papel desempeñado por otras lenguas. Las únicas objeciones y posibles mejoras detectadas se centran fundamentalmente en el tiempo de realización, que, a pesar de haberse ampliado en el caso salmantino a más de tres horas, ha resultado para un 60 % de los interrogados concentrado e insuficiente, no tanto para realizar las tareas, que sí se han llevado a cabo sin mayor problema, sino para hacer más liviana y dilatada la labor de recolección de muestras.

Por lo tanto, la experiencia nos ha demostrado que el diseño de la actividad en forma de yincana ha supuesto un incentivo entre los participantes, ya que ha cumplido con todos los objetivos y las ventajas que conlleva el uso de la gamificación en la enseñanza-aprendizaje en general: por un lado, el reto que supone salir a la calle y poner a prueba los conocimientos lingüísticos adquiridos en el aula; por otro, la motivación inherente en el hecho de que el alumnado pueda hallar muestras vivas y reales del PL a pie de calle; además, participa de las ventajas del aprendizaje colaborativo ya que se observó que entre los participantes, de forma espontánea y natural, nacen grupos de búsqueda donde se complementan los conocimientos adquiridos de los integrantes; y, finalmente, el incentivo de llegar al final de trabajo habiendo conseguido todos los objetivos propuestos.

Podemos señalar una serie de limitaciones en cuanto a la puesta en práctica de este tipo de experiencias:

En primer lugar, las que impone el propio PL. Por ejemplo, en el ámbito rural, esta propuesta sería difícil de llevar a cabo por la escasez de muestras. Asimismo, pueden constituir restricciones las características propias del paisaje, ya que no es proclive a contener información en el nivel fonético, salvo que se acudiera al paisaje sonoro, que presenta dificultades de captación. También es más difícil acceder al nivel discursivo porque, por su naturaleza, las manifestaciones del PL son breves y la complejidad y la tipología textual no se manifiestan tan abiertamente como en otros niveles.

En segundo lugar, las atribuidas a los estudiantes. Estos necesitan ser autónomos en el desarrollo de la prueba y con cierta madurez, por lo tanto, queda excluido el alumnado de corta edad. Además, es imprescindible que tengan un cierto nivel de dominio lingüístico para la explotación de todos los ítems propuestos en la yincana, ya que se presupone que pueden realizar inferencias a partir de sus conocimientos previos. También hay que tener en cuenta sus intereses. Si el curso versa sobre escritura o español jurídico, por ejemplo, el valor del PL como herramienta de autoconocimiento es restringido. A lo anterior, hay que sumar la inclusión en el currículo escolar de una actividad con estas características, ya que el tiempo de recopilación del corpus y su posterior explotación sustituiría otras actividades más clásicas con las que el personal docente y el alumnado pueden sentirse más cómodos y cuyo uso puede ser considerado más efectivo para el aprendizaje.

En tercer lugar, las relacionadas con el personal docente. Sin duda, el profesorado ha de poseer conocimientos acerca de los principios básicos que definen el PL, tiene que ser capaz de ludificar la actividad que se va a llevar a cabo y, además, contar con experiencia en el manejo de corpus para que el trabajo con los datos obtenidos sea efectivo y funcional.

Por último, no hay limitaciones de tipo técnico porque la fotografía digital se ha desarrollado extraordinariamente en las últimas épocas y se puede realizar desde una gran diversidad de dispositivos. Lo mismo ocurre con la creación de bases de datos, para la que

se dispone de numerosas aplicaciones donde registrar y etiquetar las señales recogidas en el trabajo de campo.

Para terminar con este apartado, nos gustaría señalar que en los casos en los que el llevar la actividad a la calle físicamente no sea propicio, debido a diversas causas, enseñanza de español en el extranjero, temporalidad marcada por el horario lectivo, alumnado de corta edad, etc. esta puede desarrollarse mediante la herramienta *Street View* de Google que proporciona una visita virtual por la ciudad y una búsqueda similar de muestras, pero sin tener que salir del aula.

4. CONCLUSIONES

Estas experiencias presentadas intentan promover las ecologías del aprendizaje más distanciadas del aula tradicional y más vinculadas con las prácticas lingüísticas reales o verosímiles, que sirven como resorte para el aprendizaje autónomo y establece un diálogo con la sociedad en la que se insertan las muestras. Además, el uso del elemento lúdico conlleva una motivación extra, ya que el alumnado se convierte en actor y autor de un corpus que será el objetivo de la actividad ludificada y a su vez origen de su propio conocimiento.

En la experiencia descrita, los actores son a la vez discentes y docentes. Si tenemos en cuenta el papel desempeñado por el estudiante, nos remitimos a la ya mencionada tarea de detectives o investigadores (John (1997), pero también de viajeros (Bernardini, 2001). En este caso ese desempeño se realiza desde el terreno donde se producen las manifestaciones comunicativas más accesibles y directas, en un entorno donde difícilmente no se captarán fenómenos lingüísticos cotidianos y algunos más esporádicos también. El planteamiento de la prueba como exploración, con objetivos prefijados, pero abierto a otras posibilidades, aporta un elemento lúdico y motivador, ya que la competencia se establece contra uno mismo. Simultáneamente todo el proceso, también el de interpretación de los datos, desarrolla muy diversas competencias, más allá de las propiamente lingüísticas, que O'Sullivan (2007, p. 277) resume en las siguientes: “predicting, observing, noticing, thinking, reasoning, analysing, interpreting, reflecting, exploring, making inferences (inductively or deductively), focusing, guessing, comparing, differentiating, theorising, hypothesising, and verifying”. Finalmente, la tarea encomendada se lleva a cabo de manera autónoma, lo que estimula y empodera al aprendiz y le crea el hábito de observar y aprender de los recursos que proporciona su medio vital cotidiano.

Desde la perspectiva del profesor, esta propuesta le obliga a tener una cierta formación tanto de los procesos de captación de datos y explotación de los corpus subsiguientes como del diagnóstico que haga de su grupo de estudiantes y, por lo tanto, de la adecuación de estos al formato elegido, así como medir el nivel de competición que se debiera establecer, que puede desembocar en conflictos indeseables. Asimismo, el profesor está obligado en este caso a estar abierto a nuevas propuestas docentes, a enfrentarse a muestras que quizás se aparten del currículo de su asignatura, pero que sí reflejan usos a veces interdictos, a veces anormativos, a veces contradictorios con lo que explica en el aula. El docente, sabiendo que el grado de intervención en el aprendizaje es variable y se presenta en forma de *continuum*, desde el seguimiento estricto y la dirección controlada hasta un aprendizaje liderado por el estudiante, tiene que asumir su relación con el discente y a aceptar un nuevo rol, más

orientador, menos jerárquico, lo cual puede ser fuente de riesgos inesperados (Gilquin y Granger, 2010).

En conclusión, comprobamos que la conjunción de herramientas usadas en la experiencia resulta adecuada en situaciones de inmersión y es extensible a otras lenguas, así como al desarrollo de la competencia comunicativa en español como primera lengua.

5. REFERENCIAS

- Abad Castelló, M. y Álvarez Baz, A. (2021). Aprendizaje basado en datos en español como lengua extranjera: ampliando el ámbito. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 16, 1-20.
- Acevedo Aguilar, C. (2016). *El paisaje lingüístico en la enseñanza de ELE: primera aproximación*. Trabajo fin de máster, Universidad de Alicante.
- Ben-Rafael, E. & Ben-Rafael, M. (2015). Linguistic landscapes in an era of multiple globalizations, *Linguistic Landscape*, 1:1/2, 19-37.
- Bernardini, S. (2001). 'Spoilt for choice': a learner explores general language corpora. In G. Aston (Ed.) *Learning with Corpora* (pp. 220-249). Houston: Athelstan.
- Boulton, A. (2009). Data-driven learning: reasonable fears and rational reassurance. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 35(1), 81-106.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2008). The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *IRAL*, 46, 267-287.
- Chirobocea, O. (2017). The good and the bad of the corpus-based approach (or data-driven learning) to ESP teaching. *Mircea cel Batran*, 20(1), 364-371.
- Contreras Izquierdo, N. (2023). El paisaje lingüístico como recurso sociocultural en ELE. En M.^a Victoria Galloso Camacho, Manuel Cabello Pino & María Heredia Mantis (Eds.), *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz* (pp. 17-38). Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo.
- Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, P. & Armand, F. (2009). Linguistic Landscape and Language Awareness. In *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (pp. 253-269). London: Routledge.
- Del Moral, M.E. (2014). Advergimes & Edutainment: Fórmulas creativas para aprender jugando. En Revuelta, F., Fernández, M.R., Pedrera, M.I. & Valverde, J. (coords.). *Actas del II Congreso Internacional de Videojuegos y Educación* (pp. 13-24). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Esteba Ramos, D. (2013), ¿Qué te dice esta ciudad? Modelos de reflexión y propuestas de actuación en torno al paisaje lingüístico en la clase de ELE. En Leonel Ruiz Miyares et al (Eds.), *Actualizaciones en Comunicación Social, Ediciones del Centro de Lingüística Aplicada* (pp. 474-479). Santiago de Cuba.
- Esteba Ramos, D. (2016). Despertar a las lenguas, despertar a las culturas. El paisaje lingüístico como herramienta pedagógica para el aula intercultural. En *Libro de actas del II seminario estatal de interculturalidad, comunidad y escuela: La educación intercultural a debate* (pp. 10-20). Málaga: Seminario de Interculturalidad, Comunidad y Escuela de la Universidad de Málaga.

- Flowerdew, L. (2015). Data-driven learning and language learning theories. In A. Lenko-Szymanska & A. Boulton (Eds.) *Multiple Affordances of Language Corpora for Data-driven learning* (15-36). Amsterdam: John Benjamins.
- Galloso Camacho, V. & Cabello Pino, M. (2023). El paisaje lingüístico como herramienta para la didáctica de la lengua en educación infantil en trabajos de fin de grado. En M.^a Victoria Galloso Camacho, Manuel Cabello Pino & María Heredia Mantis (Eds.), *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz* (pp. 231-257), Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Henry, N. L. (1974). Knowledge Management: A New Concern for Public Administration. *Public Administration Review*, 34 (3): 189-196.
- Gabrielatos, C. (2005). Corpora and language teaching: just a fling or wedding bells? *TESL-EJ* 8(4): 1-35.
- Gilquin, G. & Granger, S. (2010). How can data-driven learning be used in language teaching? En A. O'Keeffe, y M. McCarthy (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 359-370). Londres y Nueva York: Routledge.
- Johns, T. (1991). From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. In T. Johns & P. King (Eds.) *Classroom Concordancing. English Language Research Journal*, 4, 27-45.
- Krashen, S. K. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1-5.
- Ma, Y. (2018). El paisaje lingüístico: una nueva herramienta para la enseñanza de E/LE. *Foro de Profesores de E/LE*, 14, 154-163.
- Ma, Y. e Illán Bea, J. D. (2023). El paisaje lingüístico para la enseñanza de contenidos socio-culturales en la clase de ELE, *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 19, 25-40.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Moreno Moreno, Á. (2023). El proceso de semiosis del paisaje lingüístico y su aplicación a la didáctica de lenguas. La enseñanza del léxico. En M.^a Victoria Galloso Camacho, Manuel Cabello Pino & María Heredia Mantis (Eds.), *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz* (pp. 17-38), Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Navas, R. (2021). El español en el PL del Reino Unido, *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 7, 67-79.
- O'Sullivan, I. (2007). Enhancing a process-oriented approach to literacy and language learning: The role of corpus consultation literacy. *ReCALL*, 19(3), 269-286.
- RAE. *Diccionario de la lengua española* (DLE), 23.^a ed., [versión 23.8 en línea]. <<https://dle.rae.es>>
- Rowley, J. (2007). The wisdom hierarchy: representations of the DIKW hierarchy. *Journal of Information and Communication Science*, 33 (2), 163-180.
- 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. *Revista de Recursos para el Aula de Español: investigación y enseñanza*, 1, 167-204.
- Sáez Rivera, D. M. (2024). Pautas, posibilidades, problemas y estudio de caso en la aplicación pedagógica posmétodo del Paisaje Lingüístico en la enseñanza de lengua española en un marco universitario en España. *Revista Iberoamericana de Educación* 96 (1), 153-174.

- Schmidt, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Soto Almela, J., Calvo Ferrer, J.R., Roig Marín, A.D. Mykytka Durkach, I., Alcaraz Mármol, G. Jiménez Erades, A. & Lemaazi Gómez, R. (2022). *Implementación de la metodología 'Data-Driven Learning' (DDL) para la enseñanza-aprendizaje de Lexicología Inglesa (LEX-DDL)*. Memorias del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria. Alicante: Universidad de Alicante.
- Vygotski, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.