

# El Paisaje Lingüístico como herramienta de concienciación y evaluación de la estancia en el extranjero: un estudio con universitarios alemanes aprendientes de ELE

LIDIA BELLIDO BAREA

*Georg-August-Universität, Göttingen (Alemania)*

Received: 2025-03-27 / Accepted: 2025-05-20

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.viXII.33330>

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

**RESUMEN:** El Paisaje Lingüístico (PL) es un valioso instrumento que permite la explotación didáctica de material auténtico y actual con diversos objetivos. En el caso que nos ocupa, un módulo universitario de preparación/evaluación que complementa la estancia en el extranjero obligatoria para estudiantes de Hispánicas de una universidad alemana, el fin último es la creación de un corpus multimodal del paisaje lingüístico. Para ello, el PL se va implementando progresivamente: en el curso de preparación, se introduce para la exploración de la ecología y diversidad lingüística, social e (inter)cultural de los destinos ofertados, con objeto de facilitar su elección y crear conciencia (inter)lingüística y del espacio. Durante la estancia, se lleva a cabo un pequeño trabajo de investigación que consiste en la compilación y análisis cuantitativo y cualitativo de las muestras (recogiendo, además, la interpretación de personas de su entorno), con el foco en la competencia pragmática y en las interrelaciones entre las lenguas y entre los signos *top-down* y *bottom-down*. A su regreso, en el curso de evaluación, presentan y comparten un portafolio en el que, entre otros aspectos, exponen estas experiencias para una retroalimentación colectiva.

**Palabras clave:** Paisaje Lingüístico (PL); estancia en el extranjero; conciencia pragmática, (inter)cultural e (inter)lingüística; corpus multimodal.

**The Linguistic Landscape as a tool for awareness and evaluation of a stay abroad: A study with German university students learning Spanish as a foreign language**

**ABSTRACT:** The Linguistic Landscape (LL) is a valuable tool that allows the didactic exploitation of authentic material for various purposes. In our case, a university module for preparation/evaluation purposes that complements the mandatory stay abroad for Hispanic students from a German university, the ultimate goal is the creation of a multimodal corpus of the linguistic landscape. For this purpose, the LL is progressively implemented: during the preparation course, it is introduced for the exploration of the linguistic, social and (inter)cultural ecology and diversity of the offered destinations, in order to facilitate their choice and create (inter)linguistic and spatial awareness. During the stay abroad, a small research project is carried out consisting of the compilation and quantitative/qualitative analysis of the samples (also collecting the interpretation of people in their surroundings), with a focus on pragmatic competence and the interrelationships between languages and between top-down and bottom-up signs. Upon their return, during the evaluation course, they present and share a portfolio in which, among other aspects, they discuss these experiences for collective feedback.

**Keywords:** Linguistic Landscape (LL), stay abroad, pragmatic, (inter)cultural and (inter) linguistic awareness, multimodal corpus

## 1. INTRODUCCIÓN

El proyecto que se presenta en las siguientes páginas nace de la necesidad de trabajar en el aula el conocimiento sociocultural para acercar a los aprendientes a las realidades del mundo hispano y dotarles de herramientas para desenvolverse con éxito en las interacciones comunicativas. Con este propósito, y a la luz de los buenos resultados del empleo del Paisaje Lingüístico (en adelante, PL) como instrumento didáctico complementario en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE), surge la idea de elaborar un corpus multimodal compilado por los propios aprendientes que albergue signos de PL, con objeto de hacerles dueños de su propio aprendizaje, fomentando así su autonomía y motivación. Los receptores, y actores del proyecto, son estudiantes universitarios alemanes de Hispánicas que participan en un curso de preparación y evaluación de la estancia en el extranjero.

A continuación, se mostrarán los resultados de un primer trabajo exploratorio, no sin antes hacer una breve incursión en el universo que nos ocupa. Tras una eskueta contextualización teórica y metodológica del estudio del Paisaje Lingüístico (EPL) en general, se revisará sucintamente el estado del arte en el ámbito de la didáctica de segundas lenguas, y más concretamente, de ELE, con el foco en su exploración como recurso pragmático y sociocultural en los espacios que aquí se tratan: el contexto hispanohablante en el que viven su estancia en el extranjero y el centro educativo donde se desarrolla, la universidad.

## 2. MARCO REFERENCIAL Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

### 2.1. Paisaje Lingüístico y su estudio

Hoy día, cualquier persona interesada en la investigación del PL en alguna de sus múltiples formas y manifestaciones, se encontrará con una obra de referencia sobre la que se ha ido construyendo y progresando en los últimos 30 años. Se trata del trabajo de Landry & Bourhis publicado en 1997 en el *Journal of Language and Social Psychology*, con el título “Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study” y con el que darían comienzo los estudios del Paisaje Lingüístico centrándose en las representaciones lingüísticas en el espacio (Moustaoui, 2019, p. 9).

Las primeras líneas de investigación del EPL se centraron en los modelos de Backhaus (2007) o Ben-Rafael *et al.* (2006) para explorar comunidades bilingües y multilingües, como es el caso de Cataluña y País Vasco en España, o en el área de la Lingüística de la Migración, como señala Galloso *et al.* (2023, p. 9) en su revisión de la materia. Desde entonces, esta disciplina ha avanzado con extraordinaria rapidez, dando lugar a un denso número de publicaciones y jornadas (Pons, 2022, p. 8), en las que se puede constatar la amplitud de miradas y enfoques con las que el PL se aborda en la actualidad. Fruto de este dinamismo y flexibilidad es su carácter interdisciplinar, puesto que la investigación sobre PL se ha aplicado a multitud de ámbitos, tales como la lengua oral del *espacio sonoro* o *soundscape*, los centros educativos en el *paisaje escolar* o *schoolscape* o el mundo digital en el *ciberpaisaje lingüístico* o *cyberscape*, por nombrar algunos (Camacho, 2023, p. 69).

En cuanto a los aspectos objeto de análisis de un signo de PL, nueve son los que Pons señalara (2012, pp. 69-81) y muchos estudios comparten: las lenguas y su combinación, signos oficiales y privados, regularidades en la distribución geográfica-urbana, idiosincrasias lingüísticas, entre otros. Una completa muestra de estos y otros factores se recoge en la interfaz del extraordinario proyecto PLANEIO (Paisaje lingüístico andaluz: evaluación y observación cartográfica) en los filtros de búsquedas del corpus (<https://paisajelinguistico.es/corpus.php>), creado para albergar imágenes de paisaje lingüístico heteroglósico de cuatro provincias andaluzas (Pons, 2024). En cualquier caso, tres son las características metodológicas para el estudio de PL consideradas imprescindibles por Gorter (2019) que Camacho (2023, p. 69) recuerda: lugares de investigación demarcados, delimitación de los signos del PL y uso de fotografías.

Con respecto a los métodos empleados en el análisis de los datos, las últimas revisiones del estado de la cuestión constatan su diversidad tanto para estudios cuantitativos como cualitativos: análisis lingüístico-pragmáticos del discurso, de corpus, etnográficos, etc., y la aplicación de técnicas estadísticas más avanzadas, como la estadística inferencial y los modelos de regresión lineal, etc. (Gorter & Cenoz, 2024, pp. 91-100).

## 2.2. Uso didáctico del PL

### 2.2.1. En el aula de segundas lenguas/ELE

El primer acercamiento formal a la investigación del PL en relación con la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) es llevado a cabo por Cenoz & Gorter (2008), quienes propondrían su exploración desde cinco perspectivas diferentes: *input*, competencia pragmática, aptitudes de lectura, multicompetencia, y factores simbólicos y afectivos (p. 272). Este trabajo serviría de punto de partida para una prolija producción posterior en EPL en el ámbito de las lenguas adicionales aprovechando la versatilidad del PL para diseñar actividades de sensibilización a la diversidad y de concienciación lingüística, y para propiciar el aprendizaje incidental (Contreras, 2023, p. 83) y por descubrimiento. Para ello se suelen servir de proyectos de *walking tours* presenciales (o virtuales con herramientas como Street View de Google Maps) para observar y conocer el PL de su nuevo entorno, en contextos de inmersión, o para buscar la presencia de la L2 en el PL del suyo propio, cuando se realiza en sus lugares de origen.

Como suele ser habitual en la investigación en general, y en el campo de la ASL en particular, los primeros estudios se centraron en la enseñanza del inglés, al comienzo en el ámbito escolar y más tarde en las clases universitarias (Ma & Illán, 2023, pp. 28-29). A menor escala, pero con algunas propuestas muy interesantes, van surgiendo trabajos en el ámbito de ELE, entre los que destacan Acevedo (2015), Esteba (2016), Ma (2018), Navas (2021) y Camacho (2023).

Tal como Cenoz & Gorter (2008) anunciaran (y concluyeran), el uso de PL en el aula de segundas lenguas es una oportunidad extraordinaria para analizar cómo se construye el significado y propiciar así un adecuado desarrollo de la competencia comunicativa para abordar con éxito la comunicación intercultural (Contreras, 2023, p. 86). También en el ámbito de ELE, pero con el foco en las competencias pragmática y sociocultural, destacan algunos trabajos actuales como los de Gorter *et al.* (2021), Ma & Illán (2023), Contreras (2023) y Pablo Núñez (2023).

### 2.2.2. Paisaje educativo o *Educationscape*

Al conjunto de signos de PL observables en las instituciones educativas y sus alrededores se le conoce como *schoolscape* o *paisaje escolar*. Dado que el presente trabajo gira en torno a una población y contextos universitarios (como se detallará en el apartado 3.1. *Contexto y población de estudio*), adoptamos en su lugar el término *educationscape* o *paisaje educativo* propuesto por Vandembroucke en 2022 que recogen también Gorter y Cenor (2024, p. 337).

Como estos mismos autores mencionan en su revisión de la investigación en este campo<sup>1</sup>, el interés se ha centrado principalmente en el uso de estos signos con fines didácticos y en determinar si reflejan realmente la/s lengua/s y cultura/s presentes en ese contexto escolar o educativo.

Por limitaciones de espacio, mencionaremos solamente una investigación con la que nuestro estudio comparte ciertas similitudes en relación a los paisajes educativos y a la población de estudio. Se trata del trabajo de Fainstein (2022), quien analiza las actitudes lingüísticas hacia el tabú lingüístico de estudiantes de ELE de intercambio en una universidad argentina. Con las encuestas como instrumento y los grafitis de los baños, o latrinalia, como signos de PL, la autora concluye que, si bien se manifiestan predispuestos a las expresiones tabú, la competencia comunicativa de los participantes es insuficiente para entenderlos, por lo que propone su inclusión en los contenidos de las clases de ELE.

## 3. METODOLOGÍA

La experiencia didáctica que aquí se presenta responde a la dinámica del enfoque por tareas, esto es, los aprendientes realizan una serie de tareas posibilitadoras con las que van desarrollando las capacidades necesarias para ejecutar la tarea final (Instituto Cervantes, 2008), siendo el propio aprendiente y su interacción con el PL el núcleo del proceso y del producto. Las tareas diseñadas o los distintos pasos del proyecto se ajustan al modelo triádico del espacio concebido por el filósofo y sociólogo francés Lefebvre en el año 1991, a saber, *espacio percibido*, *espacio concebido* y *espacio vivido*, que posteriormente retomaría Malinowski (2015) para el aprendizaje de lenguas y para cuya optimización propone la combinación de los conocimientos adquiridos en los tres espacios. Esta concepción espacial, compartida por muchos autores que la aplican en sus estudios (Sáez, 2021; Ma & Illán, 2023; Gorter & Cenor, 2024; por nombrar solo algunos), articula las distintas tareas y fases de la propuesta, del módulo y del estudio en su conjunto. Con los datos extraídos de los distintos instrumentos, se llevará a cabo un sencillo estudio cuantitativo descriptivo y un estudio cualitativo pormenorizado de las cuestiones tratadas.

### 3.1. Contexto y población de estudio

El marco contextual del estudio es un módulo universitario de preparación y evaluación de la estancia en el extranjero de 12 créditos y de carácter optativo que ofrece el Depart-

---

<sup>1</sup> Para más información al respecto, remitimos al capítulo de *Educational Contexts* de Gorter & Cenor (2024, pp. 310-356).

mento de Español del Seminar für Romanische Philologie de la Georg-August-Universität Göttingen (Alemania) tanto a sus propios estudiantes, como a alumnado de otras disciplinas o facultades interesado en una estancia en un país hispanohablante. Para los estudiantes de Hispánicas una estancia mínima de 12 semanas es obligatoria y, por lo general, suele realizarse en universidades hispanas con las que hay convenio. Los objetivos principales de dicho módulo son: a) proporcionar al estudiante las herramientas necesarias para profundizar en los conocimientos sobre economía, política, sociedad y cultura del país/región de destino; b) reflexionar sobre los procesos individuales del aprendizaje (expectativas, dificultades, estrategias, etc.) y c) reflexionar acerca de los procesos de comprensión de su/s cultura/s, de la/s cultura/s meta y de la competencia intercultural. El módulo consta de tres fases: (1) preparación de la estancia, que tiene lugar uno o dos semestres antes de su partida; (2) la estancia en el extranjero propiamente dicha y (3) evaluación de la estancia a su vuelta a la universidad de origen. Las tres fases se desarrollan en español y los cursos se imparten de forma presencial<sup>2</sup>.

La población concreta que ha participado en este estudio está compuesta por un total de 20 estudiantes de grado de estudios hispánicos, de los cuales un 85 % son de perfil docente, un 90 % son mujeres y solo un 5 % prolongó su estancia más de un semestre. Tanto los cursos como la estancia se desarrollaron en distintos periodos comprendidos entre el semestre de verano de 2023 (el equivalente al segundo cuatrimestre) y el semestre de invierno 24/25 (o primer cuatrimestre).

### 3.2. Procedimientos y objetivos

El objetivo primigenio, a la par que fin supremo, que motivó este trabajo es la creación de un corpus multimodal que comprenda el paisaje lingüístico visual y sonoro de las realidades y experiencias vividas por los estudiantes en su estancia en el extranjero, compilado de forma colaborativa por sus protagonistas. El corpus pretende servir de banco de datos para aprendientes y docentes para contribuir a la construcción de conocimiento (Contreras, 2023, p. 88), y también para la realización de estudios cuantitativos posteriores cuando la muestra se vaya ampliando. Con ello se busca implementar el modelo de aprendizaje basado en datos (ABD), del inglés *data-driven learning* (DDL), en las propuestas didácticas con PL, como hicieran, entre otros, Torres (2023) y Contreras (2023).

Los objetivos más concretos, así como los métodos empleados para su consecución, se presentan ordenados conforme a la fase en que se producen en cada uno de los subapartados que a continuación se describen y que, recordamos, se corresponderían con cada una de las partes en las que se divide el módulo.

#### 3.2.1. Preparación de la estancia

Con objeto de poder llevar a cabo labores de percepción y observación en las siguientes etapas, los participantes deben conocer cuáles son los elementos a los que deben atender

---

<sup>2</sup> Una descripción más detallada del módulo, *Modul B.Spa.301: Studienrelevanter Auslandsaufenthalt*, puede consultarse en <https://flexnow2.uni-goettingen.de/modulbeschreibungen/11653.pdf>.

en su exploración, para lo que requerirán de una serie de nociones básicas que el docente puede proporcionar para facilitar la construcción de un *espacio concebido* que enriquezca el *espacio percibido* por medio del *espacio vivido* (Sáez, 2021, p.180), a las que esta primera etapa del proceso ha de atender.

Por otro lado, algunos de los asistentes al curso de preparación son conocedores de cuál será su universidad y/o programa de destino, mientras que otros no y acuden en busca de informaciones detalladas que les asistan en su decisión. Para la mayoría, además, es su primera estancia en el extranjero, por lo que suele haber muchas dudas e inseguridades. Por lo tanto, en esta primera fase, se persigue facilitar la elección mediante los siguientes objetivos específicos, algunos de los cuales Ma & Illán (2023, pp. 32-33) plantean también en su propuesta:

- Mostrar la ecología lingüística de los destinos con los que el departamento tiene convenios o programas de intercambios (véanse Valencia, Alicante, Zaragoza, Santiago de Compostela, Sevilla, Almería, Oviedo, Valdivia, principalmente) y otros muy populares entre el alumnado (Barcelona, Buenos Aires, etc.).
- Concienciar acerca de la realidad y las políticas lingüísticas de los destinos (especialmente de aquellos en los hay cooficialidad de lenguas).
- Familiarizarles con los contextos y realidades socioculturales de los destinos.

Para conjugar estos objetivos, nos servimos del propio PL, con signos como los que a continuación se muestran, los dos a la izquierda extraídos de Martín *et al.* (2023, pp. 37 y 47, respectivamente); y el signo a la derecha, de Ma & Illán (2023, p. 34):



**Figura 1.** Ejemplos de signos de PL para el curso de preparación  
Fuentes: Martín *et al.* (2023, pp. 37 y 47) y Ma & Illán (2023, p. 34)

Estos signos se toman como unidad básica de análisis y servirán de muestra para las fases posteriores. Por una parte, representarían la distinción dicotómica entre signos provenientes de instituciones oficiales, los creados desde arriba o *top-down signs* (si se sigue la nomenclatura más extendida, la de Ben-Rafael *et al.*, 2006) o *signos gubernamentales* (si se atiende a la de Landry y Bourhis, 1997) y los creados desde abajo en ámbitos profesionales o comerciales, denominados *bottom-up signs* o *signos privados*. Por otra parte, dan cuenta de la diversidad lingüística (carácter monolingüe o multilingüe en este caso), así como de localizaciones, funciones y temáticas posibles que pueden verse representadas en el PL. Con

ello, se pretende despertar la conciencia (inter)lingüística y multilingüe de los aprendientes y así poder detectar, diagnosticar y analizar en las fases siguientes a qué categoría pertenecen los signos compilados e indagar en las políticas lingüísticas de los territorios.

Por último, corresponde a esta primera sesión presencial aclarar a los participantes cómo proceder en la compilación del corpus, para lo cual la información hasta ahora suministrada les será de suma utilidad. La base de todo estudio cuantitativo sobre PL pasa por el correcto etiquetado de sus signos, que suele incluir entre sus variables información sobre su ubicación, número y jerarquía de lenguas, tipo de signo y función, etc. (Gorter & Cenoz, 2024, pp. 93-96).

<b>Monolingüe/ multilingüe</b>	Multilingüe
<b>Lengua principal/ secundaria</b>	Castellano/chino
<b>Emplazamiento</b>	Supermercado en el barrio de Usera, Madrid
<b>Formato</b>	Cartel
<b>Finalidad del mensaje</b>	Dar una instrucción sobre el uso de mascarillas
<b>Características del mensaje</b>	Se refiere a las medidas sanitarias por la COVID-19 y se dirige a las y los clientes del supermercado. El mensaje se presenta primero en castellano y luego se traduce al chino.
<b>Comentarios</b>	El cartel incorpora un mensaje de solidaridad hacia el pueblo español.

Figura 2. Ficha de contextualización ejemplo (Ma & Illán, 2023, p. 34)

Para el etiquetado de nuestro corpus, se piden solo los tres primeros tipos de información, así como la categoría a la que el signo pertenece (tomando como referencia la distinción entre *top-down* y *bottom-up* por ser, como se mencionaba, la más extendida).

### 3.2.2. Realización de la estancia

En lo concerniente al tratamiento del PL, el objetivo principal de esta fase es profundizar en la ecología lingüística y sociocultural de sus entornos mediante la compilación y análisis de sus propios corpus. Aunque un procedimiento habitual en el EPL suele ser un *walking tour* o *Camara Safari* (Ma & Illán, 2023) en un tiempo y/o zona limitados, nuestros informantes desarrollan la tarea sin restricciones al respecto, eligiendo libremente los espacios y los tiempos dedicados a tal fin, para proceder a su documentación/etiquetado, análisis e interpretación (propia y la reacción de otros sujetos). Estas actividades responderían de nuevo al enfoque triádico de Lefebvre implementado por Malinowski que Gorter & Cenoz (2024, p. 312) resumen: (1) observación y documentación del PL con sus propias fotografías (*espacio percibido*); (2) reflexión de los signos (*espacio concebido*) y (3) interpretación y exploración de las reacciones externas (*espacio vivido*).

Para el análisis de las muestras compiladas, se ofrece la *Ficha de trabajo 2: mi paisaje lingüístico*, que les guiará y acompañará en el proceso (descrita convenientemente en el apartado 3.3. *Instrumentos de recogida de datos*).

Con la realización de estas actividades, se pretende el desarrollo de la competencia pragmática y sociocultural de los aprendientes mediante el descubrimiento, análisis e interacción con el PL y con otros usuarios de este. Además, de forma paralela, se va creando o despertando cierta conciencia acerca de este aprendizaje incidental o informal y el peso que tiene en la comprensión e interpretación de sus experiencias (inter)culturales e (inter)lingüísticas.

### 3.2.3. Evaluación de la estancia

Esta última fase se desarrolla a la vuelta de la estancia tanto de forma autónoma fuera del aula, como en grupo en una única sesión presencial en la universidad de origen. En dicha clase, los estudiantes hacen una exposición oral de su experiencia durante la estancia, lo que junto con la presentación del portafolio escrito que deberán entregar al final de todo el proceso, constituyen los instrumentos evaluativos del módulo.

En lo que al PL respecta, el objetivo es la interpretación de los signos compilados y analizados por los compañeros, su discusión y puesta en común, así como la reflexión conjunta del proceso y los resultados. Todo ello se llevará a cabo en dos etapas. En la primera, se procederá a la creación de grupos (5 grupos de 4 personas, en este caso) y al reparto de signos (cada estudiante tendrá acceso a los signos de los otros tres miembros del grupo asignado). A partir de las fotografías e informaciones recabadas en sus etiquetas, se procederá a su observación e interpretación individual, lo cual se discutirá en la clase presencial de forma colectiva, fomentando así el intercambio de lo vivido y aprendido, activando de nuevo la conjunción de los tres espacios de Lefebvre que venimos señalando.

Por último, como reflexión final de todo el proyecto (y para garantizar la participación de todos los aprendientes en el proceso), tras la celebración de la segunda y última sesión presencial, se les administra un último cuestionario que deberán responder por escrito y adjuntar al portafolio.

## 3.3. Instrumentos de recogida de datos

El carácter interdisciplinar del EPL se manifiesta en la variedad de técnicas de investigación empleadas para la recogida y análisis de los datos (Camacho, 2023, p. 69). Dada la naturaleza del presente estudio, la fuente de datos primaria no puede ser otra que el signo, inmortalizado en una fotografía y acompañado de otro tipo de datos en función de la fase y actividad en desarrollo. Estos otros datos se recogen a través de una serie de cuestionarios facilitados al estudiante en forma de fichas de trabajo, los cuales le guiarán en sus labores de análisis y reflexión. Su diseño y estructura se basa, en parte, en un EPL llevado a cabo con un grupo multilingüe de estudiantes de máster de la Universidad del País Vasco recogido en Gorter *et al.* (2021) y Gorter & Cenoz (2024). Aunque algunas dinámicas difieren, el contexto no es el mismo y el tipo de estudiantes tampoco, sí se producen ciertas coincidencias en algunos rasgos del perfil del estudiantado y en los objetivos del proyecto.

A continuación, se describen los datos con los que se ha llevado a cabo este estudio, así como los instrumentos empleados para su obtención y almacenamiento.

### 3.3.1. *Fotografías y etiquetado*

Tomar fotos con cámara digital es el método de recogida de datos por excelencia en el EPL (Gorter & Cenoz, 2024, p. 129), puesto que la fotografía supone la *mejor ventana* con la que asomarse al PL de un determinado lugar (p. 134) y, como tal, también es el método escogido para nuestro corpus. Para el almacenamiento de las fotos, se barajaron varias opciones, tales como el blog, empleado, por ejemplo, en el trabajo de Sáez (2021), o el uso de aplicaciones de geolocalización y etiquetado de PL, como la de Mavel (Prego & Zas, 2018), un recurso TIC creado en el seno de un proyecto de la Universidad de Santiago de Compostela con fondos estatales y europeos, orientado a su explotación didáctica (<https://mavel.avel.cesga.es/>).

La opción de creación de un blog fue descartada, entre otras razones, porque creó cierto rechazo entre los participantes (ya que ha sido un recurso muy explotado en su etapa de estudios de secundaria) y porque nos pareció adecuada para la exposición de los resultados, pero no así para el desarrollo del proceso (en algunas fases, nos interesaba controlar el acceso a los datos y contar con un entorno seguro). Por el contrario, una herramienta como Mavel habría resultado ciertamente rentable y provechosa, pero carecíamos de los recursos necesarios para la creación de un instrumento de ese calibre (así como de la formación específica y tiempo requerido para su implementación).

Por todo lo anterior se optó por un recurso accesible, controlable (y controlado) y seguro que la propia institución de origen ofrece a la comunidad universitaria con fines académicos y de investigación: ownCloud del portal Academic Cloud. Se trata de un servicio de almacenamiento de gran capacidad en la nube, compatible con todos los sistemas de Windows, MacOS Y Linux, al que se puede acceder desde cualquier dispositivo. Esta herramienta permite al administrador la gestión de los derechos de los usuarios para compartir archivos y controlar el acceso mediante enlace o correo electrónico, e incluso la posibilidad de asignar contraseñas (<https://academiccloud.de/de/services/owncloud/>).

El sistema permitiría, por tanto, no solo la creación de los grupos, su gestión y el control de acceso a determinados datos en cualquier momento, sino que, además, se pueden etiquetar las fotos y añadir comentarios, funciones con las que se pueden realizar las tareas descritas en el apartado anterior durante y después de la estancia. Por otro lado, el hecho de que sea un recurso de la institución de uso interno y controlado infiere cierto grado de seguridad en su empleo y para la protección de datos.

### 3.3.2. *Ficha 1: mi paisaje lingüístico*

Esta primera ficha de trabajo consiste en una serie de preguntas formuladas en torno a cinco temas, que se han de ir resolviendo con una selección de signos del propio corpus durante la estancia y mandar a la docente. La fuente de inspiración para su elaboración ha sido el paquete de preguntas propuesto en Gorter & Cenoz (2024, p. 328), quienes apuntan a su vez a otros proyectos de similares características como los de Sterzuk o Lee & Choi, ambos de 2020, quienes también se sirven de este tipo de cuestiones. Las preguntas plan-

teadas en la ficha 1, de desarrollo individual y diseñadas para la observación y análisis del PL seleccionado por cada estudiante, son las siguientes:

1. *Localización*: ¿en qué contexto se encuentra este signo y cómo ha llegado ahí (quién/cómo la ha puesto) ¿sería un signo de tipo top-down o bottom-up?
2. *Función y significado*: ¿qué entiendo yo y qué entienden las otras personas? (preguntamos al menos a tres, describimos el perfil de esas personas) ¿qué tipo de mensaje ofrece (formal, informativo, advertencia, artístico, protesta, llamamiento ...)?
3. *Lenguas y receptor*: ¿se usa solo una lengua o varias? ¿cuál o cuáles? Si hay más de una: ¿por qué y para qué? ¿se usan todas igual o unas son “más importantes” que otras? ¿Quién ve/lee o puede ver/leer este signo?
4. *Multimodal*: ¿es el lugar donde está importante para su significado? ¿es adecuado/a? ¿es agradable o desagradable? (u otras sensaciones que me produce)
5. *Experiencia*: ¿cómo has vivido/interactuado con el paisaje lingüístico? ¿te ha llamado la atención? ¿te ha dado información? ¿lo has entendido bien o has tenido que preguntar a compañeras/os o amigos/os?

### 3.3.3. Ficha 2: otros paisajes lingüísticos

Esta segunda ficha está ideada para su implementación después de la estancia, en la fase de evaluación, una vez se han asignado los grupos de trabajo y se tiene acceso a los corpus de los otros miembros. El análisis de las muestras se ejecuta de manera individual y se plasma por escrito en los comentarios de las fotos, funcionalidad que la herramienta informática empleada permite, produciéndose así un intercambio de impresiones entre los integrantes del grupo. Si bien el autor/a de la foto y la docente tienen acceso a estos comentarios, la premisa es no intervenir para aclarar o desambiguar contenidos. Las instrucciones y preguntas formuladas en esta ficha de trabajo 2 son una versión simplificada de las de la ficha 1, por lo que también se esperan respuestas más escuetas:

*Observa las fotografías de tus compañeras/os, elige al menos tres de cada uno/a (total de 9 o más), lee sus etiquetas y responde:*

1. ¿Dónde crees que se encontraba ese signo? (especificar más la localización que aparece en la etiqueta)
2. ¿Qué crees que significa? ¿qué entiendes? ¿cuál es su función?
3. ¿Está en una o diferentes lenguas? ¿por/para qué? ¿qué importancia tiene cada una? ¿para quién está pensado?
4. ¿Cómo es la imagen o los otros signos que no son lingüísticos y qué sensaciones te producen?

### 3.3.4. Ficha 3: conclusiones y reflexiones

Al igual que en Gorter & Cenoz (2024, p. 330), se incluye una reflexión final con la que recabar información de los informantes acerca de su experiencia previa con el PL, su percepción sobre su presencia en términos cuantitativos y cualitativos y sus opiniones al respecto, alineado con la concepción de los tres espacios que ha servido de hilo conductor

de las actividades. Las cuestiones planteadas en esta tercera ficha son las que a continuación se muestran:

1. *Paisaje lingüístico en general: ¿lo observas normalmente? ¿antes no pero ahora sí? ¿crees que es importante? ¿por y/o para qué?*
2. *Paisaje lingüístico en la clase de preparación: ¿te sirvió para elegir destino o ya lo tenías decidido? ¿te pareció útil o preferirías tratar esos temas con otro tipo de materiales (vídeo documental, lecturas, etc.)? Si te resultó útil, ¿podrías comentar para qué (diversidad de lenguas, intereses sociales, paisaje urbano, expresión artística del lugar, etc.)?*
3. *Cantidad de paisaje lingüístico: ¿dónde hay mayor presencia de paisaje lingüístico (en la universidad, en el campus, en los bares o zonas de ocio, en la calle, etc.)? ¿te parece que hay más o menos que en tu lugar de origen?*
4. *¿Crees que participas o has participado activamente en el paisaje lingüístico? Comenta libremente lo que quieras al respecto.*

#### 4. RESULTADOS

En este apartado se abordarán los resultados del estudio cuantitativo, puramente descriptivo, y cualitativo de los datos, para el que se incluirán muestras de los informantes, tanto de sus propios corpus, como de sus fichas de trabajo.

El corpus de datos actual (n = 328) de los participantes en el estudio (n = 20) presenta la siguiente distribución:

**Tabla 1.** *Distribución de las muestras del corpus*

TIPO Y LOCALIZACIÓN	%	LENGUA
<i>Top-down</i>	26 %	monolingüe/esp 88 %
<i>Universidad</i>	(90 %)	cooficiales/otra 95 %
<i>Bottom-up</i>	74 %	monolingüe/esp 77 %
<i>Universidad</i>	(25 %)	cooficiales/otra 62 %

Los datos de la tabla 1 reflejan la información proporcionada por los informantes en el etiquetado de las muestras. Como se puede observar, el 74 % del total son signos considerados *bottom-up*, de los que solo un 25 % se localizan en las instalaciones universitarias. Por el contrario, de los signos *top-down* (26 %) su mayor parte se ubica en los centros universitarios (90 %). En los de tipo *top-down*, el español es la única lengua empleada en el 88 % de los casos analizados en los contextos en los que es la única lengua oficial, frente al 95 % del predominio de la otra lengua cooficial (valenciano y catalán en este caso) en territorios donde conviven oficialmente con el español. Con respecto a los de tipo *bottom-up*, estos revelan mayor porcentaje de bilingüismo o de *code-switching*, un 23 % en contextos monolingües y un 38 % en el PL de regiones con cooficialidad.

Para ilustrar esta casuística, se muestran a continuación una selección de signos de informantes que tuvieron su estancia en Valencia, seguida de una respuesta extraída de la ficha de trabajo 1 en la que se analizaba el propio PL:





**Figura 5.** Muestras del corpus de informantes en Andalucía

En la figura 5 se ofrece una selección de algunos de los signos más *jugosos* a juzgar por los debates que se generaron en la sesión de evaluación (recordamos que es la clase presencial en la que se hacen las presentaciones orales, la puesta en común y reflexión colectiva de la experiencia). En primer lugar, estos signos fueron elegidos por varios miembros del grupo y despertaron el interés de la clase en su conjunto. De su tratamiento surgieron muchos comentarios sobre ideas preconcebidas en cuanto a la región donde se localizan, Andalucía. Destacamos las reacciones de sorpresa al descubrir su posicionamiento con el turismo, no tan bien recibido como pensaban, y la incidencia de la turistificación y gentrificación en la vida diaria, así como los prejuicios en cuanto a sus tradiciones y sus gentes, que consideraban más sexistas y menos reivindicativas. Cabe destacar la reflexión colectiva acerca de la interculturalidad y la concepción que del respeto y del uso del espacio se puede tener y cómo el haber tratado estos signos les hizo ponerse en *la piel del otro*.

Por último, se incluyen a continuación algunos comentarios que recogen las respuestas a las distintas preguntas de la ficha de trabajo 3, dedicada a la reflexión:

*Cuando fui a la clase de preparación no tenía ni idea de dónde quería vivir mi estancia y conocer el paisaje lingüístico de las ciudades donde había plazas Erasmus fue una gran ayuda (SEV1).*

*Antes no me di cuenta de todos los carteles, advertencias, textos pequeños en todos lados, pero después de reflexionar todo tiene sentido. La tarea me parece muy creativa, ya que invita al estudiante a percibir todo en su cercanía incluso grafitis, etc. Voy a integrar tareas así para mis clases como profesor (ZAR1).*

*El paisaje lingüístico muestra cómo un pueblo piensa y qué problemas tiene. La gente se defiende en esta forma, es su plataforma de expresarse y para mí entender qué critican o qué aman. Son como sus rasgos de carácter y me parece muy bonito (ALM2).*

*... me alegré mucho con la consigna de esta tarea porque comprendí la magnitud de ciertos problemas y el papel de la visibilización a través del espacio urbano. Empecé a preguntar a mis compañeras y a investigar sobre el tema en Argentina y en Alemania y me di cuenta de que algunas cosas no son tan diferentes (BUE1).*

*Normalmente no pongo mucha atención en el paisaje lingüístico. Lo hago en momentos de espera, por ejemplo, en consultas médicas. Esto cambió durante la estancia por la tarea que teníamos y tengo que admitir que era muy interesante (VAL2).*

De las respuestas de los participantes en esta tercera ficha se desprende un 100 % de *feedback* positivo: por su función facilitadora para la elección del destino en la fase previa a la estancia, por su acercamiento a la cultura meta durante la estancia y por el enriquecimiento que supone para el portafolio (que, recordamos, forma parte de la evaluación del módulo en el que se enmarca este proyecto y que integra otras partes ajenas al EPL como el pasaporte lingüístico, biografía, etc.).

## 5. CONCLUSIONES

En las páginas precedentes se ha intentado abrir *una pequeña ventana* (al igual que la fotografía hace con el PL) para asomarnos al desarrollo y los resultados de un primer trabajo exploratorio de EPL sobre la preparación y evaluación de la estancia en el extranjero de universitarios alemanes en contextos y espacios hispanos. De los datos cuantitativos del estudio, aunque insuficientes para ser representativos (tan solo 20 informantes, pero un total de 328 muestras), se desprende que casi los únicos signos *top-down* a los que han tenido acceso los informantes (o en los que se han fijado), alrededor del 90 %, corresponden a su *educationscape*, con el que se vincula *su mundo formal*.

Respecto a los objetivos, nos proponíamos en primer lugar, acercar a los estudiantes a su nueva realidad sociocultural y favorecer así su comunicación intercultural, facilitando, por otro lado, la elección de su destino para la estancia. A la luz de los resultados derivados de la ficha de conclusiones y reflexiones del estudio expuestos en el apartado anterior, parece que se ha conseguido y los participantes se han mostrado muy satisfechos.

Una vez suministradas las herramientas para adentrarse en la siguiente etapa, el objetivo era que descubrieran por ellos mismos la ecología lingüística y cultural meta, desde dentro y sin intervención docente. Los datos revelan, de nuevo, que se produjo el *despertar a las lenguas, el despertar a las culturas* que apuntaba Esteba (2016) y gracias a las actividades guiadas pudieron indagar en ellas y formar parte de las mismas.

En tercer lugar, como tarea final de conjugación de los distintos espacios (*percibido, concebido y vivido*), se plantearon unas tareas de reflexión colectiva que revelaron una gran capacidad de comprensión intercultural por parte de los participantes y un alto grado de sensibilización hacia *el otro*.

En lo concerniente a las limitaciones del estudio, se ha de reconocer que algunas decisiones no fueron del todo acertadas. Si bien se pretendía fomentar la autonomía de los participantes al no restringir los lugares de la investigación, número de fotografías o tipo de signos, haberlos delimitado habría favorecido el estudio de algunos aspectos concretos (como el estudio exclusivo del *educationscape* y/o de un tipo de signos y/o la comparación entre signos monolingües/multilingües). De esta forma, posiblemente los resultados cuantitativos habrían sido más significativos. Por otro lado, en las sesiones presenciales surgieron debates muy interesantes, como los mencionados en torno al turismo y al feminismo, por lo que la grabación de las clases podría haberse tenido en consideración.

En cuanto a las líneas de investigación futuras, además de implementar mejoras, nos planteamos el ambicioso objetivo de ir completando el corpus con elementos sonoros con significación lingüística, es decir, con paisaje lingüístico sonoro o *soundscape*. Este campo de estudio, que se ha incorporado al EPL para indagar también en la diversidad lingüística o las

actitudes hacia la lengua, entre otros tantos aspectos (Lorenzo, 2022, p. 88), podría enriquecer el corpus significativamente. Otros proyectos plausibles a corto plazo son el análisis de las idiosincrasias lingüísticas de muchos de los signos con los que ya contamos (errores, interferencias, etc.); el estudio del activismo en el PL (Moustauoui, 2019); el tratamiento del pensamiento crítico en el aula a partir del PL; la exploración de aplicaciones móviles como LinguaSnapp (Li, 2022) y herramientas multiplataforma como las analizadas en Camacho Taboada y Cuadros (2023) para la compilación de datos, etc. De todo ello nos seguiremos ocupando con el firme propósito de ampliar, completar y optimizar el corpus de nuestro universo de estudio.

## 6. REFERENCIAS

- Acevedo, C. (2015). *El paisaje lingüístico en la enseñanza de ELE: primera aproximación*. [Trabajo Final de Máster]. Universidad de Alicante <https://n9.cl/dt4gp>
- Backhaus, P. (2007). *Linguistic Landscapes: A Comparative Study of Urban Multilingualism in Tokyo*. Multilingual Matters
- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Muhammad Hasan, A. & Trumper, N. (2006). Linguistic Landscape as Symbolic Construction of the Public Space: the Case of Israel. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 7-30.
- Camacho, J. (2023). El paisaje lingüístico de la Universidad de Jaén. En M.V. Galloso, M. Cabello & M. Heredia (Eds.), *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz* (pp. 68-78). Iberoamericana Vervuert.
- Camacho Taboada, V. & Cuadros, R. (2023). Proyecto didáctico de paisaje lingüístico para alumnos de grados del área de Humanidades. En M.V. Galloso, M. Cabello & M. Heredia (Eds.), *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz* (pp. 165-195). Iberoamericana Vervuert.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2008). The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46(3), 267-287. <https://doi.org/10.1515/IRAL.2008.012>
- Contreras, N.M. (2023). El paisaje lingüístico (PL) como recurso sociocultural en ELE. En M.V. Galloso, M. Cabello & M. Heredia (Eds.), *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz* (pp. 79-104). Iberoamericana Vervuert.
- Esteba, D. (2016). Despertar a las lenguas, despertar a las culturas. El paisaje lingüístico como herramienta pedagógica para el aula intercultural. En J.J. Leiva & E. Almenta (coords.), *Libro de actas del II seminario estatal de interculturalidad, comunidad y escuela: La educación intercultural a debate*, pp. 10-20. Seminario de Interculturalidad, Comunidad y Escuela de la Universidad de Málaga.
- Fainstein, P. (2022). Aprendiendo con los grafitis: estudiantes de español frente al paisaje lingüístico tabuizado. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (40), 1-18, <https://doi.org/10.19053/0121053X.n40.2023.14797>
- Galloso, M.V., Cabello, M. & Heredia, M. (2023). Introducción. En M.V. Galloso, M. Cabello & M. Heredia (Eds.), *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz* (pp. 9-14). Iberoamericana Vervuert.
- Gorter, D. & Cenoz, J. (2024). *A Panorama of Linguistic Landscape Studies*. Multilingual Matters.
- Gorter, D., Cenoz, J. & van der Worp, K. (2021). The linguistic landscape as a resource for language learning and raising language awareness. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8:2, 161-181, <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2014029>

- Instituto Cervantes (2008). «Enfoque por tareas». *Diccionario de términos clave de ELE*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquetareas.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm)
- Landry, R. & Bourhis, R. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16, 23-49.
- Li, Y. (2022) A review of LinguaSnapp: A crowd-sourcing mobile app for mapping linguistic landscape. *IEEE Asia-Pacific Conference on Image Processing, Electronics and Computers (IPEC)*, 438-441. <https://doi:10.1109/IPEC54454.2022.9777515>
- Lorenzo, F. (2022). Triana: el paisaje lingüístico sonoro de un arrabal. En M. de la Torre & F. Molina-Díaz (Eds.), *Paisaje lingüístico: cambio, intercambio y métodos* (pp. 81-107). Peter Lang.
- Ma, Y. (2018). El paisaje lingüístico: una nueva herramienta para la enseñanza de E/LE. *Foro de Profesores de E/LE*, 14, 154-163. <https://doi.org/10.7203/foroele.14.13344>
- Ma, Y. & Illán, J.D. (2023). El paisaje lingüístico para la enseñanza de contenidos socioculturales en la clase de ELE. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras, RILE*, 19, 25-40. <https://doi.org/10.17345/rile19.3658>
- Navas, R. (2021). El español en el paisaje lingüístico de Reino Unido. *Doblele*, 7, 67-79.
- Malinowski, D. (2015). Opening spaces of learning in the linguistic landscape. *Linguistic Landscape*, 1, 95-113.
- Martín, L., Cárdenas, C. & Molina, C. (2023). *Lenguas callejeras: paisajes colectivos de las lenguas que nos rodean*. Octaedro.
- Moustaoui, A. (2019). Dos décadas de estudios del Paisaje Lingüístico: enfoques teórico-metodológicos y nuevos desafíos en la investigación. *Signo y seña*, (35), 7-28. <https://doi.org/10.34096/sys.n35.6935>
- Pablo Núñez, L. (2023). El fomento de la competencia sociocultural en el aula de ELE mediante el paisaje lingüístico: una propuesta didáctica. En M.V. Galloso, M. Cabello & M. Heredia (Eds.), *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz* (pp. 105-116). Iberoamericana Vervuert.
- Pons, L. (2012). *El paisaje lingüístico de Sevilla: lenguas y variedades en el escenario urbano hispalense*. Diputación Provincial de Sevilla.
- Pons, L. (2022). Las calles sí tienen nombre. A modo de prólogo. En M. de la Torre & F. Molina-Díaz (Eds.), *Paisaje lingüístico: cambio, intercambio y métodos* (pp. 7-12). Peter Lang.
- Pons, L. (2024). Corpus Planeo: metodología y resultados de un corpus de paisaje lingüístico andaluz, *Philologia Hispalensis*, 38, 153-166. <https://dx.doi.org/10.12795/PH.2024.v38.i01.06> PLANEIO (recurso en línea): <https://paisajelinguistico.es>
- Prego, G. & Zas, L. (2018). Paisaje Lingüístico. Un recurso TIC-TAC-TEC para el aula. *Lingue e Linguaggi*, 25, 277-295. <https://doi.org/10.1285/i22390359v25p277> MAVEL (recurso en línea): <http://mavel.avel.cesga.es>
- Sáez, 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. <https://doi.org/10.37536/rr.1.1.2021.1504>
- Torres, M. (2023). El paisaje lingüístico como fuente del estudio y la enseñanza del léxico histórico culinario: a propósito de la pasta italiana. En M.V. Galloso, M. Cabello & M. Heredia (Eds.), *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz* (pp. 39-63). Iberoamericana Vervuert.