

## El paisaje lingüístico (PL) y el aprendizaje basado en datos (ABD) en los estudios filológicos. Propuesta y análisis de resultados

### *Linguistic Landscape (LL) and Data-Driven Learning (DDL) in philological studies. Proposal and analysis of Results*

---

NARCISO CONTRERAS IZQUIERDO

Campus de las Lagunillas, edif. Humanidades y Ciencias de la Educación, dependencia: D2-038

Universidad de Jaén

[ncontrer@ujaen.es](mailto:ncontrer@ujaen.es)

ORCID: 0000-0001-8461-9844

Recibido/Received: 10/04/2025. Aceptado/Accepted: 25/05/2025.

Cómo citar/How to cite: Contreras Izquierdo, Narciso, “El paisaje lingüístico (PL) y el aprendizaje basado en datos (ABD) en los estudios filológicos. Propuesta y análisis de resultados”, *Tabanque. Revista pedagógica*, 37 (2025): 24-42.

DOI: <https://doi.org/10.24197/pfz93y89>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](#). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](#).

**Resumen:** Este estudio analiza una experiencia docente en el Grado en Filología Hispánica, que integró el análisis del paisaje lingüístico (PL) y el aprendizaje basado en datos (ABD) como proyecto final. A partir de un cuestionario aplicado a 35 estudiantes, se recogieron percepciones sobre claridad, coherencia y pertinencia del proyecto, con resultados cuantitativos que evidencian alta satisfacción. El análisis cualitativo identifica beneficios como la conexión teoría-práctica, el desarrollo de juicio crítico y la motivación mediante trabajo de campo. Se concluye que el PL constituye un recurso pedagógico innovador que favorece tanto competencias investigadoras como alfabetización crítica sobre diversidad lingüística.

**Palabras clave:** paisaje lingüístico, variedades del español, conciencia lingüística, sociocultura, Aprendizaje Basado en Datos (ABD).

**Abstract:** This study analyzes a teaching experience in the Spanish Philology degree program, which integrated linguistic landscape (LL) analysis and data-based learning (DBL) as a final course project. A questionnaire administered to 35 students gathered perceptions on the project's clarity, coherence, and relevance, with quantitative results showing high levels of satisfaction. The qualitative analysis highlights benefits such as the theory-practice connection, the development of critical thinking, and motivation through fieldwork. The findings suggest that LL is an innovative

pedagogical resource that fosters both research competencies and critical literacy regarding linguistic diversity and visibility policies in public spaces.

**Keywords:** linguistic landscape, varieties of Spanish, linguistic awareness, socioculture, Data-Based Learning (DBL).

---

## 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo analiza los resultados de una propuesta didáctica para la enseñanza de la variación lingüística del español en un grado universitario filológico empleando elementos del paisaje lingüístico (PL), constituido por manifestaciones escritas en espacios públicos. Este ámbito, que está disfrutando un notable desarrollo en investigaciones lingüísticas y en su aplicación educativa, proporciona muestras de lengua auténticas y contextualizadas que fomentan la conciencia lingüística e intercultural, reflejando la identidad colectiva de la comunidad de habla. En el entorno hispánico, los estudios en este campo están en auge y se aplican tanto en la enseñanza secundaria como en la universitaria. Igualmente, como metodología, aprovechamos las ventajas del aprendizaje basado en datos (ABD), que consiste en el uso de corpus lingüísticos con objetivos pedagógicos, exponiendo al estudiante a datos reales para que construya su propio conocimiento de forma significativa. En los dos últimos cursos, hemos propuesto a estudiantes de Filología la realización de un trabajo grupal empleando el PL y el ABD en la asignatura de variedades del español, y hemos recogido sus valoraciones sobre dicho trabajo mediante encuestas, cuyos datos analizamos aquí con el objetivo de evaluar la pertinencia y validez de nuestra propuesta.

## 1. EL PAISAJE LINGÜÍSTICO (PL)

El paisaje lingüístico (PL), definido inicialmente por Landry y Bourhis (1997: 25) como el conjunto de manifestaciones gráficas visibles en el espacio público —señales de tráfico, cartelería comercial, toponimia urbana, entre otros—, ha sido objeto de una progresiva ampliación conceptual. En este sentido, Van Mensel, Vandebroucke y Blackwood (2016: 423) destacan que el PL no solo abarca los signos escritos, sino también las interacciones que las personas establecen con ellos, mientras que Backhaus (2006: 55) concreta el “signo” como unidad mínima de análisis. Desde la tipología de Landry y Bourhis (1997), que distingue entre signos privados y gubernamentales, hasta la dicotomía *top-down* y

*bottom-up* propuesta por Ben-Rafael *et al.* (2006), la clasificación de los signos permite examinar los distintos emisores y contextos de producción textual.

El PL cumple funciones denotativas, de carácter informativo y pragmático, que reflejan tanto las fronteras difusas de comunidades lingüísticas como la lengua vehicular de determinados servicios, y connotativas, de índole simbólica, vinculadas con identidad, políticas lingüísticas, multilingüismo o procesos migratorios (Acevedo, 2015: 10-12; Calvi, 2018: 16-17; Pons, 2012: 57). Como sostiene Calvi (2018: 9), este campo constituye un “potente instrumento para interpretar la estratificación de los cambios sociales y sus manifestaciones semióticas y lingüísticas”. En el ámbito hispánico, pese a un desarrollo tardío frente a otras lenguas, se observa un incremento de trabajos recientes (Amorós y Prego, 2025; Cabello, 2024; Calvi, 2018; Castillo y Sáez, 2011, 2013; De la Torre y Molina, 2022; Galloso *et al.*, 2023; Garrido y Pons, 2023; Gubitosi y Ramos, 2023; Heredia Mantis, 2024; Mousaoui, 2019; Pons, 2024).

En el terreno educativo, Gorter (2006: 88) ya anticipaba su potencial interdisciplinar, confirmado por investigaciones didácticas posteriores (Aladjem y Jou, 2016; Álvarez Rosa, 2020; Galloso, Cabello y Heredia, 2023; González, Romero y Grana, 2024; Krompák, Fernández y Meyer, 2021; Malinowski, Maximand y Dubreil, 2020; Martín, Cárdenas y Molina, 2023; Niedt y Seals, 2020; Rubio Perea, 2022; Sáez Rivera, 2021; Sayer, 2010). Más allá de la enseñanza de lenguas, el PL promueve la conciencia lingüística y sociolingüística (Calvi, 2018; Dagenais *et al.*, 2009, Gorter *et al.*, 2024), propicia aprendizajes incidentales mediante muestras auténticas (Cenoz y Gorter, 2008: 8-9) y desarrolla tanto la competencia pragmática como la intercultural (Acevedo, 2015; Chesnut *et al.*, 2013; Esteba, 2013, 2014, 2016; Gorter, Cenoz y Worp, 2021; Malinowski, 2015). Además, conecta la actividad de aula con la realidad cotidiana y fomenta la autonomía estudiantil a través del uso de tecnologías digitales (Acevedo, 2015: 22, 26; Sayer, 2010).

En lo que respecta a la variación lingüística, el PL permite analizar fenómenos diacrónicos, diatópicos, diastráticos y diafásicos, reflejando la concepción de la lengua como diasistema (Moreno y Otero, 2016). Aunque la investigación se ha centrado mayoritariamente en el multilingüismo, Pons (2012) advierte la necesidad de atender también a la diversidad dialectal interna del español. Estudios previos (Castillo y Sáez, 2011, 2012; Pons, 2012; Romera, 2023; Sáez y Castillo, 2012) muestran que es

posible identificar fenómenos de oralidad en la escritura, errores normativos y usos deliberados con fines publicitarios, incluyendo expresiones coloquiales, fonética sintáctica y léxico dialectal.

## 2. PROPUESTA DIDÁCTICA

A partir de esta base, se presenta una propuesta didáctica centrada en el análisis de la variación léxica dialectal del español presente en el PL local, dirigida a estudiantes de primer curso del grado de Filología Hispánica, entre los que se incluye un grupo de estudiantes extranjeros de diversas nacionalidades que cursan estudios en programas de movilidad internacional.

La metodología se fundamenta en el aprendizaje basado en datos (ABD) que consiste en el empleo de corpus lingüísticos para la enseñanza y el aprendizaje (Boulton, 2016; Gilquin y Granger, 2010; Johns, 2002; Pérez Paredes, 2021; Rojo, 2021; Sayer, 2010), ampliado en nuestro caso con otras Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y Sistema de Recuperación y Gestión de la Información (SRGI), lo que configura un modelo multimodal y transmedia (Clark y Paivio, 1991; Escorza, 2017; Paivio, 2014). El objetivo es que los estudiantes investiguen signos presentes en su entorno, elaboren un banco de datos multimodal y desarrollen competencias investigadoras, digitales y metacognitivas (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978; Medina, Jarauta e Imbernon, 2010).

Las herramientas empleadas incluyen diccionarios y tesoros lexicográficos académicos (*DLE*, *NTLLE*), corpus lingüísticos contemporáneos (*CORPES XXI*, *CdE*), y recursos digitales como *Google*, *Google Books*, *Google Ngram Viewer* y *Wikipedia* (Bolaños, 2015; González Fernández, 2017). Para la presentación de resultados se propone el uso de *Genially*, dada su eficacia en proyectos previos (Contreras, 2019, 2020). El procedimiento contempla seminarios formativos, selección y análisis de signos, exploración lexicológica, lexicométrica y sociocultural, y exposición de resultados en sesiones de control.

Como hemos podido confirmar en trabajos previos (Contreras, 2019 y 2020), este enfoque multimodal y transmedia del ABD (Clark y Paivio, 1991; Escorza, 2017; Paivio, 2014) provoca efectos beneficiosos en la enseñanza y aprendizaje de contenidos y el desarrollo de competencias en asignaturas de grado universitarias en el ámbito de la filología y la

lingüística, puesto que el discente se convierte en protagonista activo en la construcción de su propio conocimiento a través del aprendizaje por descubrimiento e indagación guiados (Bruner, 1972, 1978; Aditomo, Goodyear, Bliuc y Ellis, 2013), lo que también contribuye a potenciar sus estrategias metacognitivas, motivación y autonomía (O'Keeffe, McCarthy y Carter, 2007). Del mismo modo, esta metodología fomenta tanto el pensamiento reflexivo, la capacidad de aprender a aprender (Medina, Jarauta e Imbernon, 2010: 4), como otras destrezas cognitivas útiles en el proceso de aprendizaje (Gilquin y Granger, 2010). Con todo ello, lo aprendido en situaciones cotidianas se hace funcional y significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978; Benavides, Madrigal y Quiroz, 2009).

Los resultados de aprendizaje que se persiguen, además de los ya comentados, como son el desarrollo de la conciencia lingüística y sociolingüística, consisten en la instrucción en el empleo de herramientas tecnológicas que pueden utilizar en diversas asignaturas y actividades a lo largo de todo su programa formativo en el grado de Filología Hispánica.

### **3. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE**

Tras la entrega y evaluación de los trabajos, en los cursos 2023-24 y 2024-25 el alumnado completó una encuesta anónima de 23 cuestiones para evaluar el interés, pertinencia y validez de la propuesta.<sup>1</sup> El estudio se desarrolló sobre una muestra de 92 estudiantes del primer curso del Grado de Filología Hispánica de la Universidad de Jaén. Antes de la encuesta, durante las sesiones de prácticas, evidenciamos un bajo nivel de competencia en el empleo de los corpus lingüísticos, SRGI y herramientas lexicográficas empleados en el trabajo, lo cual permitió establecer una línea base sobre la que evaluar el impacto de la propuesta.

Tras la aplicación de la encuesta, se obtuvieron 35 respuestas válidas, por lo que los resultados deben tomarse con precaución a la espera de seguir ampliando el número de respuestas en cursos posteriores, aunque los obtenidos hasta ahora son útiles para comprobar la validez e interés del trabajo, así como posibles propuestas de mejora para el futuro.

Con dicha encuesta, pretendemos que los alumnos valoren aspectos como la claridad, coherencia y adecuación del trabajo, su relevancia y conexión con la asignatura, el apoyo docente y recursos disponibles, el uso

---

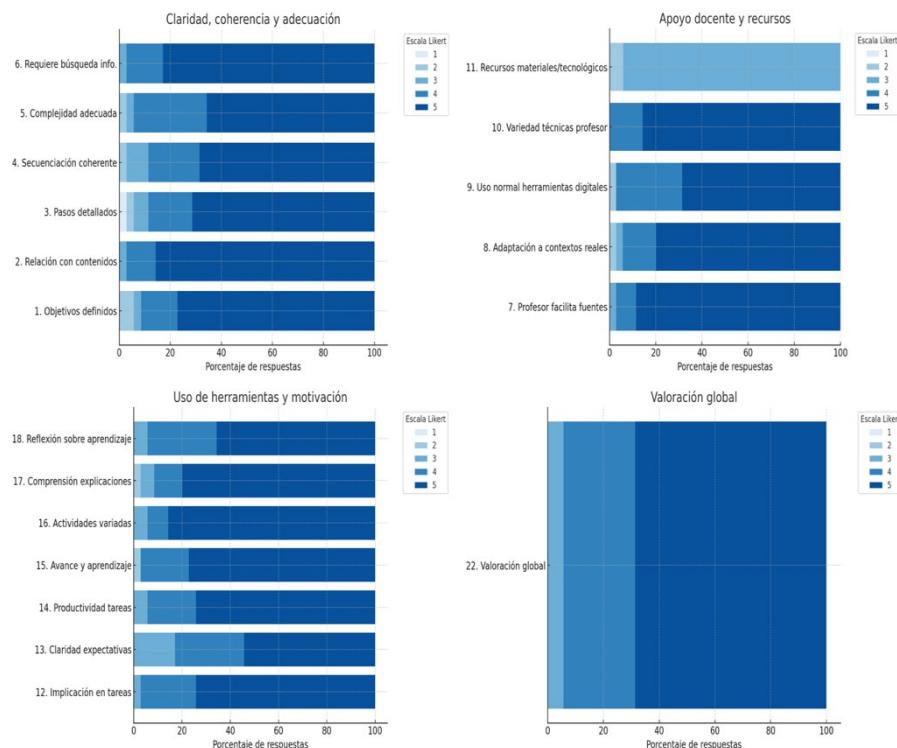
<sup>1</sup> Disponible en <https://forms.gle/jVS9jhztvL2bdUft8>

de herramientas digitales y estrategias de aprendizaje, así como la dimensión motivacional y reflexiva.

En la siguiente tabla exponemos de forma general los resultados del cuestionario, que también presentamos gráficamente a continuación, agrupando las cuestiones del cuestionario en cuatro grandes apartados, y que pasamos a comentar a continuación.

Ítem	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
1. Objetivos definidos	0.0	5.7	2.9	14.3	77.1
2. Relación con contenidos	0.0	0.0	2.9	11.4	85.7
3. Pasos detallados	2.9	2.9	5.7	17.1	71.4
4. Secuenciación coherente	0.0	2.9	8.6	20.0	68.6
5. Complejidad adecuada	0.0	2.9	2.9	28.6	65.7
6. Requiere búsqueda información	0.0	0.0	2.9	14.3	82.9
7. Profesor facilita fuentes	0.0	0.0	2.9	8.6	88.6
8. Adaptación a contextos reales	0.0	2.9	2.9	14.3	80.0
9. Uso normal herramientas digitales	0.0	2.9	0.0	28.6	68.6
10. Variedad técnicas profesor	0.0	0.0	0.0	14.3	85.7
11. Recursos materiales/tecnológicos	0.0	5.9	94.1	0.0	0.0
12. Implicación en tareas	0.0	0.0	2.9	22.9	74.3

13. Claridad expectativas	0.0	0.0	17.1	28.6	54.3
14. Productividad tareas	0.0	0.0	5.7	20.0	74.3
15. Avance y aprendizaje	0.0	2.9	0.0	20.0	77.1
16. Actividades variadas	0.0	0.0	5.7	8.6	85.7
17. Comprensión explicaciones	0.0	2.9	5.7	11.4	80.0
18. Reflexión sobre aprendizaje	0.0	0.0	5.7	28.6	65.7
22. Valoración global	0.0	0.0	5.7	25.7	68.6



### 3. 1. Análisis cuantitativo

En primer lugar, en cuanto a la claridad, coherencia y adecuación del trabajo, los resultados muestran un alto grado de satisfacción respecto a la definición y secuenciación de la tarea. El 77,1 % de los estudiantes consideró que los objetivos estaban claramente definidos (cuestión 1), y un elemento central fue la vinculación del trabajo con los contenidos curriculares: el 85,7 % de los participantes valoró esta relación de manera muy positiva (cuestión 2).

En términos de claridad de instrucciones, el 71,4 % reconoció que los pasos estaban adecuadamente detallados (cuestión 3), y un 68,6 % valoró positivamente la coherencia y factibilidad de la secuenciación del trabajo (cuestión 4). Estos porcentajes indican que la mayoría percibió un diseño de tarea sólido y comprensible, aunque un reducido grupo manifestó necesitar mayor explicitación (entre un 14 % y un 20 % en las categorías de valoración intermedia).

En relación con la adecuación de la complejidad, el 65,7 % consideró que el trabajo se ajustaba a su nivel de conocimientos (cuestión 5), mientras que el 82,9 % destacó que la tarea exigió búsqueda y valoración crítica de información (cuestión 6). Este último aspecto sugiere que el proyecto no se limitó a una labor mecánica, sino que promovió habilidades de indagación y juicio académico.

Además, el 80 % reconoció que la tarea se adaptaba a contextos reales fuera del aula (cuestión 8), lo que refuerza la potencialidad del paisaje lingüístico como herramienta de observación aplicada. La pertinencia práctica de la actividad se reflejó también en que el 74,3 % la consideró productiva (cuestión 14), y el 77,1 % manifestó haberse sentido capaz de avanzar y aprender a lo largo del proceso (cuestión 15).

Por lo que refiere al apoyo decente y los recursos disponibles, el rol del profesorado aparece como un factor clave. El 88,6 % indicó que el profesor facilitó el acceso a diversas fuentes de información (cuestión 7), y el 85,7 % reconoció la utilización de variedad de técnicas didácticas, como ejemplos y materiales audiovisuales (cuestión 10).

En lo relativo al uso de tecnologías, el 68,6 % afirmó haber utilizado con normalidad herramientas digitales e Internet (cuestión 9). Igualmente el 94,1 % valoró con la máxima puntuación el empleo de recursos y materiales tecnológicos (cuestión 11).

En cuanto a los aspectos emocionales, un 74,3 % manifestó haberse sentido implicado en el desarrollo de las tareas (cuestión 12), y un 54,3 % señaló que supo en todo momento lo que se esperaba de su desempeño (cuestión 13). Aunque este último porcentaje es mayoritario, resulta inferior al de otros ítems, lo que puede sugerir cierto margen de mejora en la comunicación de expectativas y criterios de evaluación.

La experiencia no solo se percibió como académicamente útil, sino también motivadora. El 85,7 % consideró las actividades variadas y novedosas (cuestión 16), y el 80 % afirmó comprender las explicaciones dadas en clase (cuestión 17). Además, el 65,7 % reconoció que el trabajo le ayudó a reflexionar sobre su propia manera de aprender (cuestión 18), lo cual apunta a una dimensión metacognitiva relevante en este tipo de proyectos.

Finalmente, el indicador más sintético —la valoración global del trabajo (cuestión 22)— muestra que el 68,6 % otorgó la puntuación máxima, mientras que un 25,7 % optó por la categoría inmediatamente inferior. Solo un 5,7 % se situó en el nivel intermedio. En conjunto, más del 94 % de los estudiantes ofrece una evaluación positiva (4 o 5 sobre 5), lo que confirma la aceptación generalizada del proyecto como estrategia formativa.

### **3. 2. Interpretación cualitativa**

A partir del análisis de las respuestas del estudiantado, se identificaron tres ejes interpretativos fundamentales. En primer lugar, destaca la conexión entre teoría y práctica, ya que la tarea desarrollada permitió trasladar los contenidos de la asignatura al análisis de fenómenos reales, reforzando así la aplicabilidad de la teoría lingüística.

En segundo lugar, se observa un claro desarrollo de competencias investigadoras, dado que los estudiantes ejercitaron habilidades como la observación sistemática, la documentación fotográfica y la codificación de datos, todas ellas transferibles a contextos académicos y profesionales futuros.

Finalmente, el tercer eje interpretativo corresponde a la reflexión crítica y la motivación intrínseca, favorecida por la implicación directa en el trabajo de campo. Esta experiencia contribuyó a una mayor conciencia sobre la visibilidad y jerarquización de las lenguas en el espacio público, al tiempo que estimuló el interés y compromiso del estudiantado con la temática abordada.

Estos aprendizajes, junto con el elevado grado de satisfacción expresado, coinciden con la literatura especializada que identifica el paisaje lingüístico como un recurso didáctico de alto potencial para el desarrollo de competencias sociolingüísticas y críticas.

Por lo que se refiere a aspectos positivos concretos señalados por los alumnos (cuestión 19), se identifican varios temas recurrentes y representativos, entre los cuales destacan el aprendizaje de herramientas y corpus lingüísticos, el desarrollo de habilidades de investigación y búsqueda documental, la aplicación a la realidad local e interés cultural, la metodología activa y motivadora, valorando la actividad como innovadora, aplicable y “divertida” o “satisfactoria” y el trabajo en equipo e intercambio internacional, especialmente valorado por estudiantes Erasmus, quienes destacaron la posibilidad de “comparar expresiones en distintos idiomas”.

Como podemos apreciar, las principales fortalezas pedagógicas se centran en la adquisición de competencias técnicas (uso de corpus), la vinculación entre teoría y entorno real, y la motivación generada por la utilidad de la tarea para el futuro profesional.

Por su parte, los principales obstáculos identificados (cuestión 20 y 21) fueron los problemas técnicos, como los fallos en enlaces o en las plataformas, así como cierta ambigüedad en las instrucciones por la falta de claridad en los pasos o en el alcance del trabajo. Igualmente, por lo que se refiere a la curva de aprendizaje en el empleo de las herramientas se aprecia la dificultad inicial para familiarizarse con los recursos. Por lo que se refiere al trabajo en grupo, los alumnos señalan un reparto desigual de tareas y la falta de compromiso de algunos compañeros. Finalmente, algunos comentarios aluden a la carga de trabajo, con la percepción de una extensión excesiva y demanda de muchas horas.

En resumen, los principales desafíos detectados son de tipo operativo (plataforma y herramientas) y organizativo (trabajo en grupo, instrucciones poco claras), lo que generó complicaciones, especialmente en la etapa inicial de la actividad.

Por tanto, a partir del análisis realizado, nos planteamos las siguientes modificaciones para futuras ediciones:

1. Mejorar la guía paso a paso: incluir una lista de verificación con tareas intermedias.
2. Implementar tutoriales como una guía o un breve vídeo tutorial sobre el manejo de las herramientas.

3. Verificación técnica: asegurar el funcionamiento de los enlaces antes del inicio y proporcionar alternativas en caso de fallos.
4. Optimizar el trabajo en grupo: establecer roles definidos y tareas individuales; aplicar rúbricas que evalúen la contribución de cada integrante.
5. Escalonar la carga de trabajo: dividir la tarea en hitos (elección de expresión, búsqueda, análisis, entrega final) para evitar sobrecarga.
6. Apoyar al estudiantado internacional: incluir materiales comparativos y ejemplos contextualizados para facilitar la comprensión lingüística y cultural.

### **3. 3. Conclusiones del análisis**

En términos globales, el análisis revela que el proyecto sobre paisaje lingüístico fue valorado como altamente formativo, pertinente y motivador. Los datos cuantitativos respaldan la percepción de que se trata de una estrategia didáctica eficaz, mientras que la interpretación cualitativa sugiere que la experiencia contribuyó tanto al aprendizaje académico como a la construcción de una conciencia crítica sobre las lenguas en el espacio social.

En cuanto a aspectos mejorables, destacan algunos problemas técnicos, así como la necesidad de una mejor explicación de las instrucciones. Del mismo modo, parece necesario ampliar las sesiones de trabajo prácticas para el manejo de las herramientas, e intentar reducir la carga de trabajo que representa la propuesta.

## **CONCLUSIONES**

Hemos presentado el PL como un recurso válido para su empleo en la enseñanza de contenidos lingüísticos, y más concretamente de la variación lingüística, pues representa una fuente de input de lengua real, propiciando la unión de la clase con mundo exterior, lo que incrementa la motivación y la autonomía del alumnado, potenciando asimismo la conciencia sobre las lenguas y la diversidad e identidad cultural, algo confirmado por los resultados obtenidos a través de la encuesta de valoración del alumnado.

Igualmente, podemos confirmar el ABD, ampliado con otros recursos multimodales y transmedia TIC, TAC y SRGI, como metodología didáctica válida en el ámbito de los estudios filológicos universitarios en

el campo de la variación lingüística del español, ya que potencia el aprendizaje por descubrimiento a través de la exploración y reflexión del alumnado, que construye un conocimiento localizado, funcional y significativo.

Finalmente, y como futura mejora de la propuesta, debemos ampliar la práctica del uso de las herramientas empleadas y precisar con más detalle los pasos y procedimiento del trabajo. Igualmente, como posible desarrollo futuro, estimamos que puede ser útil y productivo animar a los discentes a realizar entrevistas o encuestas con hablantes de las localidades en las que esté presente la realidad designada por el signo lingüístico analizado, obteniendo así detalles de interés etnográfico sobre dicho signo, tanto por lo que respecta a su empleo en el uso lingüístico como a otros datos de tipo sociocultural (origen, historia, tradiciones asociadas..). Con este mismo objetivo, también puede completarse con la ayuda de la inteligencia artificial, comparando y confirmando la pertinencia de los datos generados por esta con los obtenidos mediante las herramientas tecnológicas manejadas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo Aguilar, Clara (2015). *El paisaje lingüístico en la enseñanza de ELE: primera aproximación*, Universidad de Alicante (Memoria de Máster), <https://bit.ly/3clcb9H>.
- Aditomo, Anindito, Goodyear, Peter, Bliuc, Ana María y Ellis, Robert A. (2013). “Inquiry-based learning in higher education: principal forms, educational objectives, and disciplinary variations”, *Studies in Higher Education*, 38/9, pp. 1239-1258.
- Aladjem, Ruthi y Jou, Bibiana (2016). “The linguistic landscape as a learning space for contextual language learning”, *Journal of Learning Space*, 5/2, pp. 66-70.
- Álvarez Rosa, Carmen V. (2020). “El paisaje lingüístico urbano en las clases de Lengua Castellana. La gramática en el discurso”, en López, C. (ed.), *Aulas innovadoras en la formación de los futuros educadores de Educación Secundaria*, Salamanca, Universidad de Salamanca, pp. 189-208.

- Amorós Negre, Carla y Prego Vázquez, Gabriela (eds.) (2025). *Ethnographic Landscapes and Language Ideologies in the Spanish State*, Routledge.
- Ausubel, David P., Novak, Joseph D. y Hanesian, Helen (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View* (2.<sup>a</sup> ed.), Holt, Rinehart & Winston.
- Backhaus, Peter (2006). “Multilingualism in Tokyo: A look into the linguistic landscape”, *International Journal of Multilingualism*, 3/1, pp. 52-66.
- Benavides, Daniela, Madrigal, Verónica y Quiroz, Angélica (2009). *La enseñanza situada como herramienta para el logro de un aprendizaje significativo*, ITESO, Centro de Documentación sobre Educación, pp. 1-19.
- Ben-Rafael, Eliezer, Shohamy, Elana, Amara, Muhammad H. y Trumper-Hecht, Nira (2006). “Linguistic Landscape as symbolic construction of the public space: the case of Israel”, *International Journal of Multilingualism*, 3/1, pp. 7-30.
- Bolaños Cuéllar, Sergio (2015). “La lingüística de corpus: perspectivas para la investigación lingüística contemporánea”, *Forma y Función*, 28/1, pp. 31-54.
- Boulton, Alex (2016). “Data-Driven Learning and Language Pedagogy”, en Thorne, S. y May, S. (eds.), *Language and Technology, Encyclopedia of Language and Education*, Springer, pp. 1-12. DOI: 10.1007/978-3-319-02328-1\_15-1.
- Bruner, Jerome S. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*, Uteha.
- Bruner, Jerome S. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*, Narcea.
- Cabello Pino, Manuel (2024). “Bibliografía selecta de estudios sobre el paisaje lingüístico español (2008-2024)”, en Heredia, M. (ed.), *Del*

*paisaje lingüístico en Andalucía (Monográfico), Del Español. Revista de Lengua*, 2, pp. 275-287.

Calvi, María V. (2018). “Paisajes lingüísticos hispánicos: Panorama de estudios y nuevas perspectivas”, *LynX. Panorámica de Estudios Lingüísticos*, 17, pp. 5-58.

Castillo Lluch, Mónica y Sáez Rivera, Daniel M. (2011). “Introducción al paisaje lingüístico de Madrid”, *Lengua y migración*, 3/1, pp. 73-88.

Castillo Lluch, Mónica y Sáez Rivera, Daniel M. (2012). “Les empreintes plurilingues et pluridialectales dans le Paysage Linguistique de Madrid”, *Recherches*, 6, pp. 39-68.

Castillo Lluch, Mónica y Sáez Rivera, Daniel M. (eds.) (2013). “Paisajes lingüísticos en el mundo hispánico”, *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, XI/21, pp. 1-211.

Cenoz, Jasone y Gorter, Durk (2008). “The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition”, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46/3, pp. 267-287.

Chesnut, Michael, Lee, Vivian y Schulte, Jenna (2013). “The language lessons around us: Undergraduate English pedagogy and linguistic landscape research”, *English Teaching: Practice and Critique*, 12/2, pp. 102-120.

Clark, James y Paivio, Allan (1991). “Dual coding theory and education”, *Educational Psychology Review*, 3, pp. 149-210.

Contreras Izquierdo, Narciso M. (2019). “Innovación docente en educación superior: recursos lexicográficos en el aprendizaje basado en datos (ABD) para la enseñanza de las variedades del español”, en VV. AA. (eds.), *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades*, Dykinson, pp. 521-536.

Contreras Izquierdo, Narciso M. (2020). “Tradición e innovación: el aprendizaje basado en datos (ABD) para el estudio del léxico de muestras lingüísticas en su contexto sociocultural”, en VV. AA. (eds.), *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, Dykinson, pp. 93-107.

Dagenais, Diane, Moore, Danièle, Sabatier, Cecile, Lamarre, Patricia y Armand, Françoise (2009). “Linguistic Landscape and language awareness”, en Gorter, D. y 2Shohamy, E. (eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, Routledge, pp. 253-269.

De la Torre García, Mercedes y Molina Díaz, Francisco (eds.) (2022). *Paisaje lingüístico. Cambio, intercambio y métodos*, Peter Lang.

Escorza Walker, José (2017). “Crear puentes entre neurociencia y educación”, *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 37, pp. 89-96.

Esteba Ramos, Diana (2013). “¿Qué te dice esta ciudad? Modelos de reflexión y propuestas de actuación en torno al paisaje lingüístico en la clase de Español Lengua Extranjera”, en Ruiz, L. et al. (eds.), *Actualizaciones en comunicación social*, Centro de Lingüística Aplicada, pp. 474-479.

Esteba Ramos, Diana (2014). “Hacia nuevos escenarios en la enseñanza de lenguas extranjeras: los signos lingüísticos públicos y su aprovechamiento en el aula de ELE”, en *Status and prospects of development of mass communications: experience of Russia and Europe*, Diona, pp. 13-20.

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

Garrido Martín, Blanca y Pons Rodríguez, Lola (coords.) (2023). *Andalucía en su paisaje lingüístico: lenguas, signos y hablantes, Verba: Anuario galego de filología. Anexo 85*, 229 p.

Galloso Camacho, María V., Cabello Pino, Manuel y Heredia Mantis, María (eds.) (2023). *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz*, Iberoamericana Vervuert, <https://doi.org/10.31819/9783968693569>.

Gilquin, Gaëtanelle y Granger, Sylviane (2010). “How can data-driven learning be used in language teaching?”, en O’Keeffe, A. y McCarthy, M. (eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*, Routledge, pp. 359-370.

González Almada, Magdalena, Romero Rozas, Carolina y Grana, Romina (2024). “Las calles ingresan a las aulas: el paisaje lingüístico y apropiaciones pedagógicas”, *Tercio Creciente*, 26, pp. 51-65.

González Fernández, Adela (2017). “La web como corpus: un esbozo”, *Lengua y Habla*, 21, pp. 126-150.

Gorter, Durk (2006). “Introduction: The study of the linguistic landscape as a new approach to multilingualism”, *International Journal of Multilingualism*, 3/1, pp. 1-6.

Gorter, Durk, Cenoz, Jasone y van der Worp, Karin (2021). “The linguistic landscape as a resource for language learning and raising language awareness”, *Journal of Spanish Language Teaching*, 8/2, pp. 161-181.

Gubitosi, Patricia y Ramos Pellicia, Michelle (eds.) (2023). *Linguistic Landscape in the Spanish-Speaking World*, John Benjamins.

Heredia Mantis, María (ed.) (2024). *Del paisaje lingüístico en Andalucía, Del Español. Revista de Lengua*, 2 (Monográfico), <https://doi.org/10.33776/dlesp.v2>.

- Johns, Tim (2002). “Data-driven learning: the perpetual challenge”, en Kettemann, B. y Marko, G. (eds.), *Teaching and Learning by Doing Corpus Linguistics*, Rodopi, pp. 107-117.
- Krompák, Edina, Fernández, Víctor y Meyer, Stephan (eds.) (2021). *Linguistic Landscape and Educational Spaces*, Multilingual Matters.
- Landry, Rodrigue y Bourhis, Richard (1997). “Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study”, *Journal of Language and Social Psychology*, 16/1, pp. 23-49.
- Malinowski, David (2015). “Opening spaces of learning in the linguistic landscape”, *Linguistic Landscape*, 1/1, pp. 95-113.
- Malinowski, David, Maximand, Hiram H. y Dubreil, Sébastien (eds.) (2020). *Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in Public Space*, Springer.
- Martín Rojo, Luisa, Cárdenas Neira, Camila y Molina Ávila, Clara (2023). *Lenguas callejeras: paisajes colectivos de las lenguas que nos rodean. Guía para fomentar la conciencia sociolingüística crítica*, Octaedro.
- Medina, José L., Jarauta, Beatriz e Imbernón, Francesc (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*, Octaedro.
- Moreno Fernández, Francisco y Otero Roth, Jaime (2016). *Atlas de la lengua española en el mundo*, Fundación Telefónica.
- Moustaoui, Adil (2019). “Dos décadas de estudios del Paisaje Lingüístico: enfoques teórico-metodológicos y nuevos desafíos en la investigación”, *Signo y Seña*, 35, pp. 7-26.
- Niedt, Greg y Seals, Corinne A. (eds.) (2020). *Linguistic Landscapes Beyond the Language Classroom*, Bloomsbury.
- O’Keeffe, Anne, McCarthy, Michael y Carter, Ronald (2007). *From Corpus to Classroom: Language use and Language teaching*, Cambridge University Press.

Paivio, Allan (2014). “Intelligence, dual coding theory, and the brain”, *Intelligence*, 47, pp. 141-158.

Pérez Paredes, Pascual (2021). *Corpus Linguistics for Education. A Guide for Research*, Routledge.

Pons Rodríguez, Lola (2012). *El paisaje lingüístico de Sevilla: Lenguas y variedades en el escenario urbano hispalense*, Diputación de Sevilla.

Pons Rodríguez, Lola (2024). “Corpus PLANEO. Metodología y resultados de un corpus de paisaje lingüístico andaluz”, *Philología Hispalensis*, 38/1, pp. 153-166.

Rojo, Guillermo (2021). *Introducción a la lingüística de corpus en español*, Routledge.

Romera Manzanares, Ana M. (2023). “El paisaje lingüístico como material de innovación docente en las asignaturas de lengua española”, en Galloso, M. V., Cabello, M. y Heredia, M. (eds.), *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz*, Iberoamericana Vervuert, pp. 143-163.

Rubio Perea, Engracia M. (2022). “El paisaje lingüístico (PL): diseño de una situación de aprendizaje para la clase de lengua castellana y literatura”, en *I Congreso Internacional sobre Paisaje Lingüístico*, Sevilla, <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/25473?show=full>.

Sáez Rivera, Daniel M. (2021). “El Paisaje Lingüístico como herramienta pedagógica para la enseñanza de la lingüística: un estudio de caso en la confección de blogs especializados en español”, *Recursos para el aula de español: Investigación y enseñanza*, 1/1, pp. 167-204.

Sáez Rivera, Daniel M. y Castillo Lluch, Mónica (2012). “The Human and Linguistic Landscape of Madrid (Spain)”, en Hélot, C., Barni, M., Janssens, R. y Bagna, C. (eds.), *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change: Diversité des approches*, Peter Lang, pp. 309-328.

Sayer, Peter (2010). “Using the linguistic landscape as a pedagogical resource”, *ELT Journal*, 64/2, pp. 143-155.

Van Mensel, Luk, Vandenbroucke, Mieke y Blackwood, Robert (2016). “Linguistic landscapes”, en García, O., Spotti, M. y Flores, N. (eds.), *The Oxford Handbook of Language and Society*, Oxford University Press, pp. 423-450.