

Las variedades del español en el paisaje lingüístico (PL): aproximación teórica y propuesta didáctica

NARCISO M. CONTRERAS IZQUIERDO

Universidad de Jaén

Received: 2025-03-23 / Accepted: 2025-05-20

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.viXII.33268>

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

RESUMEN: Nuestro trabajo presenta una propuesta didáctica para trabajar la variación lingüística del español en un grado filológico universitario mediante elementos del paisaje lingüístico, manifestaciones de lengua escrita en espacios públicos, que constituye en la actualidad un campo de amplio desarrollo en las investigaciones lingüísticas, así como en su aplicación educativa, pues ofrece muestras lingüísticas auténticas y contextualizadas, favoreciendo el desarrollo de la conciencia lingüística y la intercultural, ya que representa la identidad colectiva de la comunidad de habla que las emplea. En el ámbito hispánico, los estudios en este terreno se están desarrollando con una fuerte vitalidad, y se vienen aplicando en la enseñanza secundaria y universitaria.

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

The varieties of Spanish in the linguistic landscape (PL): theoretical approach and didactic

ABSTRACT: Our work presents a didactic proposal for addressing the linguistic variation of Spanish in a university philology degree program through elements of the linguistic landscape, manifestations of written language in public spaces. This field is currently a widely developed field in linguistic research, as well as in its educational application. It offers authentic and contextualized linguistic samples, fostering the development of linguistic and intercultural awareness, as it represents the collective identity of the speaking community that uses them. In the Hispanic context, studies in this area are developing vigorously and are being applied in secondary and university education.

Keywords: linguistic landscape, Spanish varieties, language awareness, socioculture, Data Driven Learning (DDL)

1. INTRODUCCIÓN

Las manifestaciones de lengua escrita presentes en los espacios públicos urbanos, denominadas “paisaje lingüístico” (PL, Landry y Bourhis, 1997: 25) se han convertido en objeto de atención y estudio por parte de distintas disciplinas lingüísticas en las últimas décadas, constituyendo un campo de investigación teórico que representa la ampliación de disciplinas como la lingüística aplicada, la sociolingüística o la ecología lingüística y los estudios sobre planificación e identidad lingüísticas (Gorter, Cenoz, 2024; Moustaoui, 2019: 12 y ss.; Pons, 2012: 59 y ss.; Spolsky, 2009).

Una de las principales aplicaciones del PL es la educativa (Krompák, Fernández y Meyer, 2021; Malinowski, 2015; Malinowski, Maximand y Dubreil, 2020), especialmente en el ámbito de la enseñanza de lenguas, pues ofrece muestras lingüísticas de distintos tipos textuales auténticas y contextualizadas, lo que propicia el desarrollo de la conciencia lingüística (*language awareness*) y la intercultural (Dagenais *et al.*, 2009; Esteba, 2016; Gorter, Cenoz y Worp, 2021), esto último debido a que los signos lingüísticos que forman el PL se construyen sobre la base de la identidad colectiva de la comunidad de habla que los emplea, por lo que son una vía de acceso a referencias culturales, convenciones y comportamientos sociales ritualizados (Ben-Rafael, 2009).

Igualmente, estos estudios se están desarrollando ampliamente en el ámbito hispanico (Amorós y Prego, 2025; Cabello, 2024; Calvi, 2018; Castillo y Sáez, 2013; Gubitosi y Ramos, 2021; Heredia, 2024, Pons, 2012) y, en los últimos tiempos, se está aplicando todo este potencial informativo en las enseñanzas lingüísticas en la educación secundaria y universitaria (Álvarez-Rosa, 2020; Galloso, Cabello y Heredia, 2023; Rubio, 2022; Sáez Rivera, 2021).

En línea con esta última vertiente, el trabajo que presentamos aprovecha el amplio volumen informativo y el potencial didáctico que ofrece el PL para trabajar la variación lingüística, aspecto esencial en la configuración de las lenguas, en los estudios filológicos universitarios.

2. EL PAISAJE LINGÜÍSTICO (PL)

Landry y Bourhis (1997: 25) definen el paisaje lingüístico como “El lenguaje de las señales de tráfico públicas, las vallas publicitarias, los nombres de las calles, los nombres de los lugares, los letreros de los comercios y las señales públicas de los edificios gubernamentales se combina para formar el paisaje lingüístico de un determinado territorio, región o aglomeración urbana” [traducción propia], definición ampliada y actualizada por Van Mensel, Vandembroucke y Blackwood (2016: 423), incluyendo como objeto de investigación las interacciones que se producen entre las personas y los signos: “El estudio del paisaje lingüístico (PL) se centra en las representaciones de la(s) lengua(s) en el espacio público. Su objeto de investigación puede ser cualquier manifestación visible de la lengua escrita (un “signo”), así como las interacciones de las personas con estos signos” [traducción propia].

Dicho objeto de estudio, el signo, como unidad básica de análisis, es definido por Backhaus (2006: 55) como “cualquier fragmento de texto escrito dentro de un marco espacialmente definible, independientemente del tamaño o la relevancia” [traducción propia], y ya Landry y Bourhis (1997) distinguían entre signos privados (en comercios o anuncios en los transportes públicos) y signos gubernamentales (en carreteras, placas toponímicas que indican calles, plazas, o en ayuntamientos, hospitales, ministerios). Además de esta distinción básica, se ha extendido la establecida por Ben-Rafael *et al.* (2006), y que diferencia entre signos creados desde arriba (*top-down signs*) como nombres de calles o de edificios oficiales, emitidos por instituciones oficiales de distinto nivel (local, regional, nacional, internacional) y diversa naturaleza (administrativa, cultural, social, educativa, médica...) y signos emitidos desde abajo (*bottom-up signs*), por ejemplo, nombres de tiendas o carteles creados por particulares de ámbitos profesionales, comerciales o de servicios.

Estos signos públicos pueden cumplir dos funciones, aunque ambas no son excluyentes.

La primera es la denotativa, con valor informativo, con la que, además de una amplia gama de funciones pragmáticas y objetivos comunicativos, por ejemplo, se determinan los límites geográficos de las distintas comunidades lingüísticas que conviven en el entorno social, aunque, al no existir líneas divisorias claras, el PL ejerce una función desestabilizadora del canon hegemónico, o se indica la lengua en la que se ofrecen servicios en los establecimientos, algo que tiene un interesante valor investigativo para conocer la situación lingüística en una comunidad. En cuanto a la segunda función, la connotativa, de carácter simbólico y más subjetiva, está relacionada con cuestiones como la identidad lingüística, las imposiciones de unas lenguas sobre otras, el multilingüismo, las políticas lingüísticas, la situación de algunas lenguas minoritarias u otros aspectos más generales como los cambios sociales, económicos o migratorios. Todo ello refleja la compleja interrelación de factores, fuerzas y tensiones políticos, ideológicos, económicos y étnicos entre emisores y destinatarios de dichos signos (Acevedo, 2015: 10-12; Calvi, 2018: 16-17, Pons, 2012: 57), por lo que el PL se convierte en un “potente instrumento para interpretar la estratificación de los cambios sociales y sus manifestaciones semióticas y lingüísticas, así como los valores e ideologías que se atribuyen a las lenguas” (Calvi, 2018: 9).

En el ámbito hispánico, a ambos lados del Atlántico, los estudios sobre signos públicos son menos abundantes que en otras lenguas, pero se aprecia un notable desarrollo en los últimos tiempos, tal y como atestiguan, entre otros, los trabajos que ofrecen una panorámica general como 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), Moustouli (2019), Pons (2024).

3. EL PL COMO RECURSO EDUCATIVO

Confirmando lo que hace dos décadas anunciaba ya Gorter (2006: 88), “los estudios del paisaje lingüístico pueden convertirse en un foco importante de actividad académica en la próxima década si se combinan ideas tomadas de la sociología, la lingüística, la geografía social, la psicología, la economía, la ciencia cognitiva, la tecnología y el estudio del lenguaje individual” [traducción propia], el PL se ha convertido en un material y en una herramienta en el ámbito educativo, como evidencia la proliferación de trabajos con esa orientación didáctica (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)¹.

Aunque una de las principales vías de aprovechamiento en el terreno educativo es la de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, estimamos y hemos comprobado que el PL puede ser empleado en otros ámbitos educativos, como los relativos a los estudios teóricos lingüísticos y filológicos (Autor). Esto es así porque podemos aprovechar su potencial como fuente de conocimiento lingüístico en actividades de concienciación lingüística, de sensibilización a la diversidad, propiciando un aprendizaje incidental, tanto dentro como fuera del aula (Calvi, 2018).

¹ Igualmente, destacamos el proyecto <https://portalreerca.uab.cat/en/projects/local-local-linguistic-landscapes-for-global-language-education--2> y el blog <https://palabraspormadrid.blogspot.com/>

Más concretamente, el PL es una vía accesible a un amplio volumen de *input*, muestras lingüísticas auténticas y contextualizadas como menús de restaurantes, avisos públicos, carteles de horarios o de advertencias, etc. (Cenoz y Gorter, 2008: 8-9), que puede contribuir al desarrollo de la conciencia o “despertar a la lengua”, (*language awareness*), fenómeno con una base cognitiva, pensar cómo funcionan las lenguas, y otra afectiva, promoviendo la tolerancia y el respeto hacia estas, además de evidenciar la vinculación con los procesos sociopolíticos que estos signos lingüísticos ponen de manifiesto.

Exponer al aprendiente a esta realidad lingüística propicia la conexión de la actividad de clase con la vida cotidiana exterior, lo que incrementa su motivación (Acevedo, 2015: 26; Esteba, 2016: 13; Gorter, Cenoz y Worp, 2021: 19; Malinowski, 2015: 95; Sayer, 2010: 143). Al mismo tiempo, el empleo del PL como recurso didáctico desarrolla la autonomía del alumnado al involucrarlo en su propio proceso de aprendizaje mediante el empleo de las nuevas tecnologías (Acevedo, 2015: 22; Sayer, 2010).

Incluso podemos atender a aspectos lingüísticos más concretos a través del PL, pues este se relaciona con la competencia pragmática, ya que los signos que se analizan favorecen la comprensión e interpretación del discurso expuesto en contextos sociales y culturales naturales (Cenoz y Gorter, 2008: 274-277).

Del mismo modo, puede potenciar el desarrollo de la competencia intercultural (Acevedo, 2015; Chesnut *et al.*, 2013; Esteba, 2013, 2014), puesto que estos signos lingüísticos son “ejemplos óptimos para reflexionar sobre cómo pueden manifestarse de diversa manera las relaciones entre las dos caras de la misma moneda que son la lengua y la cultura” (Esteba, 2013: 475) y “recrean un diálogo constante con la sociedad en la que se insertan, por lo que la reflexión pragmática, interlingüística e intercultural está garantizada” (Esteba, 2014: 16).

En nuestro caso, y en la línea de los trabajos sobre funciones y aplicación didáctica del PL (Álvarez-Rosa, 2020; Galloso, Cabello y Heredia, 2023; Rubio, 2022; Sáez Rivera, 2021), proponemos aprovechar todas estas ventajas para el análisis, enseñanza y aprendizaje de la variación lingüística en estudios filológicos universitarios.

4. LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA DEL ESPAÑOL EN EL PL

La lingüística actual, habiendo superado los postulados abstraccionistas de las principales teorías del siglo pasado, pone su foco tanto en el análisis y descripción de la estructura teórica del sistema lingüístico como en el uso de los elementos lingüísticos en contextos sociales y culturales concretos, por lo que atiende no solo a elementos puramente lingüísticos, sino también a otros de tipo pragmático, discursivo y sociocultural.

En esta nueva orientación, la variación lingüística se erige como eje axial de la concepción de las lenguas como diasistemas, manifestaciones lingüísticas determinadas por factores temporales (*variedades diacrónicas*), geográficos (*variedades diatópicas*), sociales (*variedades diastráticas*) y situacionales (*variedades diafásicas*). Por tanto, para el adecuado y preciso conocimiento de un idioma es fundamental la descripción y análisis de dichas variedades, algo que se lleva a cabo en el ámbito universitario, en el Grado de Filología Hispánica, en asignaturas como “variedades del español”.

Nuestra intención, como hemos adelantado, es aprovechar el potencial lingüístico y didáctico de los signos del PL en los que podemos encontrar, como veremos, fenómenos

relacionados con estas manifestaciones lingüísticas. No obstante, debido a su relevancia, nos centraremos en la variación diatópica, ya que, debido a la extensa dispersión geográfica, el español atesora una amplia gama de variedades geográficas con pronunciación, vocabulario y construcciones gramaticales y discursivas propias, aunque no siempre exclusivas.

A grandes rasgos, en nuestro idioma existen dos grandes macrovariedades geolectales, el español castellano y el español atlántico, y que son observables tanto en España como en los territorios americanos: la primera, con un carácter más conservador (el español de Castilla, el interior de México o de los Andes), y la segunda, de tendencia innovadora, (el español de Andalucía y Canarias, del Caribe o del Río de la Plata). Por su parte, estas dos macrovariedades engloban hasta ocho subvariedades: en España, la castellana, la andaluza y la canaria; en América, la caribeña, la mexicano-centroamericana, la andina, la rioplatense y la chilena. No obstante, también debemos tener en cuenta que estas ocho variedades presentan usos propios de territorios de menor extensión, lo que su consideración nos ofrece una visión más precisa de la complejidad del mosaico dialectal del español (Moreno y Otero, 2016).

La investigación en PL, y hasta donde alcanzan nuestros conocimientos, adolece todavía de cierta carencia en trabajos que lo utilicen para la descripción lingüística en general y las variedades del español en concreto. Así lo señala Pons (2012: 231), quien manifiesta que los estudios de PL se han centrado por lo general en el análisis de “la cohabitación en un mismo espacio de distintas lenguas pero apenas se ha prestado atención en ellos a cómo el paisaje puede ser el espejo también de una diversidad dialectal interna a la propia lengua [...]”. En este sentido, algunas de las investigaciones que ofrecen datos sobre la diversidad dialectal hispánica son el mismo de Pons (2012: 229 y ss.), así como los de Castillo y Sáez (2011, 2012), Romera (2023) y Sáez y Castillo (2012).

No obstante, como ya demostraba Pons (2012: 239), es posible rastrear la presencia de rasgos dialectales en el PL, y así expone los rasgos de meridionalismo que localiza en el paisaje lingüístico sevillano, como la caída de /d/ (-d- y -d), rotacismo, velarización de /bwe/, pérdida de consonantes finales, seseo, pronunciación aspirada /h/ de F- latina, asimilación mb > m, paso de /t/ a /j/, heheo, ceceo, pérdida de /s/ final y alteración de implosivas.

En nuestro caso, hemos hallado ejemplos de fenómenos relacionados con la variación lingüística del español en diversos niveles en el PL de nuestro entorno. Así, en la Imagen 1, es evidente la manifestación, o interferencia, de lo oral en lo escrito (fenómeno denominado “oralidad”), lo que demuestra el bajo nivel sociocultural del autor, además de ciertos fenómenos dialectales como la elisión de -s o el ceceo.

En la Imagen 2, además de la omisión de la tilde (*artículo) y el error de concordancia en la construcción refleja (*se hace devoluciones), se observa igualmente el debilitamiento de las consonantes finales (*caducida).

Frente al uso involuntario de los ejemplos anteriores, la Imagen 3, de forma deliberada y como recurso publicitario, constituye un ejemplo tanto de expresiones idiomáticas (“ven acá pacá”) y fonética sintáctica (por la fusión de “para acá” en “pacá”), fenómeno característico de la modalidad oral coloquial.

Finalmente, la Imagen 4 nos ofrece, igualmente de forma deliberada y como recurso publicitario, un ejemplo de la muy extendida pérdida de la -d- intervocálica en el uso oral coloquial, así como una unidad léxica que podríamos considerar un andalucismo (“bitango”, con el significado de ‘desmayo’, ‘mareo’), y que nos servirá para introducir nuestra propuesta didáctica, precisamente centrada en el nivel léxico.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

Como acabamos de ver, el PL es útil para el análisis y descripción del nivel léxico, por la multitud de ejemplos que encontramos relacionados con la variación léxica. En nuestro caso, nos centraremos en la dialectal, ya que las unidades léxicas propias de las distintas variedades diatópicas son, junto con los fenómenos fonético-fonológicos, lo más característico de dichas manifestaciones.

Para ello, proponemos al alumnado la realización de un proyecto elaborado en grupo en el que, en primer lugar, seleccionen una unidad léxica, presente en el PL de su entorno, y que pertenezca a la variedad dialectal local o regional. Tras esto, con la ayuda de las herramientas descritas a continuación, deben recopilar y presentar toda la información disponible sobre dicha unidad, de carácter tanto lingüístico como sociocultural, y que especificaremos con más detalle en la explicación del procedimiento de la propuesta. El producto final del proyecto de aprendizaje consistirá en el diseño y elaboración de un banco de datos multimodal (Imagen 6).

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.

Como ejemplo y modelo de dicho proyecto, en este trabajo analizaremos la unidad léxica “ochío” (Imagen 5), debido a que estimamos que puede despertar el interés de los discentes al ser una realidad que muy probablemente conozcan pero de la que no dispongan mucha información. Por otro lado, nuestra selección se debe igualmente a que esta palabra es muy útil para adiestrar en el empleo de las herramientas informativas que empleamos en nuestra propuesta, ya que se encuentra en ellas un amplio volumen informativo sobre dicho vocablo. Por tanto, este modelo sirve de guía didáctica y orienta al alumno sobre el tipo de datos que debe incluir en el proyecto y se le anima y motiva para su participación en el mismo.

El grupo al que se destina esta propuesta está compuesto por alumnos de la asignatura “Variedades del español” del primer curso del Grado de Filología Hispánica de la Universidad de XXX, entre los que se incluye un grupo de estudiantes extranjeros de diversas nacionalidades que cursan estudios en programas de movilidad internacional.

5.1. Metodología

Los principios metodológicos que sustentan nuestra propuesta son los del “aprendizaje basado en datos” (ABD, *Data-Driven Learning*, DDL, en inglés), cuyo presupuesto básico consiste en el empleo de los corpus lingüísticos con objetivos pedagógicos (Boulton, 2016; Gilquin y Granger, 2010; Johns, 2002), exponiendo así al estudiante a datos reales para que, a través de un proceso de indagación colaborativa guiada por el profesor, construya su propio conocimiento de forma significativa, animándolo a convertirse en un investigador lingüístico (Johns, 2002) o “detective investigador” (Sayer, 2010: 144).

Como sabemos, los corpus lingüísticos, en función de las características propias de las distintas tipologías existentes, ofrecen un inmenso caudal de información de tipo léxico, gramatical, semántico, pragmático, sociolingüístico, etc., muy productivo para la educación

y el aprendizaje (Pérez Paredes, 2021; Rojo, 2021).

En nuestro caso, además de los corpus lingüísticos, tal y como se analiza en el siguiente epígrafe, emplearemos igualmente otras Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) y Sistemas de Recuperación y Gestión de la Información (SRGI), como herramientas lexicográficas virtuales y otros materiales de distinta modalidad audiovisual y documental, por lo que podríamos denominarlo “aprendizaje basado en datos ampliado” (ABD+).

Todas estas herramientas han facilitado la aparición de nuevas ecologías educativas como el *e-learning* y la pedagogía inversa o *Flipped Classroom* (Pérez y Pi, 2014), que favorecen el trabajo de determinados contenidos y el desarrollo de procesos de enseñanza fuera del aula, lo que a su vez genera un aprendizaje ubicuo (Johnson *et al.*, 2015: 38-39), en cooperación o colaborativo (Barkley, Cross y Major, 2007).

Como hemos podido confirmar en trabajos previos (Autor, 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: 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).

5.2. Herramientas

En la actualidad, los corpus lingüísticos, TIC, TAC y SRGI representan recursos informativos apropiados para los estudios, análisis e investigaciones en los ámbitos humanísticos, lingüísticos y filológicos. A continuación, exponemos y comentamos brevemente las herramientas tecnológicas que proponemos al alumnado para la realización del trabajo.

En el ámbito referido, destacan las herramientas de carácter lexicográfico como el *Diccionario de la Lengua Española (DLE)*² y el *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española (NTLLE)*³, ambos de la Real Academia Española. También los corpus lingüísticos, que compilan un vasto repertorio de textos escritos y orales de diversas variedades geográficas, históricas, sociales y estilísticas, constituyen un instrumento útil para los estudios lingüísticos (Bolaños, 2015), pues posibilitan la consulta de un considerable volumen de ejemplos de una unidad léxica en su contexto de uso, facilitando el análisis de dicha unidad, tanto de su contenido semántico, relaciones sintagmáticas y paradigmáticas, valores y funciones pragmáticos y discursivos, como el acceso a información de tipo sociocultural. Igualmente,

² <https://dle.rae.es/>

³ <http://ntlle.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle>

los corpus suelen ofrecer indicaciones sobre la frecuencia y diversa información estadística, que precisan la extensión del uso de estas unidades en las distintas variedades lingüísticas.

A continuación, proponemos el empleo del *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)*⁴ y el *Corpus del Español (CdE)*⁵, debido a que ambos presentan el estado contemporáneo de nuestra lengua, frente a otros corpus, igualmente interesantes, pero que se centran en periodos temporales no actuales. De la misma forma, emplearemos el buscador *Google*, ya que la Red recopila un número de textos y datos infinitamente mayor que cualquier otro corpus existente, por lo que la comunidad investigadora, a pesar de sus limitaciones desde una perspectiva puramente lingüística, asume su utilidad como repertorio textual para la investigación lingüística (González Fernández, 2017). En este mismo sentido, incorporamos la consulta de *Google libros*⁶, *Google Ngram Viewer*⁷ y la *Wikipedia*, puesto que estos recursos aportan datos pertinentes de carácter lingüístico, lexicométrico y sociocultural.

Para la presentación de toda esta información, y debido a nuestra positiva experiencia educativa con esta herramienta (Autor, 2019, 2020), proponemos el empleo de *Genially*⁸, pues este programa ofrece múltiples plantillas para diseñar contenidos interactivos que permite crear, entre otros, infografías, presentaciones, micrositos, catálogos o mapas que pueden ser dotados de diversos efectos interactivos y animaciones.

5.3. Procedimiento

Como hemos adelantado, el objetivo final es la elaboración de un banco de datos multimodal que incluya toda la información recopilada a través de las herramientas presentadas. Para ello, es conveniente realizar previamente varios seminarios para explicar y practicar las principales características de dichas herramientas para que los estudiantes sepan cómo emplearlas y aprovechar todo su potencial informativo.

Tras ello, deben seleccionar un signo lingüístico presente en el paisaje lingüístico de su entorno (Imagen 5) e investigarlo en los recursos anteriormente expuestos, recabando información relativa a cuatro aspectos principales: i. Información lexicológica y lexicográfica: definición, acepciones, sinónimos, etimología y diccionarios que recogen el vocablo, analizando particularidades como su primera datación o la evolución de su presencia y significado en las obras lexicográficas; ii. Información lexicométrica: frecuencia (absoluta y normalizada), vigencia, dispersión (relación entre la frecuencia y el número de documentos en los que aparece) y estadística (zona, país, periodo, tema, tipología...); iii. Ejemplos de uso, observables en las líneas de concordancia que arrojan los corpus (*Key Word in Context*, KWIC), así como en otros recursos como *Google Books*, que ponen de manifiesto las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas de los signos estudiados, así como información de tipo pragmático-discursivo y sociocultural; iv. Información sociocultural relacionada con aspectos, temas, acontecimientos históricos, sociales y etnográficos.

⁴ <http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view>

⁵ <https://www.corpusdelespanol.org/now/>

⁶ <https://books.google.es/>

⁷ <https://books.google.com/ngrams>

⁸ <https://genial.ly/>. Este programa no requiere instalación en el ordenador, ofrece una licencia básica gratuita y permite y potencia el trabajo colaborativo al poder compartir los contenidos creados con varias personas.

El empleo de los recursos tecnológicos reseñados nos permite describir y analizar todo este volumen informativo no solo en el entorno del estudiante, que es en donde se encuentran las muestras del PL, sino en todo el ámbito panhispánico, conectando de este modo lo local con lo global, contribuyendo a fomentar la concepción variable de nuestra lengua.

Durante el desarrollo de la asignatura, es conveniente programar al menos dos sesiones de orientación y control. En la primera de ellas, los estudiantes deben aportar varios signos lingüísticos observados en el entorno para que el docente oriente sobre aquellos más susceptibles de análisis. En la segunda sesión, cada grupo debe realizar la exposición oral de un breve informe con toda la información recabada, previa a la entrega final del trabajo.

5.4. Guía didáctica

A modo de ejemplo, y como guía didáctica, partiendo de la observación de signos lingüísticos presentes en el PL de nuestro entorno más cercano, presentamos a continuación la información recogida sobre la unidad léxica “ochío” mediante el diseño y elaboración de un micrositio web utilizando *Genially* (Imagen 6)⁹. Esta modalidad de diseño facilita que el usuario navegue a través de los distintos campos informativos en los que esté interesado, y permite incluir material y recursos multimediales (imágenes, vídeos, audios, etc.) que aportan y completan la información referida a los planos y niveles de la unidad léxica que hemos comentado anteriormente. Finalmente, este entorno virtual proporciona un acceso rápido, sencillo y flexible a toda la base documental, que puede ser incrementada por el alumnado, incluso de cursos posteriores.

En cuanto a la presentación de toda esta información en nuestro banco de datos, además de los enlaces activos a través de las imágenes de los recursos y herramientas empleados, y como veremos, también se incluye un registro en el que se presentan los principales datos recopilados en cada apartado para un mejor acceso, organización, clasificación y sistematización de los mismos, y que puede ir actualizándose e incrementándose paulatinamente (Imagen 12).

De este modo, el inicio de la presentación lo constituye un diagrama que integra los cuatro tipos de información y documentos que se ofrecen del signo en cuestión (Imagen 7): i. Información lexicológica y lexicográfica; ii. Información lexicométrica; iii. Ejemplos de uso y iv. Información sociocultural.

5.4.1. Información lexicológica y lexicográfica

Comenzamos nuestro análisis sobre la base de la definición que ofrece el *DLE* de la RAE (“1. m. And. Torta de aceite de la que hay distintas variedades, unas dulces y otras con sal y pimentón”, Imagen 8), en la que ya podemos observar el carácter dialectal de esta palabra (marcada como “And.”, es decir, usual en Andalucía) además de indicaciones de tipo sociocultural, como las distintas variedades, dulce y salada, y que comentaremos más adelante.

Otro dato básico es el referido a la etimología del término, pues el nombre le viene dado por ser la octava parte de la masa de un pan. Asimismo, es reseñable la variación en cuanto a su grafía, pues puede escribirse con o sin hache: aunque la segunda opción, sin

⁹ Es posible acceder al recurso completo en el siguiente enlace: <https://n9.cl/e04xe>

hache, es más usual y la admitida actualmente por la RAE, en los diccionarios académicos se incluye la variante con hache desde 1970 hasta 1992, que es cuando se modifica y se suprime esta grafía. Del mismo modo, hemos hallado la variante “ochido” recogida en Alvar (2000), siendo esta la única referencia hallada de esa forma con -d- intervocálica.

En cuanto a su tratamiento lexicográfico, el *NTLLE* nos ofrece su recorrido por los diccionarios académicos, que son los únicos generales que la incluyen, además de la obra de Alvar (2000). En el caso de la Academia, su carácter andaluz, su definición como ‘torta de aceite’ con la indicación de las dos variedades (dulce y salada), se han mantenido invariables desde su primera aparición en el *Diccionario usual* de 1970 hasta la actualidad.

5.4.2. Información lexicométrica

Los datos lexicométricos como la frecuencia, la dispersión, la zona geográfica y el periodo de vigencia resultan necesarios tanto para la adecuada comprensión como para el correcto empleo de las unidades léxicas, ya que reflejan aspectos claves sobre uso del léxico. Para recopilar esta información, los corpus lingüísticos son recursos cruciales, aunque también otras herramientas como *Ngram Viewer* o el propio buscador *Google* aportan detalles de interés (Imagen 9).

Así, para la forma “ochío”, el *CORPES XXI* arroja una frecuencia absoluta de siete casos en un documento, con una frecuencia normalizada de 0,01 casos por millón, lo que representa una frecuencia muy baja. En el caso del *CdE*, encontramos tan solo 3 casos.

En cuanto a su distribución geográfica, las cifras evidencian que es una expresión que se emplea exclusivamente en España. Finalmente, por lo que se refiere al periodo cronológico, el único documento en el que aparece es de 2017.

Por su parte, en *Books Ngram Viewer* no aparece esta palabra, pero sí en el buscador *Google*, que presenta unos 4550 resultados, lo que confirma su bajo índice de frecuencia.

5.4.3. Ejemplos de uso

En la misma línea de la adecuada interpretación y el correcto empleo de esta unidad léxica, es necesario que el aprendiente disponga de datos de carácter pragmático y discursivo, como los recogidos en las líneas de concordancia de los corpus lingüísticos manejados, que presentan la unidad léxica en su contexto real (*Key Word in Context, KWIC*, Imagen 10).

Por otro lado, mediante los ejemplos de uso podemos observar las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas de la unidad léxica. En este sentido, las primeras (sintagmáticas) son relaciones combinatorias que se establecen entre los elementos sucesivos del enunciado, y que crean, por ejemplo, solidaridades léxicas y colocaciones, mientras que las paradigmáticas son las relaciones asociativas, de sentido, que se forman entre los elementos de la misma categoría sintáctica que constituyen un paradigma o un campo asociativo.

En cuanto a las primeras (sintagmáticas), es usual la construcción “ochío de pimentón”, que alude a una de las dos variedades del producto. Por lo que respecta a las relaciones paradigmáticas, estos ejemplos de uso evidencian la relación de la voz “ochío” con otros campos conceptuales como “productos típicos”, “recetas tradicionales” o “dulces”, y su relación, en el caso de la versión dulce, con otros productos como los roscos de chocolate, las tortas

de aceite, los roscos pericones o las magdalenas, mientras que la variedad con pimentón se relaciona asociativamente con la morcilla en caldera, las habas verdes y bacalao salado.

5.4.4. Información sociocultural

Los recursos y herramientas manejados nos ofrecen otros datos de tipo sociocultural sobre este producto, que se considera tradicional y típico de la provincia de Jaén (Imagen 11), más concretamente de la comarca de la Loma, y especialmente en las ciudades Patrimonio de la Humanidad de Úbeda y Baeza, aunque también se produce y consume en localidades cercanas como Sabiote y Torreperogil, así como en la zona metropolitana de la capital, donde se elabora en su variedad dulce. No obstante, podemos encontrar el ochío en otras ciudades de Andalucía, en versiones completamente diferentes, como La Roda de Andalucía o Estepa, donde es típico de Semana Santa, al igual que otros dulces como pestiños, magdalenas y gachas.

Por lo que respecta a su elaboración, se mantiene la tradicional, que ya se recoge en antiguas recetas de conventos de monjas: la base consiste en una masa de pan con aceite de oliva virgen extra, pero existen dos variedades dependiendo de la zona: la salada, con pimentón, es tradicional en la comarca de La Loma, mientras que la versión dulce, con azúcar sobre la superficie, es propia de Jaén capital. Por lo que se sabe, a comienzos del siglo pasado la receta primitiva se modifica en la comarca de La Loma, untándolo con una mezcla de pimentón dulce con aceite de oliva virgen extra y sazonándolo con sal gruesa por encima.

Su tradicional forma característica es aplanada y redonda, aunque en la actualidad se comercializa con distintos tamaños y formas (crujientes, en barritas para picar, rellenos de chocolate, etc.), y tanto los dulces como salados se consumen a diario. En este sentido, es común rellenar los salados de atún solo o con tomate, paté, embutido y, concretamente en Úbeda, se degustan rellenos de morcilla o de chorizo, siendo un producto frecuente de tapeo en los bares de la zona.

Es igualmente interesante conocer la historia de este producto, cuyo origen podemos encontrarlo en los conventos del valle del Guadalquivir, en los que se consumía en el festejo de la pascua de resurrección, al igual que los famosos hornazos, otro tipo de torta de masa de pan, que se elabora con un huevo duro entero y sin pelar en su centro. A partir de ahí, el movimiento entre conventos propició su extensión por otras regiones de Andalucía.

Del mismo modo, es fácil rastrear la relación de este producto con otras fiestas y tradiciones típicas: así, la variedad salada se suele degustar con habas verdes y bacalao salado, y su consumo se considera ritual en la romería de la Virgen de Guadalupe, patrona de Úbeda o de la romería de la Virgen de La Yedra de Baeza.

6. RESULTADOS

Tras la entrega y evaluación de los trabajos, en el curso 2023-24 el alumnado realizó una encuesta anónima de 23 cuestiones para evaluar el interés, pertinencia y validez de la propuesta¹⁰, obteniéndose 17 respuestas válidas, por lo que los resultados deben tomarse con precaución a la espera de seguir ampliando el número de respuestas en cursos posteriores.

¹⁰ Disponible en <https://forms.gle/jVS9jhztvL2bdUfT8>

La valoración global de la propuesta es altamente positiva, ya que un 58,8 % de los estudiantes la calificó con la máxima puntuación (5), y un 29,4 % con un 4, mientras que tan solo un 11,8 % le otorgó una calificación de 3.

En cuanto a los aspectos mejor valorados, que alcanzan la máxima puntuación (5), destacan la claridad en la definición de los objetivos de aprendizaje (82,4 %), la relación del trabajo con los contenidos de la asignatura (82,4 %), su adaptación a contextos y situaciones reales fuera del aula (76,5 %), el acceso a diversas fuentes de información (82,4 %), el empleo de herramientas digitales (82,4 %), la implicación en el desarrollo de las tareas (70,6%), la percepción de que las tareas son productivas (70,6 %), el trabajo ayuda a reflexionar sobre la manera de aprender (70,6 %), la utilización de recursos materiales y tecnológicos variados para hacer las tareas comprensibles y significativas (100 %), las actividades son variadas y novedosas (82,4 %) y se han comprendido las explicaciones ofrecidas por el profesor (82,4 %).

Del mismo modo, el alumnado ha destacado diversos aspectos positivos, varios relacionados con el PL, como que el trabajo “ayuda a no pasar por alto los carteles que hay en nuestro entorno y a tener curiosidad por ellos, como si dejaran de ser lo más cotidiano del mundo para convertirse en algo que despierta nuestro interés”, o “he de decir que siempre he sido una persona muy curiosa, pero este trabajo ha hecho que lo sea aún más ya que todos los puntos dados sobre el paisaje lingüístico y ver las miles de posibilidades que puede ser capaz de sacar de una simple imagen u oración que encuentre en la calle me ha fascinado”.

Igualmente, varios comentarios valoran el trabajo con herramientas tecnológicas: “sé por estudiantes de cursos superiores que las herramientas usadas en este trabajo nos serán de utilidad de cara a un futuro, por esto también agradezco haber aprendido su uso de una manera más dinámica”.

Por lo que respecta a aspectos menos valorados, y que por lo tanto debemos tener en cuenta para mejorar en la aplicación de la propuesta en cursos posteriores, podemos comentar principalmente la secuenciación del desarrollo del trabajo, la misma complejidad del mismo o saber en cada momento lo que se espera de ellos, aunque en estos casos las respuestas rondan el 60 % de máxima valoración. En este mismo sentido, los alumnos han destacado la complejidad en la búsqueda en algunas de las herramientas empleadas, por lo que estimamos necesario realizar más prácticas en los seminarios de introducción al uso de estos recursos.

7. 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.

Tras todo lo expuesto, proponemos 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, 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 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.

8. REFERENCIAS

- Acevedo Aguilar, C. (2015). *El paisaje lingüístico en la enseñanza de ELE: primera aproximación*. Universidad de Alicante (Memoria de Máster). <https://bit.ly/3clcb9H>
- Aditomo, A., Goodyear, P., Bliuc, A.M. y Ellis, R. A. (2013). Inquiry-based learning in higher education: principal forms, educational objectives, and disciplinary variations. *Studies in Higher Education*, 38/9, 1239-1258.
- Aladjem, R. y Jou, B. (2016). The linguistic landscape as a learning space for contextual language learning. *Journal of Learning Space*, 5/2, 66-70.
- Alvar Ezquerro, M. (2000). *Tesoro léxico de las hablas andaluzas*. Arco/Libros.
- Álvarez Rosa, V.C. (2020). El paisaje lingüístico urbano en las clases de Lengua Castellana. La gramática en el discurso. En C. López (Ed.), *Aula innovadoras en la Formación de los futuros educadores de Educación Secundaria* (pp. 189-208). Universidad de Salamanca.
- Amorós Negre, C. Prego Vázquez, G. (Eds.) (2025). *Ethnographic Landscapes and Language Ideologies in the Spanish State*. Routledge.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View* (2nd Ed.). Holt, Rinehart & Winston.
- Backhaus, P. (2006). Multilingualism in Tokyo: A look into the linguistic landscape. *International Journal of Multilingualism*, 3/1, 52-66.
- Barkley, E.F., Cross, K. P. y Major, C.H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Ministerio de Educación y Ciencia-Ediciones Morata.
- Benavides, D., Madrigal, V. y Quiroz, A. (2009). La enseñanza situada como herramienta para el logro de un aprendizaje significativo. *ITESO. Centro de Documentación sobre Educación*, 1-19.
- Ben-Rafael, E. (2009). “A Sociological Approach to the Study of Linguistic Lands-capes”, en Eleana Shohamy y Durk Gorter (Eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. New York/London: Routledge, pp. 40-54.
- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Amara, M.H. y Trumper-Hecht, N. (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, S. (2015). La lingüística de corpus: perspectivas para la investigación lingüística contemporánea. *Forma y Función*, 28/1, 31-54.

- Boulton, A. (2016). Data-Driven Learning and Language Pedagogy. En S. Thorne, S. May (Eds.), *Language and Technology, Encyclopedia of Language and Education* (pp. 1-12). Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-02328-1_15-1
- Bruner, J.S. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. Uteha.
- Bruner, J.S. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea.
- Cabello Pino, M. (2024). Bibliografía selecta de estudios sobre el paisaje lingüístico español (2008-2024). En M. Heredia (Ed.), *Del paisaje lingüístico en Andalucía (Monográfico). Del Español. Revista de Lengua*, 2, 275-287.
- Calvi, M.V. (2018). Paisajes lingüísticos hispánicos: Panorama de estudios y nuevas perspectivas. *LynX. Panorámica de Estudios Lingüísticos*, 17, 5-58.
- Castillo Lluch, M. y Sáez Rivera, D.M. (2011). Introducción al paisaje lingüístico de Madrid. *Lengua y migración*, 3/1, 73-88.
- Castillo Lluch, M. y Sáez Rivera, D.M. (2012). Les empreintes plurilingues et pluridialectales dans le Paysage Linguistique de Madrid. *Recherches*, 6, 39-68.
- Castillo Lluch, M. y Sáez Rivera, D.M. (Eds.) (2013). Paisajes lingüísticos en el mundo hispánico. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, XI/21, 1-211.
- Cenoz, J. y 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.
- Chesnut, M., Lee, V., y Schulte, J. (2013). The language lessons around us: Undergraduate English pedagogy and linguistic landscape research. *English Teaching: Practice and Critique*, 12/2, 102-120.
- Clark, J. y Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3, 149-210.
- Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, P. y Armand, F. (2009). Linguistic Landscape and language awareness. En D. Gorter y E. Shohamy (Eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (pp. 253-269). Routledge.
- De la Torre García, M. y Molina Díaz F. (Eds.) (2022). *Paisaje lingüístico. Cambio, intercambio y métodos*. Peter Lang.
- Escorza Walker, J. (2017). Crear puentes entre neurociencia y educación. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 37, 89-96.
- 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 Español Lengua Extranjera. En L. Ruiz et al. (Eds.), *Actualizaciones en comunicación social* (pp. 474-479). Centro de Lingüística Aplicada.
- Esteba Ramos, D. (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* (pp. 13-20). Diona.
- Esteba Ramos, D. (2016). Despertar a las lenguas, despertar a las culturas. El paisaje lingüístico como herramienta pedagógica para el aula intercultural. En J.J. Leiva y E. Almenta (Coords.), *Actas II Seminario estatal de interculturalidad, comunidad y escuela "la Educación Intercultural a debate"* (pp. 10-20). SICOE-Universidad de Málaga.
- Garrido Martín, B. y Pons Rodríguez, L. (Coords.) (2023). Andalucía en su paisaje lingüístico: lenguas, signos y hablantes. *Verba: Anuario galego de filoloxía. Anexo*.

- Galloso Camacho, M.^a V., Cabello Pino, M. y Heredia Mantis, M.^a (Eds.) (2023). *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz*. Iberoamericana Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783968693569>
- Gilquin, G. y 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). Routledge.
- González Almada, M., Romero Rozas, C. y Grana, R. (2024). Las calles ingresan a las aulas: el paisaje lingüístico y apropiaciones pedagógicas. *Tercio Creciente*, 26, 51-65.
- González Fernández (2017). La web como corpus: un esbozo. *Lengua y Habla*, 21, 126-150.
- Gorter, D. (2006). Introduction: The study of the linguistic landscape as a new approach to multilingualism. *International Journal of Multilingualism*, 3/1, 1-6.
- Gorter, D., Cenoz, J. y 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.
- Gorter, D. y Cenoz, J. (2024). *A Panorama of Linguistic Landscape Studies*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800417151>
- Gubitosi, P. y Ramos Pellicia, M. (Eds.) (2023). *Linguistic Landscape in the Spanish-Speaking World*. John Benjamins.
- Heredia Mantis, M.^a (Ed.) (2024). Del paisaje lingüístico en Andalucía. *Del Español. Revista de Lengua*, 2. (Monográfico) <https://doi.org/10.33776/dlesp.v2>
- Johns, T. (2002). Data-driven learning: the perpetual challenge. En B. Kettemann y G. Marko (Eds.), *Teaching and Learning by Doing Corpus Linguistics* (pp. 107-117) Rodopi.
- Johnson, L., Adams, S., Estrada, V. y Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition*. The New Media Consortium.
- Krompák, E., Fernández, V. y Meyer, S. (Eds.) (2021). *Linguistic Landscape and Educational Spaces*. Multilingual Matters.
- Landry, R. y Bourhis, R. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study. *Journal of language and Social Psychology*, 16 (1), 23-49.
- Malinowski, D. (2015). Opening spaces of learning in the linguistic landscape. *Linguistic Landscape*, 1/1, 95-113.
- Malinowski, D., Maximand, H.H. y Dubreil, S. (Eds.) (2020). *Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in Public Space*. Springer.
- Martín Rojo, L., Cárdenas Neira, C. y Molina Ávila, C. (2023). *Lenguas callejeras: paisajes colectivos de las lenguas que nos rodean. Guía para fomentar a la conciencia sociolingüística crítica*. Octaedro.
- Medina, J.L., Jarauta, B. e Imbernon, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. Octaedro.
- Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (2016). *Atlas de la lengua española en el mundo*. Fundación Telefónica.
- Moustaoui, A. (2019). Dos décadas de estudios del Paisaje Lingüístico: enfoques teórico-metodológicos y nuevos desafíos en la investigación. *Signo y Señal*, 35, 7-26.
- Niedt, G y Seals, C.A. (Eds.) (2020). *Linguistic Landscapes Beyond the Language Classroom*. Bloomsbury.
- O'Keeffe, A., McCarthy, M. y Carter, R. (2007). *From Corpus to Classroom: Language use and Language teaching*. Cambridge University Press.

- Paivio, A. (2014). Intelligence, dual coding theory, and the brain. *Intelligence*, 47, 141-158.
- Pérez Paredes, P. (2021). *Corpus Linguistics for Education. A Guide for Research*. Routledge.
- Pérez Tornero, J.M. y Pi, M. (2014). *Perspectivas 2014: Tecnología y pedagogía en las aulas. El futuro inmediato en España*. Planeta.
- Pons Rodríguez, L. (2012). *El paisaje lingüístico de Sevilla: Lenguas y variedades en el escenario urbano hispalense*. Diputación de Sevilla.
- Pons Rodríguez, L. (2024). Corpus PLANEEO. Metodología y resultados de un corpus de paisaje lingüístico andaluz. *Philologia hispalensis*, 38(1), 153-166.
- Rojo, G. (2021). *Introducción a la lingüística de corpus en español*. Routledge.
- Romera Manzanares, A.M.^a (2023). El paisaje lingüístico como material de innovación docente en las asignaturas de lengua española. En M.^a V. Galloso, M. Cabello y Heredia, M.^a (Eds.), *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz*. (pp. 143-163). Iberoamericana Vervuert.
- Rubio Perea, E.M.^a (2022). El paisaje lingüístico (pl): diseño de una situación de aprendizaje para la clase de lengua castellana y literatura [Comunicación]. En *I Congreso Internacional sobre Paisaje Lingüístico. Sevilla*. Disponible en <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/25473?show=full>
- Sáez Rivera, D.M. (2021). El Paisaje Lingüístico como herramienta pedagógica para la enseñanza de la lingüística: un estudio de caso en la confección de blogs especializados en español. *Recursos para el aula de español: Investigación y enseñanza*, 1(1), 167-204.
- Sáez Rivera, D.M. y Castillo Lluch, M. (2012). The Human and Linguistic Landscape of Madrid (Spain). En C. Hélot, M. Barni, R. Janssens y C. Bagna (Eds.), *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change: Diversité des approches* (pp. 309-328). Peter Lang.
- Sayer, P. (2010). Using the linguistic landscape as a pedagogical resource. *ELT Journal*, 64/2, 143-155.
- Spolsky, B. (2009). Prolegomena to a sociolinguistic theory of public signage. En E. Shohamy y D. Gorter (Eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (pp. 25-39). Routledge.
- Van Mensel, L., Vandenbroucke, M. y Blackwood, R. (2016). "Linguistic landscapes", en Ofelia García, Max Spotti y Nelson Flores (Eds.), *The Oxford Handbook of Language and Society*. Oxford: Oxford University Press, pp. 423-450.

9. ANEXO. IMÁGENES

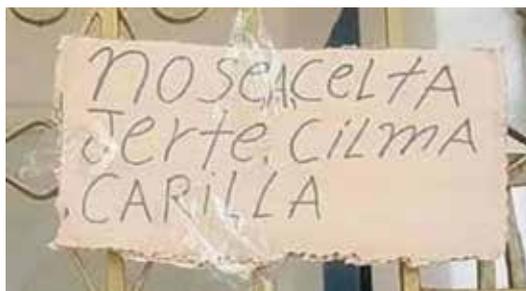


Imagen 1. Manifestación de lo oral en lo escrito (“oralidad”)

Fuente: Internet

A PARTIR DEL 15 DE
DICIEMBRE DE 2021
SE HACE
DEVOLUCIONES POR
OTRO ARTICULO O
VALES SIN
CADUCIDA HASTA EL
15 DE ENERO DEL
2022

Imagen 2. *Debilitamiento consonantes finales*
Fuente: propia



Imagen 3. *Fonética sintáctica*
Fuente: propia



Imagen 4. *Pérdida de la -d- intervocálica*
Fuente: propia



Imagen 5. Paisaje Lingüístico: “ochío”
Fuente: elaboración propia



Imagen 6. Banco de datos multimodal
Fuente: elaboración propia

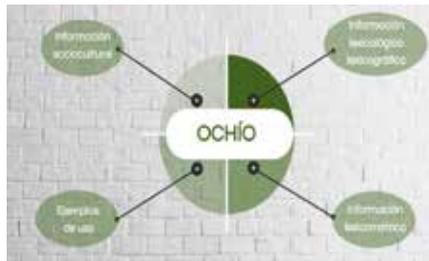


Imagen 7. Diagrama informativo
Fuente: elaboración propia



Imagen 8. Información lexicológica y lexicográfica
Fuente: elaboración propia



Imagen 9. Información lexicométrica

Fuente: elaboración propia



Imagen 10. Ejemplos de uso

Fuente: elaboración propia



Imagen 11. Información sociocultural

Fuente: elaboración propia



Imagen 12. Registro

Fuente: elaboración propia

