

# Lingüística para todos, también para los docentes de Educación Primaria

María Querol-Bataller  
Universitat de València  

<https://dx.doi.org/10.5209/dill.88204>

Recibido: 21/04/2023 • Revisado: 29/09/2023 • Aceptado: 01/03/2024

**ES Resumen.** Los estudios sobre el lenguaje humano tienen una evidente repercusión en la actividad laboral y vital de numerosos profesionales, aunque quizá durante su formación no sean plenamente conscientes de ello. Por este motivo, se presenta en este trabajo una propuesta con la que evidenciar al estudiante universitario cómo dichas formulaciones teóricas han condicionado el avance de determinadas necesidades sociales. Esta propuesta se concreta en un ámbito profesional específico, el de los docentes de Educación Primaria y la enseñanza de lenguas, aunque sería extrapolable a otros contextos profesionales modificando algunos de sus elementos. A su vez, dicha propuesta se genera con el objetivo de contribuir significativamente a un aprendizaje basado en la reflexión crítica y el desarrollo de competencias básicas, como son la competencia comunicativa o la autonomía en el aprendizaje, que induzcan al estudiante a buscar, seleccionar y sintetizar información, y a interrelacionar saberes. Finalmente, la puesta en práctica de la propuesta mostró las dificultades que el desarrollo de dichas competencias supone al alumnado y por ello se proponen también ciertas adaptaciones.

**Palabras clave:** Lingüística; lenguaje humano; docente; competencia; reflexión; Educación Primaria

## EN Linguistics for everyone, also for Primary school teachers

**EN Abstract.** Studies on human language have an obvious incidence on the day-to-day of many professionals, although perhaps during their training they are fully aware of this. For this reason, this paper presents a proposal to illustrate to university students how these theoretical formulations have conditioned the progress of certain social needs. This proposal is focused on a specific professional field, that of primary education teachers and language teaching, although it can be extrapolated to other professional contexts by modifying some of its elements. At the same time, this proposal is generated with the aim of making a significant contribution to learning based on critical reflection and the development of basic competences, such as communicative competence or autonomy in learning, which will lead students to search for, select and synthesise information, and to interrelate knowledge. Finally, the implementation of the proposal showed the difficulties that the development of these competences entails for students and therefore certain adaptations are also proposed.

**Keywords:** Linguistics; human language; teacher; competence; reflection; Primary Education

## FR La linguistique pour tous, aussi pour les enseignants de l'École Élémentaire

**FR Résumé.** Les études portant sur les langues humaines ont un impact manifeste sur le travail et les activités quotidiennes de nombreux professionnels, même s'ils n'en sont pas toujours pleinement conscients au cours de leur formation. C'est pourquoi cet article propose une démarche visant à montrer aux étudiants universitaires comment ces formulations théoriques ont conditionné l'évolution de certains besoins sociaux. Cette proposition se concentre sur un domaine professionnel spécifique, celui des enseignants de l'École Élémentaire et de l'enseignement des langues, bien qu'elle puisse être extrapolée à d'autres contextes pro-

fesionnels en modifiant certains de ses éléments. Parallèlement, cette proposition est élaborée dans le but d'apporter une contribution significative à l'apprentissage basé sur la réflexion critique et le développement de compétences fondamentales telles que la compétence communicative ou l'autonomie dans l'apprentissage. Elle incite les étudiants à rechercher, sélectionner et synthétiser l'information, ainsi qu'à établir des liens entre les connaissances. Enfin, la mise en œuvre de cette proposition a mis en lumière les difficultés que le développement de ces compétences peut entraîner pour les étudiants, d'où la proposition d'adaptations.

**Mots-clés:** Linguistique ; langue humaine ; enseignant ; compétence ; réflexion ; École Élémentaire

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Leer, reflexionar e interrelacionar saberes sobre el lenguaje. 2.1. Una ventana a la realidad. 2.2. Una propuesta para leer, comprender y sintetizar. 2.2.1. Primera sesión. 2.2.2. Segunda sesión. 2.2.3. Tercera sesión. 2.3. Reflexión sobre la práctica docente. 3. Conclusiones. 4. Bibliografía.

**Cómo citar:** Querol-Bataller, M. (2024). Lingüística para todos, también para los docentes de Educación Primaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 36, 187-199.

## Financiación

Este artículo es resultado de una investigación financiada por la Universitat de València: "Elaboración de materiales y actividades en línea para fomentar la capacidad investigadora en asignaturas troncales de grado no presenciales o semipresenciales" (UV-SIPIF-PID-2080243).

## 1. Introducción

Los lingüistas han argumentado y evidenciado en múltiples ocasiones el fundamental papel que tendrán determinados conocimientos sobre el lenguaje humano en el desarrollo de las competencias profesionales de un docente, traductor, comunicador, periodista, logopeda, ingeniero o programador (Fernández Pérez, 2012; Garayzábal, 2004; Hurtado, 2017; Jakobson, 2018; Llisterri, 2003; Montaner, 2010; o bien Osuna, 2008, entre otros).

Hasta ahora las autoridades académicas y políticas habían sido conscientes de esa realidad y, en consecuencia, la ordenación de las enseñanzas universitarias de determinadas titulaciones universitarias incluía competencias como comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación, o conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas. Como consecuencia de ello, se implementan en los respectivos planes de estudios asignaturas como Lingüística, Lingüística Aplicada, Didáctica de la lengua o Investigación en didáctica de la lengua. Sin embargo, la cuestión que se plantea es si, a la finalización de esas asignaturas, el alumnado es consciente de cómo su actividad profesional e, incluso, personal estará condicionada por lo que han establecido las teorías o metodologías con las que se ha estudiado el lenguaje humano, o si conoce qué teoría o metodología lingüística puede ayudarle en la solución de determinada necesidad.

En tanto que en la actualidad la enseñanza se focaliza en un aprendizaje competencial, que, además, se prolongará a lo largo de toda la experiencia vital y profesional del individuo, estas asignaturas deberían permitir al alumnado que las cursa responder a tales cuestiones. Tal vez, con dicha acción daríamos respuesta a la consabida pregunta que todo docente ha escuchado alguna vez: "¿y esto para qué me sirve?". En este sentido, resulta pertinente recordar las palabras de Fernández Pérez (2012, p. 218):

los desarrollos prácticos de los logros científicos están de moda. Dar respuesta a para qué sirve una teoría, un campo de saber o una innovación en el conocimiento es requisito indispensable de fiabilidad y validación. La urgencia de rendimientos industriales y profesionales ha alcanzado también a las Humanidades.

Ese será, pues, el principal objetivo de este trabajo: reflexionar y realizar, a modo de ejemplo, una propuesta de aprendizaje que permita: (a) mostrar un panorama de los principales estudios y teorías que sobre el lenguaje humano se han formulado en el contexto occidental, y (b) evidenciar a los estudiantes cómo dichas formulaciones teóricas han condicionado el avance de determinadas necesidades sociales, por ejemplo, en la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Para ello este trabajo se centra en un marco formativo muy concreto, el del futuro egresado en Maestro en Educación Primaria, puesto que probablemente de todos los ámbitos profesionales mencionados previamente sea en el imaginario de este último donde más lejana se sienta esa necesidad. Sin embargo, formará parte de su día a día, vital y profesional, y, además, es fundamental para entender el proceso de aprendizaje de las lenguas y algunos de los cambios pedagógicos y legislativos que en esta área se han sucedido en las últimas décadas.

Señala López García-Molins (2015, p. 98) que "los humanistas somos siempre un reflejo del pensamiento social y de las contradicciones de la época que nos ha tocado vivir. Nuestra misión no es demostrar, sino argumentar y convencer a los demás de la validez de nuestro punto de vista." Por ello, en este trabajo se

presenta una propuesta de aprendizaje con la que tratar de evidenciar a los estudiantes la relevancia que los estudios sobre el lenguaje humano han tenido, y tienen, en su realidad.

La propuesta se enmarca en un aprendizaje activo, que incide en el desarrollo de competencias básicas para la formación que son discernir selectivamente la información que contribuya a los aprendizajes, o adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y el pensamiento crítico.

Por último, de acuerdo con la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, “a la finalización de los estudios del grado de Educación Primaria o Infantil, los estudiantes deberían haber adquirido el nivel C1 en lengua castellana, y cuando proceda, en la otra lengua oficial de la comunidad” (p. 53748);<sup>1</sup> sin embargo, no existe, o no se exige, hasta el momento una prueba específica que así lo certifique (a diferencia de lo que ocurre con las lenguas cooficiales). Como consecuencia de ello, las asignaturas deberán, a través de sus instrumentos y criterios de evaluación, evidenciar la consecución de ese nivel C1. A dicha acción también contribuirá la propuesta que a continuación se desarrolla.

## 2. Leer, reflexionar e interrelacionar saberes sobre el lenguaje

### 2.1 Una ventana a la realidad

La orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, indica para cada uno de los módulos señalados en el documento las competencias mínimas que deben adquirirse. En el caso del módulo de lengua señala, entre otras, comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación, conocer el currículo escolar de las lenguas y conocer las dificultades de aprendizaje de las lenguas oficiales. Dichos aspectos atañen directamente a la lingüística y a la lingüística aplicada, aunque los estudiantes frecuentemente confunden el objeto de estas con la reflexión metalingüística (de carácter fundamentalmente descriptivo y normativo) que sobre la lengua española han realizado en estudios precedentes.

En los manuales de lingüística (Escandell, 2019; González Nieto, 2019; López García-Molins et al. 1994; Lorenzo, 1998; Marcos, 1990; o Tusón, 1984, entre otros), pensados habitualmente para estudiantes de los grados de las facultades de filología, es frecuente encontrar en capítulos o secciones diferenciados una descripción pormenorizada de las diferentes teorías y ramas lingüísticas, de los diferentes niveles de estudio de las lenguas y, finalmente, un capítulo dedicado a la lingüística aplicada.<sup>2</sup>

Dicha secuenciación se debe, probablemente, al desarrollo más reciente de la lingüística aplicada, que se sitúa en la segunda mitad del siglo XX; pero también porque se espera que el alumnado, una vez haya recibido la formación que le proporcionan los saberes vinculados a las teorías y ramas lingüísticas, pueda asociar estos a las necesidades sociales a las que tratan de dar respuesta las diferentes áreas de la lingüística aplicada (enseñanza de lenguas extranjeras, lingüística computacional, lenguajes específicos, trastornos del lenguaje, lingüística forense,...).

### 2.2 Una propuesta para leer, comprender y sintetizar

La propuesta que se desarrolla a continuación se propone para una asignatura como Lingüística o Lingüística Aplicada, actualmente presente en muchos de los planes de estudios del grado de Maestro en Educación Primaria y se vincula al desarrollo de dos competencias específicas incluidas en la orden ECI/3857/2007: “Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación”, y “Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma correspondiente” (p. 53750).

La propuesta se temporaliza a lo largo de varias sesiones de dos horas, en las que los estudiantes se encuentran organizados en pequeños grupos. La ficha de actividad constituye el instrumento de evaluación y esta se califica mediante una escala que atiende al proceso de realización. En la puesta en común en gran grupo el alumnado tiene la oportunidad de cotejar su ejecución con la del resto de grupos, valorar la idoneidad de sus respuestas junto con el docente y reflexionar sobre las dificultades encontradas en la resolución de la tarea.

<sup>1</sup> El Consejo de Europa (2002) creó, a través del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER, en adelante), un proyecto con el que identificar, y consensuar, los fines y objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras. Este proyecto fue revisado y complementado en un volumen posterior (Consejo de Europa, 2021). Pese a que el espíritu del MCER no fue determinar el grado de competencia comunicativa de las lenguas maternas, su referencia sí aparece en la legislación referida a estas, como por ejemplo la orden ECI/3857/2007. Este es el motivo por el que los indicadores que el MCER propone también serán considerados en este trabajo. Específicamente se refieren los indicadores reflejados en el Consejo de Europa (2002), pues es el documento que existía en el momento en que se promulgó la orden ECI/3857/2007.

<sup>2</sup> Existen, sin embargo, algunas excepciones. Por ejemplo, en Trask (2006, 2010) se puede encontrar, en formato de novela gráfica, una síntesis sencilla y divulgativa del desarrollo y aportaciones de las principales teorías y estudios sobre el lenguaje humano en el contexto occidental.

Tabla 1. Objetivos didácticos y criterios de evaluación de la propuesta

Sesión	Objetivos didácticos	Criterio de evaluación
1	1.1 Aproximación a los conceptos de lingüística y lingüística aplicada, así como a las áreas que esta comprende. 1.2 Comprensión y síntesis de textos periodísticos.	1.1 Identifica la idea principal de textos periodísticos y es capaz de sintetizarla de forma escrita en no más de 4 líneas. 1.2 Establece de forma correcta la vinculación del texto periodístico propuesto con alguna de las áreas implicadas en la lingüística aplicada.
2	2.1 Identificación de las aportaciones de las principales escuelas y teorías lingüísticas. 2.2 Búsqueda y comprensión de información procedente de fuentes especializadas. 2.3 Reconocimiento de los vínculos existentes entre los estudios sobre el lenguaje humano y determinadas realidades de su vida profesional y social en las que interviene la lingüística aplicada.	2.1 Mediante la búsqueda y comprensión de textos especializados, muestra haber podido reconocer y sintetizar la aportación realizada por relevantes teorías y escuelas lingüísticas. 2.2 Realiza de forma autónoma procesos de inferencia que le permiten relacionar la información leída previamente con determinadas realidades de su vida profesional y social en las que interviene la lingüística aplicada.
3	3.1 Realización de una escucha activa durante exposiciones de temas especializados. 3.2 Autoevaluación del proceso de aprendizaje e identificación de las dificultades acaecidas durante su desarrollo.	3.1 Autoevalúa su propio proceso de aprendizaje mediante las interacciones realizadas en gran grupo e identifica las dificultades sucedidas durante el desempeño de la práctica.

Fuente: elaboración propia

### 2.2.1. Primera sesión

Se presenta el concepto de *lingüística* y los diversos procedimientos utilizados por esta disciplina para el estudio científico del lenguaje humano. Con respecto al concepto de lingüística aplicada, se puede mostrar una definición clásica como la que aparece en el diccionario de Dubois et al. (1973) o la de la propia *International Association of Applied Linguistics* (AILA), una contextualización que explique su nacimiento y una breve presentación de sus principales áreas (que, como indica Luque Agulló (2004), no constituyen una nómina cerrada).

Esta presentación se acompaña de un conjunto de textos divulgativos vinculados a la actualidad, que hacen referencia a alguna de las áreas que se reconocen en el ámbito de la lingüística aplicada. Puede incluirse también un listado de textos, de similares características, que aborden temáticas propias de la lingüística. Tras su lectura, el alumnado, reunido en pequeños grupos, debe sintetizar la idea principal del texto. Además, deberá indicar con qué área de la lingüística aplicada se vincula. Un ejemplo de ello es la nómina que a continuación se propone:

- Los ciberacosadores utilizan emoticonos de amor (Fabra, 2022)
- El Constitucional francés veta la inmersión lingüística en las escuelas públicas (Bassets, 2021)
- Los lingüistas que enseñan a leer, hablar y escuchar a las máquinas (Rodella, 2019)
- No digan recortes, llámenlo amor (Mars, 2012)
- Los algoritmos que permiten recuperar idiomas perdidos (Nadal, 2020)
- Autopsia a seis chats de padres: “Bizum” es lo más repetido en un colegio privado; “reunión” en uno público (Gosálvez, 2022)
- ¿Percibimos los colores de forma diferente según la lengua que hablamos? (Montoro, 2022)

### 2.2.2. Segunda sesión

La definición de *lingüística aplicada* explicada en la sesión anterior implica, además de su carácter interdisciplinar, la utilización de las teorías o procedimientos metodológicos propios de la lingüística para resolver necesidades vinculadas con el lenguaje. Esta caracterización hace necesario conocer algunos de los principales autores, teorías o escuelas y sus respectivas aportaciones, ya que esta información es la base para comprender cómo contribuye la lingüística aplicada, con el apoyo de otras disciplinas, a resolver dichas necesidades.

Por ello, se pide al estudiante que, dada una nómina de autores, teorías o escuelas lingüísticas, indique no solo su aportación, sino también que argumente sobre qué área de la lingüística aplicada han podido tener más relevancia. En este caso, proponemos como punto de partida la siguiente relación de autores y teorías: El Tracio, Wilhelm von Humboldt, lingüística histórica comparada, Saussure, estructuralismo, generativismo, funcionalismo, lingüística cognitiva, hipótesis de la relatividad lingüística, análisis crítico del discurso y teoría de la relevancia.<sup>3</sup>

La selección de esta nómina de autores y teorías responde, entre otros criterios, a que el estudiante que debe formarse en la didáctica de la lengua/s descubra cómo gran parte de las prescripciones e indicaciones de los programas de enseñanza de lenguas, sean estos referidos a las lenguas maternas o a las extranjeras, se fundamentan en aquellos aspectos que sobre el lenguaje humano han ido descubriendo y aportando las diferentes teorías y escuelas. El listado puede modificarse en función del perfil del alumnado.

<sup>3</sup> Se considera que la lingüística se constituye como ciencia a principios del siglo XX con la publicación de obras como *El curso de lingüística general* (Saussure, 1916) o *El Lenguaje* (Sapir, 1921); sin embargo, ello no implica que la discusión teórica en torno al lenguaje fuera inexistente hasta ese momento, aunque se encuentra, fundamentalmente, en tratados de retórica, filosofía, lógica o teología.

Dicho esto, la primera parte de la tarea consiste en identificar la aportación de los mencionados autores, teorías o escuelas, aunque con una limitación de espacio. Deben indicar en un solo párrafo cuál es la principal aportación, teórica o metodológica, que ese autor, escuela o teoría lingüística ha establecido sobre el lenguaje humano.

No les será difícil encontrar páginas web, vídeos,<sup>4</sup> referencias académicas o los mencionados libros de lingüística en los que se explica el desarrollo de estas teorías; sin embargo, responder en poco más de un párrafo a cuestiones como las antes formuladas resulta una actividad de lectura compleja, especialmente en la era de la sobreinformación, pues implica acciones como la búsqueda de información, selección, comprensión y síntesis. Acciones que, además, se realizan sobre textos orales, escritos o multimodales. Se trata, por tanto, de ejercitarse como usuarios competentes de la lengua, nivel que se presupone de un futuro docente de educación primaria.

Una tarea como esta contribuye, entre otros aspectos, al desarrollo de la comprensión lectora de nivel C1, para el cual se indica en el MCER que el alumno “comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con la especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles” (Consejo de Europa, 2002, p. 71), y “comprende con todo detalle una amplia serie de textos extensos y complejos que es probable que se encuentre en la vida social, profesional o académica, e identifica detalles sutiles que incluyen actitudes opiniones tanto implícitas como explícitas” (p. 72). Incluso, en un nivel B2, que se identifica con el nivel superior de los que se incluyen en el parámetro de usuario independiente, ya se establece para dicha competencia que el alumno “consigue información ideas y opiniones procedentes de fuentes muy especializadas dentro de su campo de interés” (p. 72), y “comprende artículos especializados que no son de su especialidad siempre que pueda utilizar un diccionario de vez en cuando para confirmar su interpretación de la terminología” (p. 72). Asimismo, la tarea antes mencionada supone la ejecución y práctica de competencias vinculadas a la mediación escrita. Esta, según el Consejo de Europa (2002), implica, entre otros aspectos, que el alumno de nivel C1 “puede tomar notas detalladas durante una conferencia que trata temas de su especialidad transcribiendo la información de forma tan precisa y cercana al original que las notas también podrían ser útiles para otras personas” y “resume textos largos y minuciosos” (p. 94).

La tarea se realiza de forma grupal, se inicia en el aula y se puede finalizar en los días que siguen hasta la siguiente sesión. En la instrucción de la tarea se indica explícitamente lo siguiente:

Para completar la tarea, puede recurrir a su saber personal o a diferentes fuentes de información fiable (manuales de lingüística, páginas web...) Recuerde: la tarea no consiste en copiar y pegar la primera frase que sobre la escuela o autor se encuentre. El objetivo es saber qué aportó ese autor, escuela o teoría: puede ser un nuevo concepto teórico, una nueva forma de ver o estudiar el lenguaje humano, una nueva metodología ...

### 2.2.3. Tercera sesión

La tercera sesión se realiza en gran grupo. Durante esta, además de ponerse en común las respuestas y recibir la guía del docente, se identifican y valoran las dificultades que la resolución de la tarea ha supuesto, así como las estrategias implementadas para superarlas.

Una propuesta como esta se ha llevado a cabo reiteradamente en la asignatura de Lingüística Aplicada del grado de Maestro en Educación Primaria en una universidad de la Comunidad Valenciana de titularidad privada. En el curso 2022-23 realizaron la tarea más de 90 estudiantes y menos del 20% consiguió (o tuvo interés) en resolverla de forma correcta en su totalidad.

Durante la puesta en común y corrección grupal, los estudiantes reconocieron tener dificultades en los procesos de búsqueda e identificación de fuentes fiables de información especializada, en la comprensión de textos especializados y en la selección de información pertinente. Además, percibieron especialmente compleja la segunda parte de la tarea, aquella que implicaba integrar el conocimiento que acababan de adquirir sobre las diferentes teorías lingüísticas con su conocimiento sobre el aprendizaje y la didáctica de lenguas o sobre el funcionamiento de elementos de su entorno como los diccionarios bilingües y traductores automáticos, las políticas lingüísticas, las campañas publicitarias...

### 2.3. Reflexión sobre la práctica docente

Forma parte de la labor del docente revisar y valorar la idoneidad de los diferentes elementos que conforman las programaciones. Dicho esto, dadas las dificultades anotadas por el alumnado en la práctica anteriormente explicitada, se proponen a continuación ciertas modificaciones. Estas se refieren específicamente a la segunda sesión.

Con respecto a la primera parte, se ha elaborado la *tabla 2*, que sintetiza las aportaciones de los principales autores y escuelas propuestos. Constituye una simplificación notable de lo que estas teorías han supuesto, pero puede considerarse suficiente para las necesidades de este alumnado. Con dicha información se puede elaborar un nuevo instrumento de evaluación, esta vez en forma de cuestionario individual y calificado de forma numérica. A través de este el alumnado, tras la consulta de diversas fuentes, deberá reconocer e identificar la autoría de cada una de las aportaciones propuestas.

<sup>4</sup> Por ejemplo, en el canal de la UNED pueden encontrar una amplia información sobre cada una de las teorías, pero también pueden recurrir a recursos como el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín, 2008) o el *Portal de lingüística hispánica* (Muñoz-Basols, 2017).

Tabla 2. Selección de autores, teorías y escuelas lingüísticas, y su principal aportación

Autor, teoría o escuela	Aportación
1) Dinosio el Tracio [de Tracia]	Realizó la primera gramática del griego, que supuso el establecimiento de clases de palabras según sus propiedades gramaticales. Desde aquel momento, el estudio de cualquier lengua implica la clasificación de sus unidades lingüísticas en clases o categorías según sus propiedades gramaticales (aunque ni la nómina ni las propiedades sean necesariamente coincidentes en todas las lenguas).
2) Wilhelm von Humboldt	Este filósofo observó que todas las lenguas poseían aspectos comunes y se preguntó a qué obedecían sus singularidades, es decir, los rasgos diferenciales. Su tesis sostiene que cada lengua posee una estructura interna que determina su forma externa y refleja la mente de sus hablantes. Como consecuencia de ello, se establece una relación indisoluble entre lengua y pensamiento (espíritu) de un pueblo.
3) Lingüística Histórica Comparada	Su interés se centró en la comparación de lenguas. El parecido entre las lenguas permitió establecer familias lingüísticas, especificar los cambios que se han producido en ellas y reconstruir lenguas de las que no se tenía base documental.
4) Ferdinand de Saussure	Estableció, entre otros aspectos, que el lenguaje humano se compone de signos lingüísticos, que se constituyen por una relación arbitraria y convencionalizada entre significante (imagen acústica de la palabra) y significado (concepto al cual remite).
5) Estructuralismo (Roman Jakobson / Leonard Bloomfield)	Esta escuela utilizó una metodología que consistió en describir los elementos que componen el lenguaje humano mediante estructuras, cuyos elementos se caracterizan por la presencia o ausencia de determinados rasgos. Inicialmente, fue aplicada para la descripción de los elementos sonoros de las lenguas, es decir, en el nivel fonológico, pero posteriormente se ha implementado en otros niveles como, por ejemplo, el semántico.
6) Generativismo (Noam Chomsky)	Dado que estableció que el lenguaje humano es una capacidad innata y además universal, su objetivo fue la explicitación de las reglas, fundamentalmente de carácter sintáctico, que hacen posible la generación del lenguaje humano.
7) Funcionalismo (Michael Halliday)	La lengua se concibe a partir de los fines para los que se usa, por tanto, esta teoría no contribuye a la descripción de la norma, sino de los usos o fines con los que se utilizan los diferentes elementos que componen las lenguas.
8) Hipótesis de la relatividad lingüística (Edward Sapir y Benjamin Whorf)	Según esta teoría, nuestra percepción de la realidad está condicionada por las categorías que establezca nuestra lengua. Actualmente, se acepta que la lengua materna tiene cierta influencia en nuestra percepción de la realidad, aunque no es completamente determinante.
9) Lingüística cognitiva (Ronald Langacker)	Según esta teoría, los códigos y estructuras de las lenguas se almacenan en la memoria y se recuperan de manera muy similar a otros tipos de conocimientos que poseen los humanos. Por ello, en esta teoría se correlaciona el conocimiento lingüístico y sus estructuras con los procesos de la mente humana como, por ejemplo, el establecimiento de analogías o la percepción visual. Como consecuencia de ello, la lingüística cognitiva se ha interesado muy especialmente por la explicación de fenómenos como la metáfora y la metonimia, o la representación visual que subyace a diversos fenómenos gramaticales.
10) Análisis del Discurso (Teun Van Dijk)	En la comunicación humana una sucesión de enunciados se articula en un texto en torno a la intención comunicativa del hablante, lo que determina su estructura y donde, además, se manifiestan las organizaciones sociales y culturales de quienes los producen. Como consecuencia de ello, la facultad del lenguaje ya no se explica a partir del estudio de palabras u oraciones aisladas, sino mediante el análisis de discursos y textos.
11) Teoría de la relevancia (Dan Sperber y Deirdre Wilson)	La comunicación humana no solo se basa en procesos de codificación y decodificación, sino que se fundamenta en procesos de ostensión e inferencia. El receptor trata de inferir las intenciones comunicativas del hablante a través de las ostensiones que reconoce. Además, la comunicación se guía por el principio de relevancia, que es un mecanismo mental que permite seleccionar, procesar y ordenar los estímulos recibidos.

Fuente: elaboración propia

Para reformular la segunda parte de la actividad, se añade una sesión, que pasará a ser la tercera. El objetivo de esta continúa siendo activar el conocimiento que sobre las teorías han adquirido para identificar en qué tipo de necesidad han podido ser relevantes tales aportaciones. Sin embargo, ahora se ofrece la ayuda de cierto *input* que servirá como guía de la reflexión. Se mantiene la ficha de actividad como instrumento de evaluación y su calificación mediante una escala que atiende al proceso de realización.

Este *input* puede hacer referencia a contenidos que aparecen en la documentación bibliográfica y legal que habitualmente maneja un docente, o a pequeñas prácticas que permitan, a través de la reflexión y la deducción analítica, identificar y reconocer las posibles aplicaciones de las mencionadas formulaciones teóricas. A continuación, se muestran, a modo de ejemplo, algunas de estas propuestas de *input*. El orden en el que se exponen se corresponde con el listado de autores y teorías presentado anteriormente (véase *tabla 2*).

- 1a. Fíjate en el índice de este material escolar para 3.º y 5.º de primaria, respectivamente. Presta atención a los apartados *Vamos allá* y *Conec la meua lengua*. ¿A qué te recuerdan los epígrafes que se desglosan en las distintas unidades? ¿Cómo crees que han podido llegar estas descripciones a los materiales escolares como, por ejemplo, los libros de texto?

Figura 1. Índice de un manual de lengua castellana y literatura de 3.º de educación primaria

Índice 3º EP	Bloque 1. Comunicación	Bloque 2. Reflexión sobre la lengua	Bloque 3. Literatura
5 Cooperación ciudadana	5. A todo corazón Escribir un texto argumentativo y practicar la escucha activa Prestar ayuda cuando alguien la necesita Incidir en la importancia de la colaboración ciudadana. Argumentar: con evidencias	5. Asuntos de familia Pronombres personales Sufijos y familia de palabras	3. ¡Qué me dices! Reconocer los elementos del texto teatral Escribir un texto teatral a partir de una anécdota
	Nuestro reto: protagonistas del cambio	Nuestro reto: árbol de palabras	Nuestro reto: ¡Una escena cómica!
6 La localidad	6. La importancia de las lenguas Redactar un texto expositivo y exponerlo con cortesía Valorar la pluralidad lingüística Ayudar dando pistas Reconocer la variedad lingüística como una fuente de riqueza	6. Rompemos barreras Determinantes artículos y demostrativos Diminutivos y aumentativos Tomar decisiones: Diagrama de Venn	4. ¿Qué pasaría si fuéramos ...? Reconocer las características de una improvisación teatral Interpretar una improvisación teatral
	Nuestro reto: ¡Al rescate de las lenguas!	Nuestro reto: viaje con la imaginación	Nuestro reto: un juego teatral

Fuente: Díaz et al. (2022)

Figura 2. Índice de un manual de lengua valenciana y literatura de 5.º de educación primaria

Què aprendrem?	Pág.	Situació d'aprenentatge + Objectiu en acció	ODS	Escolte i parle	Llig i escriu	Conec la meua llengua
5 Acció pel clima	76	Investiguem com pot afectar el canvi climàtic als animals del nostre entorn? Fem redolins sobre el canvi climàtic	Acció pel clima	Llegim en veu alta	Llig: poemes sobre aus Descobrisca paraules: caus d'animals Escriuim: rimes Conec: els textos poètics	Gramàtica: l'adjectiu Ortografia: dígrafs i separació sil·làbica ortogràfica
6 Apaguem la pantalla	92	Com podem contribuir a difondre idees per a tindre una vida més activa i amb menys pantalles? Fem un còmic presentant situacions divertides!	Salut i benestar	Improviseu	Llig: còmics Descobrisca: onomatopeies Dibuixa: un còmic Dibuixem: cal·ligames amb paraules	Gramàtica: articles, interrogatius i demostratius Ortografia: l'apòstrof i les contraccions

Fuente: Ribot et al. (2022)

- 1b. Imagina que en tu clase tienes estudiantes chinos y árabes y quieres saber qué aspectos de la lengua que tienen que aprender (castellano) les causan más dificultades. Decides acudir a una base de datos como la del *Corpus de aprendices de Español como Lengua Extranjera (CAES)* y observar en qué elementos cometen más errores y, por tanto, identificar aquellos que muestran más complejidad para su aprendizaje. Reflexiona sobre cómo tienen que haber codificado los textos para que tú puedas obtener esa información.
- 1c. ¿Has pensado alguna vez en cómo funcionan los programas de corrección ortográfica y cómo resuelven las ambigüedades que presenta, por ejemplo, una forma como *canto*? Estas citas de Listerri (2003) te pueden ayudar. Tras leerlas, piensa basándose en qué definen estas aplicaciones las etiquetas sobre las cuales se ejecutan los programas:

existen otras herramientas que no son directamente accesibles al usuario pero que, en cambio, son imprescindible para el desarrollo de muchas de las tecnologías lingüísticas. Se trata de programas que realizan de un modo automático las operaciones que un especialista en morfología y sintaxis conoce a la perfección: extraer la raíz de una palabra, segmentar la palabra en morfemas, asignarles la categoría gramatical correspondiente, determinar la parte de la oración a la que pertenece la palabra, y descomponer una frase en sus constituyentes indicando la función sintáctica de cada uno de ellos (Listerri, 2003, p. 21).

Un analizador morfológico (Part-of-Speech Tagger o POS Tagger) descompone la palabra en los morfemas que la constituyen y determina la categoría gramatical de cada uno de ellos, así como la categoría léxica de la palabra [...]. Otra de las operaciones que pueden llevarse a cabo automáticamente es el análisis sintáctico (*Syntactic Parsing*). [...] con ello se obtiene la estructura de constituyentes de una oración junto con la información sobre su categoría gramatical (Listerri, 2003, p. 23).

2. ¿Por qué crees que ciertos políticos de una determinada ideología implementan y propugnan medidas como el requisito lingüístico en los procedimientos de selección de personal o la exigencia de que un porcentaje de series o películas se doblen a una determinada lengua?, ¿qué idea crees que subyace a su preocupación por el uso de la lengua?
- 3a. En esta investigación Chireac (2011) trataba de descubrir qué estudiantes de primaria, chinos o rumanos, tendrían más dificultades para aprender el español y el catalán, y si las dificultades serían semejantes en ambos idiomas. ¿Cuál crees que fue el resultado?, ¿por qué?, ¿se podría haber anticipado?
- 3b. Fíjate en el descriptor operativo CP2 de la competencia plurilingüe que establece el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, al finalizar la educación primaria:

A partir de sus experiencias, reconoce la diversidad de perfiles lingüísticos y experimenta estrategias que, de manera guiada, le permiten realizar transferencias sencillas entre distintas lenguas para comunicarse en contextos cotidianos y ampliar su repertorio lingüístico individual (p. 21).

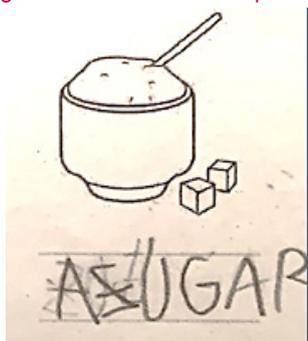
Trata de pensar en qué aspectos de la lengua se pueden hacer las transferencias de las que habla el descriptor y entre qué lenguas podrá haber mayor número de transferencias. ¿Cómo se puede obtener o anticipar esa información?

- 4a. Piensa en un aula de inglés como lengua extranjera de 3 años y en otra de 12. En ambas van a aprender el vocabulario referido a los colores, pero ¿qué conocen sobre los colores los niños de 12 años y, posiblemente, no los de 3 años? Como consecuencia de ello, ¿la temporalización del aprendizaje será la misma?, ¿por qué?
- 4b. ¿Cómo crees que funciona un diccionario bilingüe, por ejemplo, español-inglés?, ¿cómo piensas que establecen los programas las asociaciones entre las palabras de una y otra lengua?
- 4c. Lee el siguiente testimonio y trata de explicar qué le puede estar sucediendo. ¿Se te ocurre algún concepto lingüístico para describirlo de forma sencilla y precisa?

“No me salen las palabras”. Javier F. tiene 48 años y sufre afasia desde hace dos, tras sufrir un traumatismo craneoencefálico severo en un accidente de tráfico. “Estuve más de 40 días en coma y cuando desperté no sabía hablar. Tenía las palabras en mi cabeza, pero no salían”, nos cuenta. “Es muy frustrante, da mucha rabia, pero es que es imposible pronunciarlas y los demás no pueden entenderte”<sup>5</sup>.

- 5a. El sistema de escritura del castellano se caracteriza por tener una ortografía transparente o fonológica, en la que predomina una relación biunívoca letra-sonido. Hay algunas excepciones y ello provoca dificultades ortográficas propias del castellano como, por ejemplo, la confusión de letras como la <g> y la <j>, la <b> y la <v>, la <y> y la <i>, o el uso de la <h>. Sin embargo, ¿cuál puede ser la causa de escrituras como *azugar* y *gorto* (véanse *figuras 3 y 4*)?, ¿es posible anticipar este tipo de errores?, ¿qué tipo de descripción lo ha hecho posible?

Figura 3. Confusión de <c> por <g>



Fuente: niño de 5 años

Figura 4. Confusión de <d> por <t>



Fuente: niña de 5 años

- 5b. Piensa en un estudiante Erasmus que llega a España y prepara un material para el aprendizaje del léxico, por ejemplo, de los lugares dedicados al ocio y restauración en España (bar, restaurante, pub, mesón, cantina, etc.) mediante una estructura de rasgos de presencia y ausencia, con el que después realizarán una práctica de uso de la lengua. Una vez realizado el material, reflexiona sobre las siguientes cuestiones: ¿el aprendizaje de las palabras antes propuestas mediante un listado de definiciones hubiera sido más efectivo?, ¿con qué sistema crees que se recordará mejor la información? Por otra parte, ¿cuál crees que es el criterio para agrupar y distribuir el aprendizaje de las unidades léxicas en las unidades didácticas?
- 5c. El BIT (*binary digit*) es la unidad que se utiliza en tecnología para medir y almacenar la información. Se basa en la elección de una función logarítmica de base 2, es decir, cada bit selecciona un valor de entre dos posibles. Cualquier sistema de telecomunicación codifica y almacena las informaciones a través de secuencias de bits. Fíjate, por ejemplo, en cómo se describen las letras.

<sup>5</sup> <https://informalia.economista.es/informalia/actualidad/noticias/11694456/03/22/La-afasia-o-tener-la-palabra-en-la-punta-de-la-lengua-asi-es-el-trastorno-cognitivo-que-sufre-Bruce-Willis.html>

Figura 5. Código binario para describir las letras

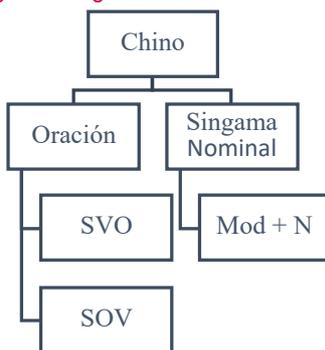
Letter	Binary
A	01000001
B	01000010
C	01000011
D	01000100
E	01000101

Fuente: [www.convertbinary.com](http://www.convertbinary.com)

Si en lugar de describir las letras, quisiéramos describir los sonidos de una lengua o las definiciones de unidades léxicas, ¿qué metodología lingüística facilita este tratamiento de la información y, por tanto, su utilización en las tecnologías del lenguaje (aplicaciones informáticas que permiten el tratamiento de textos escritos o el procesamiento del habla)?

6. Se propone la siguiente práctica de traducción del español al chino. Se les aporta el léxico de determinadas palabras (tabla 2) y algunas de las reglas sintácticas que son propias de esta lengua (figura 6). El alumnado deberá realizar la traducción al chino de la oración y sintagmas propuestos (tabla 2). Posteriormente, debe comprobar si su respuesta fue correcta. Si no lo fue, deberá reflexionar sobre qué pudo ocasionar el error<sup>6</sup>, para, una vez resuelta la tarea, aproximarse a cómo funcionan los programas de traducción automática y por qué en ocasiones el resultado que producen no es el adecuado.

Figura 6. Reglas sintácticas sobre el chino



Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Vocabulario chino-español para la traducción

我 (yo)	学习 (estudio)	西班牙语 (español)	
人 (persona)	西班牙 (española)		
El Ø	móvil (手机 / 行动 / 移动)	rojo (红色的)	de mi madre (我妈妈)

Fuente: elaboración propia

- 7a. Piensa y reflexiona sobre la lengua. Si en español el morfema derivativo sufijo de tipo diminutivo es una partícula que se añade al final de una palabra para denotar tamaño reducido o valor afectivo, ¿qué ocurre cuando a alguien le dicen “serán solo 5 minutitos” o “solo te costará 10 euritos”? Si tuvieras que pedir algo a un compañero o amigo, ¿cómo lo dirías?, ¿dónde se pueden encontrar este tipo de informaciones?
- 7b. El MCER incluye en la competencia pragmática la competencia funcional, que describe cómo “el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos, que incluyen acciones como, por ejemplo, expresar y descubrir actitudes, persuadir, atraer la atención” (Consejo de Europa, 2002, p. 107). ¿Qué es necesario para que esas descripciones lleguen a las clases y materiales de enseñanza de lenguas?

<sup>6</sup> Dado que se trata de un ejemplo ilustrativo, estratégicamente se han seleccionado construcciones para las que la descripción sintáctica proporcionada no fuera lo suficientemente precisa, bien porque no se especifica la variedad diacrónica requerida, bien porque no se indica el orden de los constituyentes en el caso de existir varios modificadores; y, finalmente, una unidad léxica (móvil) que, aislada de contexto, puede remitir en chino a signos lingüísticos distintos.

8. ¿Por qué crees que los estudiantes cuya lengua materna es el chino, el árabe o el inglés encuentran problemático aprender a usar el subjuntivo en español? Asimismo, ¿por qué crees que los estudiantes españoles tienen dificultades para aprender las partículas aspectuales del chino como 了(le), 过(guo) o 着(zhe), o los complementos direccionales?
- 9a. ¿Qué es la interlengua?, ¿de dónde procede ese concepto?
- 9b. Los usos de las preposiciones *por* y *para* o la diferencia entre el uso del pretérito imperfecto de indicativo y el pretérito perfecto simple constituyen algunas de las dificultades más frecuentes para aquellos que aprenden español como lengua extranjera. Fíjate en las descripciones que proporcionan los siguientes autores (figura 7 y 8). Después, compáralas con la descripción que ofrece cualquier gramática o manual escolar. ¿Cuál te parece más efectiva?, ¿por qué?

Figura 7. Representación de los usos espaciales de *por* y *para*



Fuente: Sidoti (2008, p. 9)

Figura 8. Representación de los usos del pretérito perfecto y del pretérito indefinido

**INDEFINIDO** **IMPERFECTO**

**CONTAR HISTORIAS**

- Con el indefinido informamos de que algo pasó completamente y **hacemos avanzar** la historia.
- (=PELICULA).

•••••

- Con el imperfecto **detenemos el tiempo** de una historia en una situación momentánea.
- (=FOTO)

**Por ejemplo:**

El otro día **salía** de clase de español [en este punto de la historia, estoy saliendo de clase] cuando, de repente, un mono **se acercó** [en este punto de la historia, el mono ya está a mi lado] y **empezó a bailar** [en este punto de la historia, el mono ya está bailando]. Yo no **sabía** qué hacer. [en este punto de la historia, estoy sorprendido]. Total, que le **di** una moneda [en este punto de la historia, ya le he dado la moneda] y **fui** a casa. [en este punto de la historia, ya estoy en casa]

www.arche-ele.com

Fuente: El arca de ELE<sup>7</sup>

- 9c. ¿Por qué elegiría Red Bull un eslogan como “Red Bull te da alas” para construir sus anuncios publicitarios?, ¿qué estrategia lingüística se esconde tras la creación de ese eslogan? Se trata de la misma estrategia con la que estos anuncios (figura 9 y 10) tratan de comunicar su mensaje. ¿Por qué crees que lo hacen de esta forma?, ¿hubieran conseguido el mismo efecto transmitiendo explícita y literalmente el mensaje?

Figura 9. Anuncio 1



Fuente: Generalitat de Catalunya

Figura 10. Anuncio 2



Fuente: Nescafé

10. Fíjate en los dos primeros descriptores de la competencia en comunicación lingüística que marca el Real Decreto 157/2002 al finalizar la etapa básica. ¿Por qué se hace referencia a la expresión en di-

<sup>7</sup> <https://arche-ele.com/indefinido-o-imperfecto>

ferentes contextos o a la comprensión de textos, pero no al aprendizaje de categorías gramaticales, realización de análisis sintácticos o al uso de determinado caudal léxico?<sup>8</sup>

Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales (p. 20).

Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento (p. 20).

1.1a. Fíjate en lo que indica Fernández (2012, p. 326) sobre los gabinetes de comunicación de las empresas y reflexiona sobre lo que nos transmite de la comunicación humana.

La eficacia informativa no depende sólo de los recursos comunicativos que active el emisor. Las características particulares de los destinatarios hacen que los mecanismos de comprensión no funcionen de un único modo, y que, en consecuencia, los grados de receptividad varíen dependiendo de ciertos rasgos de composición de los mensajes. Los *gabinetes de comunicación* desarrollan la gestión de la información asesorando sobre los modelos de intercambio apropiados para determinados perfiles de usuarios o clientes. Y, al tiempo, llevan a cabo evaluaciones y auditorías comunicativas que permitan comprobar en qué momento y por qué motivo la comunicación no se hace efectiva para conseguir las acciones deseadas (p. 326).

1.1b. El uso efectivo de la lengua por parte de una persona (objetivo básico de la educación y del aprendizaje de lenguas) incluye la capacidad de compensar los fallos que puedan producirse durante su uso, derivados de lagunas en el conocimiento que se tiene de la lengua o bien de otras condiciones que limitan la comunicación. Algunos autores llaman a esta habilidad competencia estratégica (Canale y Swain, 1996) y el Consejo de Europa (2002) la incluye en las actividades de mediación. Reflexiona sobre qué modelo de la comunicación humana subyace a tales prescripciones.

1.1c. Fíjate en lo que señala el MCER para un nivel de comprensión auditiva del nivel B2 y el contexto de uso de la lengua. ¿Qué tiene que hacer el oyente para comprender mensajes con este tipo de características?, ¿es una habilidad singular del aprendizaje de lenguas extranjeras?

comprende detalladamente lo que se le dice con un nivel de lengua estándar incluso en un entorno ruidoso (Consejo de Europa, 2002, p. 38) [...] La comprensión del discurso se dificulta por el ruido, las interferencias y las distorsiones. La capacidad de funcionar con eficacia y fiabilidad bajo condiciones difíciles puede tener una importancia crucial, por ejemplo, para los pilotos de líneas aéreas que reciben instrucciones de aterrizaje, donde no se admite margen de error (Consejo de Europa, 2002, p. 51).

En este apartado se ha mostrado una adaptación de la propuesta inicialmente planteada para que el alumnado del grado de Maestro en Educación Primaria pudiera comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y el efecto que los estudios sobre este pueden tener en su realidad social y profesional. Sin embargo, dichas adaptaciones suponen también una modificación de algunos de los elementos de la programación, tal y como a continuación se muestra.

Tabla 3. Objetivos didácticos y criterios de evaluación de la propuesta adaptada

Sesión	Objetivos didácticos	Criterio de evaluación
2	2.1 Identificación de las aportaciones de las principales escuelas y teorías lingüísticas. 2.2 Búsqueda y comprensión de información procedente de fuentes especializadas.	2.1 Muestra haber reconocido la aportación realizada por relevantes teóricos y escuelas lingüísticas ayudándose para ello de la información procedente de fuentes especializadas.
3	3.1 Reconocimiento de los vínculos existentes entre los estudios lingüísticos y determinadas realidades de su vida profesional y social en las que interviene la lingüística aplicada.	3.1 Realiza de forma guiada procesos de inferencia que le permiten relacionar la información leída con determinadas realidades de su vida profesional y social en las que interviene la lingüística aplicada.

Fuente: elaboración propia

### 3. Conclusiones

La enseñanza de las lenguas no es ajena, ni nunca lo ha sido, a aquello que se conoce sobre el lenguaje humano o su forma de comunicación e, incluso, a las propias estrategias metodológicas con las que se ha descrito. Sin embargo, no basta con que los especialistas (o en el mejor de los casos las autoridades que ordenan y validan los planes de estudio) sean conscientes de ello. Es preciso que también lo sean los profesionales, cuya actividad laboral, y vital, estará vinculada al lenguaje y a la comunicación humana.

<sup>8</sup> Se han elegido los descriptores de la etapa básica y no los de educación primaria para evitar que el estudiante asocie la ausencia de estos elementos gramaticales en el descriptor con la falta de madurez para la reflexión metalingüística del alumnado de primaria.

Como consecuencia de ello, y precisamente en un momento en el que se proponen planes de estudios para los grados de Maestra/o en Educación Primaria que esquilman el creditaje y las competencias dedicados al aprendizaje de los fundamentos y didácticas específicas, como por ejemplo los referidos al módulo de lengua, este trabajo realiza una propuesta que trata de dar a conocer a los futuros maestros cómo su realidad profesional, y vital, se haya efectivamente condicionada por lo que los estudios sobre el lenguaje y la comunicación humana han aportado. Se realiza, además, mediante un aprendizaje reflexivo y deductivo, que contribuye al desarrollo de competencias básicas como son la competencia comunicativa, la autonomía en el aprendizaje o el pensamiento crítico.

Con las evidencias que aportan algunas de las áreas que implican a la lingüística aplicada y que son cercanas a la realidad vital y profesional de los estudiantes de magisterio, se ha construido una propuesta con la que promover un análisis crítico de la realidad que rodea a estos futuros profesionales de la docencia. Con idénticos fines, esta misma práctica, modificada con los ejemplos oportunos, puede ser extrapolada a otros contextos profesionales, como el de aquellos que trabajan en traducción, logopedia, peritaje lingüístico, mediación, etc.

Dados los resultados obtenidos durante la realización de la práctica propuesta, una cuestión que se plantea cualquier docente en el proceso de autoevaluación de la práctica educativa es qué hacer cuando los resultados que se obtienen demuestran que no se dan dichas habilidades. ¿Lamentarse? ¿Buscar culpables? ¿Eliminar este tipo de retos? ¿Eliminar la materia? Pero, ¿se puede enseñar a comunicar sin conocer cómo funciona o se articula el lenguaje humano? Por otra parte, ¿los resultados de la tarea hubiesen cambiado si, en lugar de sobre teorías vinculadas al lenguaje, se les hubiera propuesto una síntesis e interrelación de saberes en otra materia?

Dicho esto, en este trabajo se insta a continuar con dinámicas, cualquiera que sea su temática, que induzcan al alumnado a buscar, seleccionar y sintetizar información, a interrelacionar saberes y a preguntarse por qué las cosas son como son. Durante algún tiempo quizá sea necesario realizar adaptaciones como la presentada aquí, pero solo si este tipo de dinámicas dejan de ser ejercicios aislados, únicos o experimentales, competencias como la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje, la comprensión y la mediación o el pensamiento crítico podrán desarrollarse. Además, solo si los futuros docentes las dominan, podrán trasladárselas a su alumnado. En definitiva, se trata, como señala Escandell (2022), de ejecutar la función de ser “entrenadores de mente”, cualquiera que sea la etapa educativa y la materia objeto de estudio.

#### 4. Bibliografía

- Bassets, Marc (2021, 21 de mayo). El Constitucional francés veta la inmersión lingüística en las escuelas públicas. *El País* (Madrid). <https://elpais.com/internacional/2021-05-21/el-constitucional-frances-veta-parcialmente-la-ley-que-permitia-la-inmersion-linguistica-en-francia.html>
- Canale, Michael y Swain, Merrill (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos (1.ª versión de 1980). *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 18, 78-89.
- Chireac, Silvia María (2011). *La adquisición del catalán y del castellano por los escolares inmigrantes de origen rumano y chino. Un análisis sistemático de los usos correctos y erróneos en la expresión oral* (tesis doctoral, Universitat de Lleida). Tesis Doctorals en Xarxa. <https://www.tdx.cat/handle/10803/8314>
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* (1.ª ed. de 2001). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Instituto Cervantes, Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Consejo de Europa (2021). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario* (1.ª ed. de 2018). Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional / Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco\\_complementario/mcer\\_volumen-complementario.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf)
- Díaz Plaza, Elena et al. (2022). *Lengua castellana y literatura, 5 primaria*. Madrid: SM.
- Dubois, Jean et al. (1979). *Diccionario de Lingüística* (1.ª ed. de 1973). Madrid: Alianza.
- Escandell Vidal, M.ª Victoria (coord.). (2019). *Invitación a la lingüística* (9.ª reimpr., 1.ª ed. de 2011). Madrid: Editorial universitaria Ramon Areces.
- Escandell Vidal, M.ª Victoria (coord.). (2022). Gramática y significado. *Seminario de actualización gramatical para el aula no universitaria*. Universidad de Zaragoza. [https://www.youtube.com/watch?v=dW\\_RK-QixweA](https://www.youtube.com/watch?v=dW_RK-QixweA)
- Fabra, María (2022, 12 de agosto). Los ciberacosadores utilizan emoticonos de amor. *El País* (Madrid). <https://elpais.com/espana/comunidad-valenciana/2022-08-17/los-ciberacosadores-utilizan-emoticonos-de-amor.html>
- Fernández Pérez, Milagros (2012). Lingüística e innovación. En Tomás Jiménez Julia, Belén López Meirama, Victoria Vázquez Rozas y Alexandre Veiga Rodríguez (Coords.), *Cum corde et in nova grammatica. Estudios ofrecidos a Guillermo Rojo* (pp. 315-328). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.
- Garayzábal Heinze, Elena (2004). Las alteraciones del lenguaje desde una perspectiva lingüística: el estado de la cuestión. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24(4), 169-177.
- González Nieto, Luis (2019). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua* (3.ª ed., 1.ª ed. de 2001). Madrid: Cátedra.
- Gosálvez, Patricia (2022, 11 de septiembre). Autopsia a seis chats de padres: “Bizum” es lo más repetido en un colegio privado; “reunión” en uno público. *El País* (Madrid). <https://elpais.com/educacion/2022-09-11/>

[autopsia-a-seis-chats-de-padres-bizum-es-lo-mas-repetido-en-un-colegio-privado-reunion-en-uno-publico.html](#)

- Hurtado Albir, Amparo (2017). La traductología: lingüística y traductología. *TRANS: Revista De Traductología*, 1, 151-160. <https://doi.org/10.24310/TRANS.1996.v0i1.2286>
- Jakobson, Roman (2018). *Studies on child language and aphasia* (1.ª ed. de 1971). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Llisterri, Joaquim (2003). Lingüística y tecnologías del lenguaje. *Lynx. Panorámica de Estudios Lingüísticos*, 2, 9-71. [http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/TecnoLing\\_Lynx02.pdf](http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/TecnoLing_Lynx02.pdf)
- López García-Molins, Ángel (2015). Arden las humanidades. *eHumanista: Journal of Iberian Studies*, 29, 92-103.
- López García-Molins, Ángel et al. (1994). *Lingüística general y aplicada* (2.ª ed., 1.ª ed. de 1990). Valencia: Universidad de Valencia.
- López García-Molins, Ángel (2006). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco-Libros.
- Lorenzo, Enrique (1998). *Fundamentos de lingüística para docentes de enseñanza media y primaria*. Argentina: Ediciones Colihue SRL.
- Luque Agulló, Gloria (2004). El dominio de la lingüística aplicada. *Revista española de lingüística aplicada*, 17, 157-173.
- Marcos Marín, Francisco (1990). *Introducción a la lingüística: historia y modelos*. Madrid: Síntesis.
- Martín Peris, Ernesto (dir.). (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)
- Mars, Amanda (2012, 5 de marzo). No digan recortes, llámenlo amor. *El País* (Madrid). [https://elpais.com/sociedad/2012/03/05/vidayartes/1330979259\\_557017.html](https://elpais.com/sociedad/2012/03/05/vidayartes/1330979259_557017.html)
- Montaner Montava, M.ª Amparo (2010). La importancia de la Lingüística en los estudios de Traductología en la actualidad. En María Querol Bataller (Ed.), *El futuro de las humanidades: II volumen de artículos en homenaje al profesor D. Ángel López García* (pp. 153-166). Valencia: Universidad de Valencia.
- Montoro Martínez, Pedro Raúl (2022, 13 de agosto). ¿Percibimos los colores de forma diferente según la lengua que hablamos? *El País* (Madrid). <https://elpais.com/salud-y-bienestar/2022-08-13/percibimos-los-colores-de-forma-diferente-segun-la-lengua-que-hablamos.html>
- Muñoz-Basols, Javier (dir.). (2017). *Portal de lingüística hispánica / Hispanic Linguistics*. <https://hispaniclinguistics.com/>
- Nadal, M.ª Victoria (2020, 8 de diciembre) Los algoritmos que permiten recuperar idiomas perdidos. *El País* (Madrid). [https://elpais.com/retina/2020/12/07/innovacion/1607359036\\_565608.html](https://elpais.com/retina/2020/12/07/innovacion/1607359036_565608.html)
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 312, de 29 de diciembre de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3857>
- Osuna García, Francisco (2008). Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. *ED.UCO: Revista de Investigación Educativa*, 3, 143-168.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Ribot Rosselló, Joan et al. (2022). *Llengua. 5 Primària*. Madrid: Anaya.
- Rodella, Francesco (2019, 12 de septiembre). Los lingüistas que enseñan a leer, hablar y escuchar a las máquinas. *El País* (Madrid). [https://elpais.com/tecnologia/2019/09/03/actualidad/1567509433\\_035417.html](https://elpais.com/tecnologia/2019/09/03/actualidad/1567509433_035417.html)
- Sapir, Edward (1954). *El lenguaje: introducción al estudio del habla* (1.ª ed. de 1921). México: Fondo de Cultura Económica.
- Saussure, Ferdinand de et al. (1980). *Curso de lingüística general* (1.ª ed. de 1916). Madrid: Alianza.
- Sidoti, Rossana (2008). Por y para en los manuales de ELE. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 8. <https://marcoele.com/por-y-para-en-los-manuales-de-ele/>
- Trask, Robert Lawrence (2006). *Lingüística para todos* (1.ª ed. de 2001). Barcelona: Paidós.
- Trask, Robert Lawrence (2010). *Lingüística. Una guía gráfica: Todo lo que necesitas saber en 100 imágenes* (1.ª ed. de 2001). Barcelona: Paidós.
- Tusón, Jesús (1984). *Lingüística. Una introducción al estudio del lenguaje, con textos comentados y ejercicios*. Barcelona: Barcanova.