

Estudio de las políticas lingüísticas en la Universidad: reflexión sociolingüística sobre la lengua

Study of Language Policy at the University: a Sociolinguistics Reflection on Language

SIMONE SCHWAMBACH

Universidad Complutense de Madrid

simschwa@ucm.es

<https://orcid.org/0000-0003-3990-1343>

Resumen: El análisis de las políticas lingüísticas, como subdisciplina de la Sociolingüística, permite comprender las complejas relaciones entre lengua, sociedad, identidad y cultura. Este trabajo describe una propuesta didáctica aplicada a estudiantes de segundo año del grado en Español: Lengua y Literatura en la C.A. de Madrid, cuya finalidad fue proporcionarles herramientas teóricas y prácticas para vincular el conocimiento lingüístico con problemáticas sociales. Asimismo, se buscó favorecer la comprensión del contexto lingüístico madrileño, fomentar la reflexión crítica sobre los enfoques sociolingüísticos, promover el análisis metacognitivo y desarrollar competencias transversales relevantes para su futuro. Las actividades planteadas y el contacto con la realidad lingüística contribuyeron a ampliar la conciencia sociolingüística del alumnado y a sensibilizarlo ante la creciente diversidad multilingüe local.

Palabras clave: Políticas lingüísticas, sociolinguística, lingüística aplicada, Universidad, práctica académica.

Del Español. Revista de Lengua, 3, 2025, pp. 39-61
ISSN: 3020-2434 (en línea), 3045-543X (impresa)
<https://doi.org/10.33776/dlesp.v3.9390>

Abstract: The analysis of language policies, as a subdiscipline of sociolinguistics, allows us to understand the complex relationships between language, society, identity and culture. This paper describes a teaching proposal applied to second-year students of the Spanish Language and Literature degree programme at the Autonomous Community of Madrid, the aim of which was to provide them with theoretical and practical tools to link linguistic knowledge with social issues. It also sought to promote understanding of the linguistic context in Madrid, encourage critical reflection on sociolinguistic approaches, promote metacognitive analysis and develop cross-cutting skills relevant to their future. The activities proposed and contact with the linguistic reality contributed to broadening the students' sociolinguistic awareness and sensitising them to the growing local multilingual diversity.

Palabras clave: Language Policies, Sociolinguistics, Applied Linguistics, University, Academic Practice.

Recibido: 2/12/2025
Aceptado: 29/12/2025
Publicado: 29/12/2025

1. Introducción

Una de las primeras preguntas que se plantea al alumnado de la asignatura de Conceptos Fundamentales de Lingüística al inicio del curso académico es qué entienden por lenguaje, y, a menudo, las respuestas asocian el lenguaje a una herramienta o modo para comunicar. La Lingüística no les resulta una ciencia demasiado familiar y en las primeras interacciones sobre qué esperan de la asignatura algunos alumnos creen que la materia se enfocará a los estudios gramaticales. Esta situación ha motivado la reflexión docente sobre cómo complementar la concepción de lenguaje del estudiantado más allá de la teoría y acercarla a las dinámicas sociales y culturales que caracterizan el uso de las lenguas. A partir de lecturas teóricas y discusiones en clase sobre la importancia del lenguaje para el desarrollo y expresión del pensamiento humano, para el transcurso de la vida en sociedad, para las manifestaciones y expresiones culturales y de la propia identidad, las discusiones en la clase se orientaron hacia la importancia de la diversidad lingüística en un mundo cada vez más multilingüe. De ahí nació la pregunta que ha motivado este trabajo: ¿hasta qué punto el alumnado universitario es consciente de la presencia de otras lenguas en su entorno, sobre todo si vive en una Comunidad Autónoma que no cuenta con ninguna otra lengua oficial además del español y que se define como monolingüe?

Con base en lo que se acaba de exponer, se diseñó una práctica en la que se solicitaba al estudiantado que desarrollara una propuesta de política lingüística para la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM), territorio al cual la actividad estaba circunscrita. Además, el alumnado debería tener en cuenta por lo menos otra lengua más allá del español, con la finalidad de ayudar a mitigar la percepción de que el castellano es la única lengua presente en la CAM. La práctica, que sirvió de base para este estudio, se realizó con los grupos A y B de la asignatura Conceptos Fundamentales de Lingüística (CFL), del Grado en Español: Lengua y Literatura de la Universidad Complutense de Madrid, en el curso académico 2024-2025¹. Un total de 56 alumnos participaron en esta práctica. Los objetivos fueron: 1) proporcionar conocimientos teóricos y elementos prácticos que permitan al alumnado estable-

¹ La práctica también es parte de las actividades realizadas en el ámbito del proyecto de innovación docente *Contribuyendo a los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una política lingüística para la Universidad Complutense* (CONTRIBUYE-ODS), coordinado por la Dra. María Matesanz del Barrio.

cer relaciones entre sus saberes lingüísticos previos y las cuestiones sociales que gravitan alrededor de la lengua; 2) promover un acercamiento distinto al contexto lingüístico de modo que se ponga de manifiesto la coexistencia de distintas lenguas en el territorio madrileño, bien como la presencia de diferentes grupos sociales y étnicos; 3) fomentar una reflexión crítica sobre las teorías sociolingüísticas y facilitar su reconocimiento y sus aplicaciones en la sociedad, con especial atención al contexto social del alumnado; 4) favorecer el análisis metacognitivo crítico por medio del uso del diario de aprendizaje, además de desarrollar las competencias transversales necesarias de cara al futuro académico y profesional.

Este estudio presentará el desarrollo de la práctica, sin detenerse en cuestiones de detalle en las propuestas de políticas lingüísticas del alumnado, y se centrará en el análisis cualitativo de los diarios de aprendizaje redactados conjuntamente por ellos en equipos durante la realización de la práctica, así como de las conclusiones derivadas de dichos diarios.

Partimos de la hipótesis de que el estudio de las políticas lingüísticas (PL), en cuanto subdisciplina de la Sociolingüística, favorece la comprensión de los complejos mecanismos de relación entre lengua, sociedad, identidad y cultura. De este modo, prácticas relacionadas con las políticas lingüísticas pueden resultar eficaces como plataforma para la percepción sociolingüística del estudiantado universitario, así como de la toma de conciencia de la diversidad lingüística que caracteriza la sociedad madrileña actualmente.

Ante la multiplicidad de factores involucrados en la cuestión lingüística y la necesidad de que el alumnado fuera consciente de la evolución teórica y práctica de la propuesta didáctica que se estaba llevando a cabo, se solicitó, como parte del sistema de evaluación, la redacción en equipos de diarios de aprendizaje. Tal elección permite el registro de las diferentes etapas de proceso de aprendizaje, favorece la valorización de los avances realizados y de los logros alcanzados (Santamaría-Cárdaba y Carrasco-Campos, 2021). Igualmente, los diarios de aprendizaje permiten al profesorado acompañar la realización de actividades y la evolución de las competencias desarrolladas, sean ellas instrumentales o personales (Rivera y Trigueros, 2012).

2. Estado de la cuestión

2.1 Multilingüismo e inmigración en la Comunidad Autónoma de Madrid

La Unión Europea cuenta, actualmente, con 27 estados miembros y reconoce entre 40 y 60 lenguas oficiales en su territorio, de acuerdo con los datos del Parlamento Europeo. El aumento de los flujos migratorios en el mundo ha contribuido significativamente a la modificación del contexto lingüístico de distintas regiones del territorio europeo, incrementando su multilingüismo. Sin embargo, muchos de ellos continúan siendo caracterizados como monolingües porque solo cuentan con una lengua oficial, como es el caso de la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM). Estudios lingüísticos (Broeder y Mijares, 2003; Martín Rojo y Mijares, 2007; Sáez Rivera, 2014) evidencian una realidad distinta de la que se presenta oficialmente y revelan una comunidad plurilingüe y pluridialectal, fruto de la confluencia de la inmigración interna y externa. De igual modo, los números de inmigración señalan la presencia de diferentes grupos étnicos, además de sus culturas y lenguas. De acuerdo con los datos de la Consejería de Economía, Hacienda y Empleo de la CAM, el número de extranjeros residentes en la Comunidad en el año 2024 era superior a un millón cien mil personas, que corresponde al 16 % del total de la población madrileña (Madrid, 2025).

A pesar de la presencia de distintos idiomas en las escuelas de la CAM, la política lingüística de la Comunidad está enfocada al bilingüismo de lenguas hegemónicas como el inglés, en prioridad, el francés y el alemán, como indica la documentación oficial sobre la enseñanza bilingüe (Madrid, 2025). El lugar privilegiado que estas lenguas ocupan en la geopolítica y en el mercado lingüístico y global es visto como argumento válido para su selección en el sistema educativo. Tras la Segunda Guerra Mundial, y a medida que Estados Unidos reemplazó al Reino Unido como potencia internacional, el inglés consolidó su papel como lengua global, superando el protagonismo del francés (Hamel, 2008), gracias al mantenimiento de la estrecha vinculación entre el poder político y económico, reforzada posteriormente por la difusión de las nuevas tecnologías (Zen e Yang, 2024). Tal posición ha aumentado la presencia del inglés como lengua de trabajo en innumerables organismos internacionales, como, por ejemplo, en UE, OTAN, ONU, OEA. De modo que la elección del inglés como lengua extranjera prioritaria en el sistema educativo, comprendida como herramienta fundamental con vistas al futu-

ro profesional, refleja más el orden geopolítico mundial preestablecido que un diálogo con la realidad y las necesidades locales, además de acompañar la tendencia de la mayoría de los países del mundo que privilegia la lengua inglesa como primera opción entre las lenguas extranjeras de su sistema educativo.

La contraparte de este tipo de política lingüística es el desarrollo, o acentuación, de actitudes poco positivas, o incluso negativas, en relación con lenguas que no gozan del privilegio de ser consideradas como de prestigio o hegemónicas. En contextos dominados por ideologías lingüísticas monolingües, la adopción de la educación bilingüe estará enfocada a una lengua hegemónica y esta será la única lengua, además de la oficial, aceptada en la escuela, como resalta el estudio de Martín Rojo y Mijares (2007), realizado en la CAM. Los demás idiomas presentes en la clase, sean ellos de inmigración, de herencia o cooficiales, son vistos como un problema (Ruiz, 1984). De hecho, esto pone de relieve los orígenes de la política lingüística, a mediados de los años 60, cuando estaba centrada en la resolución de los problemas lingüísticos surgidos al principio de los procesos de descolonización (Calvet, 1997). Cuando la gestión de las lenguas en los centros educativos no privilegia su valoración, la lengua materna (L1) del alumnado acaba por representar una dificultad añadida en el proceso de integración, porque es «incompatible con una integración exitosa y completa» (Martín Rojo y Mijares, 2007, p. 110). Si el bilingüismo presente en los programas educativos excluye las lenguas de inmigración, o incluso las cooficiales, acaba por limitarse a hablantes pertenecientes a grupos sociales que no se caracterizan precisamente por la inmigración sino más bien por su nivel social (Martín Rojo y Mijares, 2007). De hecho, la exclusión social es uno de los principales problemas enfrentados por la población inmigrante, las personas oriundas del continente africano no logran alcanzar la integración plena: solo el 23,3% de los latinoamericanos residentes en España lo consiguen, mientras que el 39,2% de los inmigrantes de los países no UE² alcanzan tal nivel de integración (Fundación FOESSA, 2024). No obstante, a nivel europeo, las políticas lingüísticas enfocadas a las oportunidades laborales caminan *pari passu* con las de integración cultural y social y con la finalidad de:

² Referencia a los países miembros de la Unión Europea entre el 1 de enero de 1995 y el 30 de abril de 2004, a saber: Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, los Países Bajos, Portugal, el Reino Unido y Suecia (Eurostat, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:EU_enlargements/es).

the Union remains dedicated to preserving and fostering its rich linguistic diversity. This commitment is rooted in the belief that cultural identity, social integration and cohesion are strengthened through language, and that multilingualism can enhance citizens' access to the socio-economic benefits of a unified Europe. Language competences are indispensable for mobility, cooperation, and mutual understanding across borders (European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture y Verian, 2024, p. 5).

En la CAM, la conciliación entre las mejoras en la preparación para el acceso al mercado laboral y la manutención de la identidad cultural da la impresión de no ser un hecho. En lo que se refiere a la población inmigrante, casi la mitad de los extranjeros residentes en la región son procedentes de países latinoamericanos y, tienen, en teoría, el español como L1. Entre los extranjeros hablantes de otras lenguas la distribución es la siguiente:

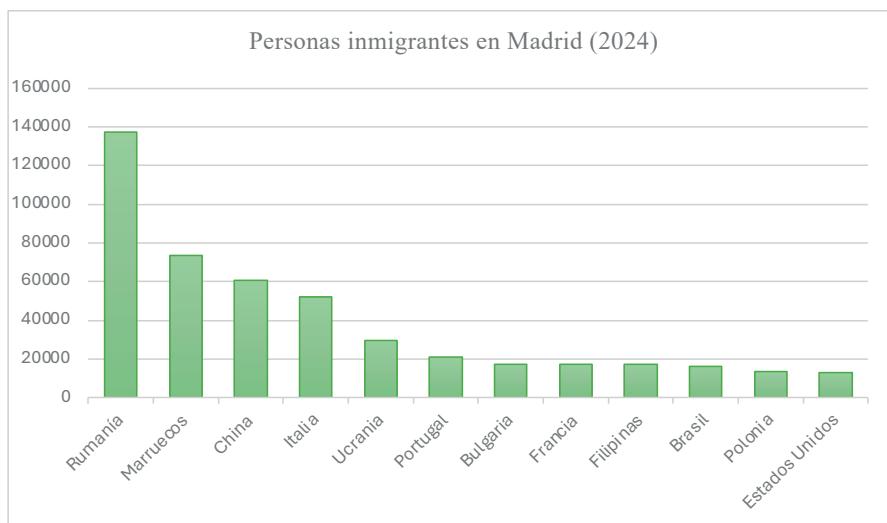


Gráfico 1. Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Economía, Hacienda y Empleo (CAM, 2025)

La comparación entre los datos de inmigración en la CAM y las lenguas ofertadas en los programas de escuelas bilingües (inglés, alemán y francés) pone de manifiesto cierta disparidad de estas con las lenguas de los grupos inmigrantes con mayor número de residentes cuya L1 es diferente del español. Los grupos más numerosos de hablantes de lenguas extranjeras son, como se observa en el Gráfico 1, los rumanos, más de 137 000; los marroquíes,

más de 75 000; los italianos, alrededor de 52 000; seguidos por los portugueses, poco de más 21 mil, que, sumados al contingente de casi 16 000 brasileños residentes, alcanzarían más de 37 000 hablantes de portugués (Madrid, 2025).

2.2 *El papel de las políticas lingüísticas*

La disonancia entre las lenguas ofrecidas en las escuelas y colegios bilíngües y las lenguas habladas por las poblaciones migrantes permite una lectura desde, por lo menos, dos puntos de vista teóricos: uno relacionado con la distinción *in vitro* e *in vivo*, de Calvet (1997) y otra complementaria, de Ruiz (1984), que entiende las L1 distintas de la lengua oficial del territorio como un recurso que debe ser valorado por el sistema educativo, el cual, a su vez, está muy influenciado por las ideologías lingüísticas (Del Valle, 2007; Woollard, 2012 [1998]), que privilegian una lengua o variedad hegemónica en determinado territorio. La descripción de la situación lingüística de un territorio es responsabilidad de los lingüistas, considerados el primer instrumento de política lingüística (Calvet, 1997), quienes también se deben encargar de la réplica de los fenómenos naturales (*in vivo*), sin la intervención estatal y oficial. De este modo, la ciencia lingüística provee a los políticos datos y caminos técnicamente viables. Por su parte, los políticos encargados de las políticas lingüísticas pueden definir las mejores estrategias de intervención en la lengua (*in vitro*) con base en las informaciones avanzadas por los lingüistas (Calvet, 1997). Un ejemplo de este diálogo entre los lingüistas, las instituciones y el poder público son *El español el mundo*, anuarios publicados desde 1998 por el Instituto Cervantes, y que, según la institución, «facilitarán un conocimiento cada vez más preciso de la realidad de nuestra lengua, con el fin, fundamentalmente, de favorecer mejor el impulso y difusión del español y su cultura en el mundo» (Instituto Cervantes, s. f.). La relación entre los estudios lingüísticos y las administraciones es complementaria, conforme señala Calvet (1997): «[t]odo el arte de la política y la planificación lingüísticas se encuentra en esta complementariedad necesaria entre los científicos y los políticos, en este difícil equilibrio entre las técnicas de intervención y las elecciones de la sociedad» (p. 54). La falta de complementariedad entre las políticas oficiales y la realidad lingüística del territorio madrileño parece ser un indicio de la ideología lingüística de los organismos oficiales, que, en general, se centran en una norma

estándar de la lengua oficial, reconociéndola como única aceptable, y cualquier desvío será entendido como un problema para el sistema educativo.

Para Ruíz (1984) la gestión lingüística pública enfocada a la asimilación de hablantes nativos de otras lenguas representa un inconveniente añadido por la dificultad en determinar la separación entre la cuestión lingüística y otros factores sociales involucrados en la situación vital de personas inmigrantes. De igual modo, la gestión de las lenguas como un derecho podría desencadenar rivalidades en las que se producirían disputas entre diferentes grupos sociales. En este sentido, Ruíz (1984) señala que diferentes aspectos sociales están permeados por la lengua, de tal manera que resulta prácticamente imposible analizarla de manera aislada, y de ahí surge la dificultad para elaborar un listado completo de los derechos lingüísticos, una vez que estos abarcarián necesariamente cuestiones sociales. Las orientaciones de Ruíz (1984) para la planificación lingüística demandan un cambio de paradigma en lo que se refiere a la concepción misma de la lengua y de la diversidad lingüística, y recomiendan la integración de distintas perspectivas para promover un nuevo abordaje del enfoque lingüístico que implique una renovación de las actitudes lingüísticas tanto de los gestores/políticos como de los hablantes.

El campo de la economía lingüística se acerca a las orientaciones de Ruíz y reconoce la destreza lingüística como parte del capital humano, sin perder de vista la dificultad que representa la valoración de las políticas lingüísticas y de los beneficios de los gastos públicos en diversidad lingüística (Jiménez, 2006). En definitiva, escenarios multilingües, como el de la CAM, dan lugar a relaciones complejas, condicionadas por el grado de dominio que los hablantes tienen de una lengua oficial. Este dominio determina las relaciones de poder del campo lingüístico, es decir, los hablantes con mayor dominio del español tienen más posibilidad de integración al mercado de trabajo, por ejemplo. A su vez esta relación entre dominio lingüístico y relaciones de poder se ve afectada por cuestiones identitarias y culturales (Cisternas, 2022).

2.3 Los manuales didácticos universitarios de lingüística

En relación con lo que se mencionó anteriormente, la gestión de las lenguas y de realidades lingüísticas cada vez más multiculturales subrayan la importancia de los estudios sobre las políticas lingüísticas y justificarían su presencia en los estudios de las Facultades de Filología. Sin embargo,

esta subdisciplina de la Sociolingüística no suele ocupar un lugar destacado en los manuales de Lingüística y rara vez se encuentra un apartado a ella dedicado. Una consulta breve de los índices generales y alfabéticos de los manuales de referencia para las asignaturas que introducen la Lingüística en los cursos de la Facultad de Filología nos ayuda a exemplificar mejor. Lyons (1990 [1981]) hace referencia a la política lingüística en tres ocasiones distintas en su obra *Introducción al lenguaje y a la lingüística*. En la primera mención, el autor señala el objeto de estudio de la planificación lingüística y la considera «un campo importante de la sociolingüística aplicada» (p.44). En el capítulo destinado a la *Lengua y sociedad* destaca la relevancia de los trabajos de planificación lingüística para «el conocimiento de las implicaciones educacionales, sociales y políticas» (p. 250) en sociedades en las que se verifican fenómenos de bilingüismo y de biculturalismo. Igualmente, al final del capítulo, sugiere dos obras para ampliación bibliográfica sobre el tema. A su vez, Tusón (1984), en el capítulo dedicado a *La lengua y las diferencias sociales y geográficas*, se centra en los problemas y conflictos lingüísticos, de modo más específico en la presencia de diferentes comunidades lingüísticas en un mismo territorio y a las variedades de nivel dentro de una lengua, sin nombrar las políticas o la planificación lingüística. Yule (2018 [1998])³ dedicó muy poco espacio a la planificación lingüística en el *Glosario* y algo más de una página en el capítulo destinado a *La variación geográfica de las lenguas*. Radford, Atkinson, Britain y Clahsen (2016) no hablan de política lingüística en el apartado destinado a la «Sociolingüística» en la «Introducción» del manual. Fernández Pérez (1999) trata la planificación lingüística en poco menos de dos páginas en su manual *Introducción a la Lingüística*. De los manuales consultados, Escandell Vidal (coord.), Marrero Aguiar, Casado Fresnillo, Gutiérrez Rodríguez y Polo Cano (2011) es el que más espacio destina a la política lingüística, seis páginas, en un subapartado del capítulo destinado a presentar las disciplinas de la Lingüística Aplicada, todas volcadas en solventar problemas resultantes de uso del lenguaje como herramienta de relación social (Escandell Vidal [coord.], Marrero Aguiar, Casado Fresnillo, Gutiérrez Rodríguez y Polo Cano [2011]). No se ha encontrado alusión a la política lingüística en los manuales de Akmajian, Demers y Harnish (1995); Mairal Usón, Peña Cervel, Cortés Rodríguez y Mendoza Ibáñez (2010); y Moreno Cabrera (2013, 2017). Para finalizar este listado, que no pretende ser

³ Para este estudio se ha consultado la tercera edición (corregida y aumentada), publicada en 2007 y reimprresa en 2018.

exhaustivo, destacamos que las consultas realizadas a los manuales indican que los textos priorizan un enfoque teórico de los estudios lingüísticos. Este planteamiento no favorece la comprensión del entorno lingüístico del estudiantado ni promueve una explicación clara de esta área de la lingüística, tan próxima a la realidad de los hablantes y, en particular, del alumnado que se acerca por primera vez a la disciplina como estudio científico.

La política lingüística oficial puede no coincidir con las necesidades de los grupos sociales y/o étnicos de un territorio, de modo que se hace necesario integrar el trabajo político y el científico para evitar que las lenguas sean reprimidas o mal gestionadas. Los estudios de políticas lingüísticas contemplan este diálogo imprescindible entre el poder político y el mundo científico, además de proponer posibles estrategias para una mejor gestión de las lenguas. Igualmente, esta área sirve como un ejemplo más de la importancia de la Lingüística Aplicada y, aunque no ocupe un espacio privilegiado en los manuales de lingüística general, la política lingüística puede facilitar el acercamiento del alumnado al estudio de las lenguas desde una perspectiva sociolingüística, que tiene en cuenta los aspectos sociales y las relaciones de poder que giran en torno a las lenguas.

3. Metodología

La llegada de la Generación Z y de la inteligencia artificial al contexto universitario demandan la redefinición del rol docente y exigen el desarrollo de nuevas estrategias de evaluación. La propuesta didáctica que aquí se presenta está guiada por los principios del aprendizaje profundo y por algunos postulados sobre la curriculización en la enseñanza universitaria (Nuñez Pérez *et al.*, 2024). A través de la elaboración de un proyecto se ha buscado favorecer la aproximación entre los aspectos teóricos de la asignatura y la práctica para que el alumnado pudiera aplicar y validar los contenidos relativos a la política lingüística y al contexto social. Para explorar esta cuestión se realizó un estudio observacional combinado con un análisis cualitativo basado, fundamentalmente, en diarios de aprendizaje. La práctica fue implementada en los grupos A y B de la asignatura Conceptos Fundamentales de Lingüística del Grado en Español: Lengua y Literatura, de la Facultad de Filología en la Universidad Complutense de Madrid. El objetivo principal de la práctica consistía en analizar el rol de las políticas lingüísticas en situaciones de diglosia. De los 56 estudiantes que participaron en la práctica, 29 pertenecían

al Grupo A (GA) y 27 al Grupo B (GB) y en cada uno de los grupos se formaron equipos (E) de 4 estudiantes que se encargaron de las diferentes líneas de trabajo indicadas en la propuesta didáctica: E1: leyes, iniciativas oficiales y políticas lingüísticas de la CAM; E2: datos sobre la inmigración en la CAM, lenguas habladas en la Comunidad, escuelas bilingües y lenguas ofertadas; E3: Escuelas Oficiales de Idioma (EOI) y lenguas ofertadas, cursos de lenguas cooficiales en la CAM; E4: política lingüística en las diferentes CC. AA.; y E5: el español y los programas de inclusión de personas inmigrantes. Además de los textos de referencias básicas propuestos (Calvet (1995), Hamel (1993) y Sáez Rivera (2014)), los equipos debían aportar otras dos referencias bibliográficas relativas a su tema de investigación. El estudiantado contó también con una guía en la cual se indicaban plataformas fiables para búsqueda de información científica, entre ellas la Biblioteca de la propia Universidad Complutense de Madrid, Dialnet, *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) o Proquest, entre otras.

La metodología de la práctica tuvo como base el aprendizaje basado en proyectos (Fernández-Cabezas, 2017; Toledo y Sánchez, 2018). Asimismo, se invitó al estudiantado a reflexionar de manera crítica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje usando como herramienta el diario de aprendizaje redactado en cada uno de los equipos. El producto final de la práctica fue una propuesta de política lingüística para la CAM elaborada en conjunto por cada uno de los Grupos, teniendo en cuenta los datos obtenidos por los diferentes equipos. Las propuestas del alumnado fueron compartidas en una mesa redonda realizada en el ámbito de la Semana de la Ciencia y de la Innovación 2024, que contó con la participación de profesoras que trabajan en esta área: la Dra. María Matesanz del Barrio, de la UCM; de la Dra. Luisa Martín Rojo, de la Universidad Autónoma de Madrid; y el Dr. Gilvan Müller de Oliveira, coordinador de la Cátedra UNESCO de Políticas Lingüísticas para el Multilingüismo (UCLPM) y profesor de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), en Brasil. También participaron en la mesa redonda dos grupos de alumnos de la asignatura de Políticas Lingüísticas impartida por el Dr. Müller de Oliveira en el Grado en Filología de la UFSC. El estudiante brasileño presentó sus propuestas para políticas lingüísticas en Zambia y en Colombia, y contribuyó para la perspectiva internacional de la actividad, además de remarcar la importancia del estudio de las políticas lingüísticas en diferentes contextos.

El desarrollo del proyecto se realizó en cinco fases: 1) acercamiento teórico, discusión y relatos de experiencias; 2) presentación de los datos de cada

una de las líneas de trabajo; 3) elaboración y presentación de las PL; 4) elección de la propuesta, presentación y portavoz en ambos grupos, GA y GB; 5) participación en la Semana de la Ciencia y de la Innovación 2024. En la fase 1 se organizaron los equipos, se atribuyeron los roles de los integrantes en los equipos y se iniciaron las actividades. Los equipos también tuvieron tiempo durante las clases para discutir los aspectos teóricos, usando como base las lecturas indicadas en la propuesta didáctica y las seleccionadas por ellos mismos bajo supervisión docente, además de relatar los avances con relación a su línea de trabajo. En la fase 2, han compartido con los demás equipos los aspectos teóricos y, en la medida de lo posible, datos referentes a sus líneas de trabajo, de tal forma que, antes de empezar la creación de su propuesta de PL, cada equipo disponía de una visión panorámica de la situación lingüística en la CAM. Durante la fase 3 los equipos se dedicaron a la elaboración de sus propuestas, sin descuidar el intercambio de información entre los equipos que tenían líneas de trabajo en las que se podría verificar algún tipo de solapamiento o estaban relacionadas de alguna manera. Esta etapa finalizó con la presentación de las propuestas de los equipos. En la fase 4, el estudiantado eligió, por medio de votación, la propuesta y el portavoz que representaría a cada uno de los grupos en la mesa redonda de la Semana de la Ciencia y de la Innovación 2024. En el siguiente cuadro se puede visualizar mejor el cronograma de la práctica.

CRONOGRAMA	
Fecha	Actividad
03 oct 24 (2h)	Introducción: diversidad lingüística y política lingüística
FASE 1: acercamiento teórico, discusión y relatos de experiencias	
04 de oct 24 (2h)	Presentación de propuesta didáctica y del cronograma Organización de los equipos, atribución de las líneas de trabajo, definición de los roles individuales en los equipos (coordinador, secretario, portavoz y auditor) Inicio de las actividades y selección de bibliografía extra Redacción del diario de aprendizaje (actividad extra lectiva)
11 oct 24 (30 min)	Reunión de los equipos (bajo supervisión docente): aprobación de la docente de la bibliografía extra aportada, evolución de las actividades y redefinición del cronograma, si necesario. Redacción del diario de aprendizaje (actividad extra lectiva)
FASE 2. Presentación de los datos de las líneas de trabajo	
18 oct 24 (2h)	Reunión de los equipos (bajo supervisión docente) Puesta en común de los trabajos realizados en todos los equipos Intercambio de información entre coordinadores, secretarios, portavoces y auditores Redacción del diario de aprendizaje (actividad extra lectiva)
FASE 3: Elaboración y presentación de las PL	
25 de oct 24 (30 min)	Elaboración de la propuesta (horario extra lectivo) Reunión de los equipos, evolución del trabajo y aclaración de dudas. Redacción del diario de aprendizaje (actividad extra lectiva)
FASE 4: Elección de las propuestas, presentación y portavoz	
31 oct 24 (2 h)	Presentación de las propuestas de los equipos (15 minutos por equipo) Elección de la propuesta que representará el Grupo en la mesa redonda Redacción del diario de aprendizaje (actividad extra lectiva)
01 nov 24 (45 min)	Organización de la presentación en la Semana de la Ciencia y de la Innovación Redacción del diario de aprendizaje (actividad extra lectiva)
11 nov 24 (2 h)	Presentación en la mesa redonda de la Semana de la Ciencia y de la Innovación 2024 Redacción del diario de aprendizaje (actividad extra lectiva)
FASE 5: Participación en la Semana de la Ciencia y de la Innovación 2024	

Tabla 1. Fuente: Elaboración propia. Cronograma de las actividades previstas para la realización de la práctica

Toda la elaboración de la práctica se documentó en los diarios de aprendizaje redactados por los equipos constituidos. La propuesta didáctica contemplaba el uso del diario de aprendizaje por considerarlo un recurso eficaz en el proceso de autoaprendizaje del alumnado y especialmente útil en prácticas basadas en proyectos. Este instrumento estimula la reflexión del alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje y sobre la aplicación de los contenidos teóricos, además de ofrecer al profesorado informaciones que le permiten razonar el proyecto en su conjunto y su propia actividad docente (Santamaría-Cárdaba y Carrasco-Campos, 2021: 297). A partir de la lectura de los diarios de aprendizaje se realizó un estudio cualitativo de las reflexiones del alumnado sobre la actividad, el desarrollo de sus competencias y de la adquisición de nuevos conocimientos en materia de PL.

4. Análisis y discusión

Los datos que se analizarán en esta sección han sido extraídos de los diez diarios de aprendizaje (DdA) elaborados durante la práctica, y se encuentran distribuidos equitativamente entre GA y GB, es decir, cinco de cada grupo. Usando como base los objetivos de la propuesta didáctica, se elaboraron cuatro categorías de análisis (C): (C1) lenguaje y aspectos sociales, (C2) diversidad lingüística y cultural en la CAM, (C3) teorías lingüísticas y sus aplicaciones y (C4) análisis metacognitivo crítico y competencias transversales trabajadas. El **Gráfico 2** permite visualizar el número de veces que las categorías aparecen citadas a lo largo del proceso de análisis y durante la redacción de los DdA por parte del alumnado.

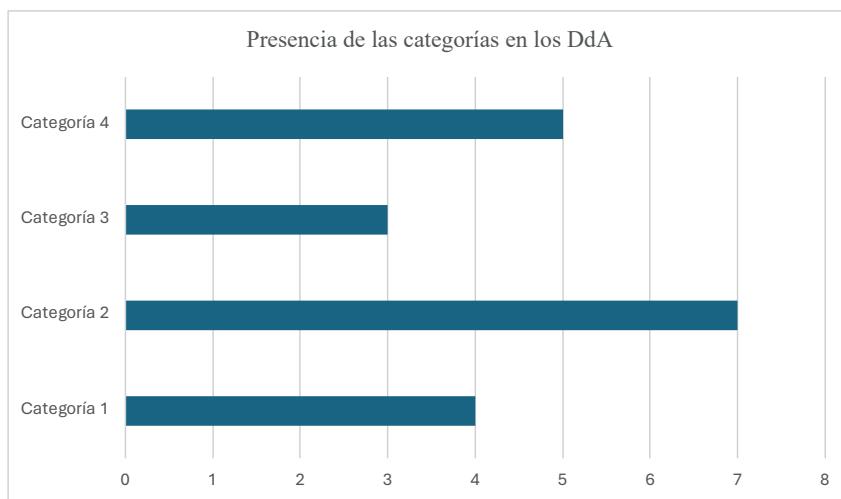


Gráfico 2. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los DdA

En relación con la C1, dos equipos señalaron la mesa redonda como una actividad favorecedora a la hora de establecer vínculos entre el lenguaje y las cuestiones que giran alrededor de la lengua, sobre todo desde el punto de vista económico: disminución del presupuesto de la CAM (DdA_8) y el peso económico de las lenguas en el mundo (DdA_4). El texto del DdA_7, por ejemplo, indicó que la mesa redonda «esclareció bastantes aspectos de la situación actual de las políticas lingüísticas⁴», mientras el DdA_1 estableció relaciones entre el lenguaje y diferentes aspectos sociales y culturales, sin aludir a la mesa redonda: «el lenguaje no es solo una herramienta de comunicación, sino que también tiene una dimensión cultural y de poder; juega un papel en el ámbito político y se usa para promover o reforzar ciertas ideologías». En su conjunto, las citas indican que el alumnado identificó, además del enfoque teórico del tema, una visión crítica y multidimensional del lenguaje que supera la función comunicativa básica, y la mesa redonda ha contribuido sobremodo para este hecho.

La categoría con mayor cantidad de referencias en los DdA fue la C2, que alude a la diversidad lingüística y cultural presente en la CAM, y se verifica la presencia no solo de comentarios relacionados a la realidad local sino también de menciones a contextos que superan la perspectiva regional. En el DdA_6 se alude directamente al contexto regional «[l]a práctica sobre po-

⁴ Las citas son textuales.

líticas lingüísticas [...] me ha permitido conocer más a fondo la realidad lingüística de la CC. AA. en la que vivo». Los textos de los DdA_7 y DdA_8 apuntan en la misma dirección: «[c]onsideramos que este trabajo nos ha abierto nuestra visión sobre la situación de las lenguas en Madrid» (DdA_7); «[a]provechar el hecho de que exista la posibilidad de modificar aunque sea un poco la idea de aceptar y enriquecernos con todas las lenguas, dialectos y culturas de Madrid». Además, algunos equipos aportaron comentarios que señalaban una transposición de los límites territoriales: «[l]a mesa redonda, en particular, subrayó la importancia de abordar el estudio de las políticas lingüísticas desde una perspectiva que incluya factores extralingüísticos» DdA_1; y «un tema que todo incumbe a gran parte de los países, no solo de España» DdA_10. La presencia de diferentes referencias a la C2 se justifica por estar enmarcada en el ámbito del objetivo principal de la práctica: la conciencia de que la CAM es una comunidad lingüísticamente rica y que acoge muchos idiomas más allá del español. Los pasajes destacados indican que el alumnado desarrolló una visión más contextualizada y profunda de los desafíos que acompañan a la gestión de lenguas en los territorios y comprende la necesidad de promover la inclusión y el respeto por las diferentes lenguas y culturas. En definitiva, los datos apuntan a que el estudiantado, al final de la práctica, era capaz de reconocer el impacto de las políticas lingüísticas en la sociedad.

La C3, relativa a la aplicación de las teorías lingüísticas, fue la que menos referencias presentó en los DdA, se mencionó en solamente dos ocasiones. En el DdA_1 el equipo destaca la importancia de la práctica para «entender mejor la gran variedad de enfoques en el estudio del lenguaje y las múltiples dimensiones que este abarca» y más adelante remarca: «fue un reto pensar en propuestas que puedan aplicarse a todas las edades, más allá del ámbito educativo infantil»⁵. Aunque no menciona explícitamente la correlación entre una teoría lingüística y su aplicación, es digno de mención el nivel de implicación del equipo responsable por el DdA_8: «ver cómo nuestra propuesta no solamente puede quedarse y subordinarse a un trabajo utópico de clase, sino que pueda servir en la realidad». En el DdA_7 también se identifica un alto nivel de compromiso del equipo con la práctica y su afán en «pensar en soluciones ante la situación del monolingüismo y considerarlo desde otra perspectiva, desde la que nunca nos habíamos planteado esta problemática»,

⁵ Algunos equipos han creado propuestas de políticas lingüísticas que tenían en cuenta tanto escuelas como contextos laborales, como ocurre con este equipo.

revelando así el interés por aplicar aspectos teóricos trabajados en la asignatura. Parece ser que algunos de los aspectos planteados por la propuesta didáctica han representado un desafío importante a la hora de proponer PL aplicables en diferentes contextos y esto ha motivado la reflexión crítica del alumnado, además de demandar flexibilidad por parte de los equipos a la hora de reflexionar sobre la aplicabilidad de las propuestas elaboradas.

Los dos últimos fragmentos extraídos de los DdA, y que se presentan en este estudio, conectan con la C4, análisis metacognitivo, en la que se observa la percepción positiva de proceso de aprendizaje, como evidencian algunos extractos: «ha sido un buen entrenamiento para el futuro y he aprendido a manejar mejor en trabajos en los que la investigación tiene que coordinarse grupalmente» (DdA_6); y, posteriormente, «hemos investigado sobre un tema del que teníamos nulos conocimientos y hemos solventado ese desafío de independencia a la hora de resolver problemas que nos había puesto nuestra profesora». En el DdA_9 también se alabó el éxito del trabajo conjunto: «hemos hecho un gran trabajo en equipo, sabiéndonos coordinar a la hora de buscar y resumir la información, así como plasmándola en nuestra presentación final, lo que podríamos traducir en un plus a la capacidad de ‘trabajo en grupo’». Los fragmentos apuntan hacia una valoración positiva del trabajo colaborativo y al desarrollo de las competencias que esta metodología exige, tales como la distribución, organización y gestión de tareas, bien como la resolución de problemas de forma autónoma.

No obstante la separación en diferentes categorías presentada en los párrafos anteriores, los fragmentos relativos a los diferentes temas estaban distribuidos entre los DdA. La **Tabla 2** evidencia la presencia de al menos dos categorías por diario.

Categoría Diario de aprendizaje	Categoría 1 Lenguaje y aspectos sociales	Categoría 2 Diversidad lingüística CAM	Categoría 3 Teorías lingüísticas, aplicaciones y con- texto social	Categoría 4 Análisis crítico y competencias transversales
DdA_1				
DdA_2				
DdA_3				
DdA_4				
DdA_5				
DdA_6				
DdA_7				
DdA_8				
DdA_9				
DdA_10				

Tabla 2. Fuente: Elaboración propia. Distribución de las Categorías en los DdA

Los DdA_2 y DdA_5, como se advierte en la **Tabla 2**, no presentaron un análisis crítico de la práctica. Aunque hubieran presentado propuestas enfocadas al auxilio y/o integración de personas inmigrantes, no queda claro si tal elección se debía a las líneas de trabajo planteadas en la propuesta didáctica o si fueron motivadas por otros factores. Adicionalmente, los textos de los DdA_2 y DdA_5 no proporcionaron suficiente información sobre el análisis metacognitivo de los equipos correspondientes.

Además de las categorías propuestas, se han identificado, de manera especial en el GB, pasajes que indican un refuerzo de los lazos interpersonales y que sugieren que la práctica fomentó la cooperación tanto dentro de los equipos como entre el alumnado en su totalidad. Tres de los cinco equipos del GB resaltaron en sus análisis metacognitivos que la práctica fue más allá de un trabajo en equipo y la consideraron un trabajo conjunto de todo el Grupo: «hemos trabajado en equipo con toda la clase» (DdA_7); «compartir en las presentaciones finales todo el trabajo realizado por cada grupo ha sido algo muy útil que nos ha ayudado a intercambiar conocimientos y ayudarnos unos a otros» (DdA_9); «la actividad nos ha hecho crear un vínculo más fuerte no solo como integrantes de nuestro grupo, sino con toda la clase en general, porque esta tarea no era por grupos, era una tarea de toda la clase» (DdA_10). Los pasajes citados indican que la colaboración intergrupal favo-

reció el aprendizaje colaborativo y el intercambio de conocimiento, además de incentivar la sensación de unidad del grupo. Asimismo, los fragmentos demuestran que a través de la práctica el grupo logró desarrollar algunas de las competencias sistémicas (CS) y personales (CP) previstas en la ficha de la asignatura, a saber: capacidad crítica y autocrítica (CS); capacidad de resolución de problemas (CS); habilidad para trabajar de forma autónoma (CP) y capacidad de trabajar en equipo (CP).

En lo que se refiere al GA, solo un equipo puso de manifiesto este aspecto de la práctica: «la oportunidad de poder compartirnos información entre los distintos grupos también ha sido bastante enriquecedor, ya que no sólo es un trabajo grupal respecto a tus compañeros de proyecto, sino a tus compañeros de clase» (DdA_4). La propensión a trabajos colaborativos puede variar según el perfil de los grupos y la ausencia referimientos a intercambios intergrupales caracteriza una tendencia más cerrada del grupo de cara a la metodología empleada.

Como se ha visto a lo largo del análisis de los datos, los DdA permiten no solo acompañar las etapas de realización de la práctica sino también entender parte del proceso de sistematización de los contenidos a partir de la experiencia del alumnado. En el caso que nos atañe fue posible identificar la importancia de la mesa redonda en la vinculación entre lengua y sociedad, así como la complejidad de proponer e implementar una política lingüística. Igualmente, se observó la concienciación por parte de los equipos en lo que se refiere a la presencia de otras lenguas y culturas invisibilizadas en el territorio madrileño. Aunque en menor escala también fue verificada por parte de algunos equipos la reflexión crítica sobre la aplicabilidad de conceptos teóricos y de sus propias políticas lingüísticas. La identificación de juicios positivos del trabajo colectivo y el desarrollo de las competencias transversales no hubiera sido viable sin el uso de la herramienta de los diarios de aprendizaje.

5. Conclusiones

La multidisciplinariedad que caracteriza al área de estudios de políticas lingüísticas constituye uno de los elementos que favorecen la concienciación del alumnado respecto a cuestiones sociales, culturales e identitarias implicadas en la cuestión lingüística. En el caso específico de la CAM, la ideología monolingüe presente el discurso oficial sobre las características lingüísticas del territorio, contrastada con datos estadísticos y demográficos, sirvió de

base para el análisis crítico de la realidad local y puso de manifiesto la necesidad de articular los conocimientos teóricos con el uso real de las lenguas.

La metodología prevista para llevar a cabo la práctica —enseñanza basada en proyectos— favoreció el acercamiento a un nivel distinto de análisis de las lenguas, tal como establece la ficha de la asignatura. Esta toma de conciencia no solo enriquece la comprensión del lenguaje como herramienta de pensamiento y expresión, sino que también revela la presencia —a menudo invisibilizada— de otras lenguas y prácticas comunicativas en la vida cotidiana del alumnado.

Asimismo, el uso del DdA se ha revelado útil a la hora de acompañar el avance de las actividades y de verificar el desarrollo cognitivo del estudiantado, además de poner de relieve la consecución de competencias que inicialmente no habían sido planteadas en la propuesta didáctica, como ya se destacó en la sección anterior.

El análisis de datos respalda la hipótesis de que el estudio de las políticas lingüísticas constituye una estrategia pedagógica clave para comprender la compleja interacción entre lengua, identidad, cultura y sociedad. Las actividades realizadas y el contacto con distintas situaciones lingüísticas y socioculturales favorecieron el desarrollo de una percepción sociolíngüística más afinada por parte del alumnado, de especial modo en lo que se refiere a las situaciones de diglosia. En definitiva, la propuesta didáctica contribuyó a sensibilizar al alumnado ante fenómenos que caracterizan un contexto social cada vez más diverso y multilingüe.

Bibliografía

- Akmajian, Adrian; Demers, Richard A.; y Harnish, Robert M. (1995).** *Lingüística: una introducción al lenguaje y la comunicación*, trad. de Violeta Demonte y Magdalena Mora, Madrid, Alianza, 1.ª ed., 3.ª reimpr.
- Budría, Santiago (2022).** «El valor del español para los inmigrantes: un elemento clave de integración laboral», *The Conversation*, <https://theconversation.com/el-valor-del-espanol-para-los-inmigrantes-un-elemento-clave-de-integracion-laboral-183460>, <https://doi.org/10.64628/AAO.6tr6rrccw>.
- Broeder, Peter; y Mijares, Laura (2003).** *Plurilingüismo en Madrid: las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*. Madrid: CIDE.
- Calvet, Louis-Jean (1995).** «Las políticas lingüísticas y la construcción europea», trad. de Carina Cottone, *Signo y Seña*, 4, pp. 31-52, <https://doi.org/10.34096/sys.n4.5440>.
- (1997). «Los orígenes de las políticas lingüísticas», en *Las políticas lingüísticas*, trad. de Lía Varela, Buenos Aires, Edicial, pp. 2-12.
- Cisternas Irarrázabal, César (2022).** «Ideologías lingüísticas como sistemas de representaciones sociales: una propuesta teórica interdisciplinaria», *RAL. Revisita de Lingüística Teórica y Aplicada*, pp. 107-125, <https://doi.org/10.29393/RLA60-13ILCC10013>.
- Consejería de Economía, Hacienda y Empleo (marzo de 2025).** *Boletín de personas de nacionalidad extranjera en la Comunidad de Madrid. Marzo 2025*, Madrid: Dirección General del Servicio Público de Empleo, <https://gestiona3.madrid.org/bvirtual/BVCM007955-2025-03.pdf>.
- Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid (18 de julio de 2022).** Decreto 61/2022, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad de Madrid, *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 169, 18 de julio de 2022, https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOBCM/2022/07/18/BOCM-20220718-1.PDF.
- Escandell Vidal, M. Victoria (coord.); Marrero Aguiar, Victoria; Casado Fresnillo, Celia; Gutiérrez Rodríguez, Edita; y Polo Cano, Nuria (2011).** *Invitación a la lingüística*, Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces/UNED, 1.ª ed., 5.ª reimpr.
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture y Verian (2024).** *Europeans and their languages*

- *Report*, Publications Office of the European Union, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/28257>.
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture and Verian, Europeans and their languages – Report, Publications Office of the European Union, 2024, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/28257>.
- Fernández, M. Beatriz; y Johnson Daniel M. (2015).** «Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica», *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14, 3, pp. 93-105, <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Isue3-fulltext-626>.
- Fernández-Cabezas, María (2017).** «Aprendizaje basado en proyectos en el ámbito universitario: una experiencia de innovación metodológica en educación». *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 1, 269-278, <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.939>.
- Fernández Pérez, Milagros (1999).** *Introducción a la lingüística. Dimensiones del lenguaje y vías de estudio*, Barcelona, Ariel., 1.^a ed.
- Fundación FOESSA (2024).** *La sociedad del riesgo: hacia un modelo de integración precaria*, Madrid, Cáritas Española Editores, <https://www.caritas.es/main-files/uploads/2024/11/CARITAS-análisis-y-perspectivas-2024-digital-diciembre-2024.pdf>.
- Hamel, Rainer Enrique (1993).** «Políticas y planificación del lenguaje: una introducción», *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 29, pp. 5-39.
- (2008). «La globalización de las lenguas en el siglo xxi: Entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística», en
- Dermerval da Hora y Rubens M. de Lucena (eds.), *Política lingüística na América Latina*, João Pessoa, Idéia-Editora Universitária, pp. 45-77.
- Instituto Cervantes (s. f.).** *Anuario del español*, <https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/>.
- Jiménez, Juan Carlos (2006).** *La Economía de la lengua: una visión de conjunto, Documentos de Trabajo del Instituto Complutense de Estudios Internacionales*, <https://hdl.handle.net/20.500.14352/56437>.
- Lyons, John. (1990).** *Introducción al lenguaje y a la lingüística*, trad. de Ramón Cerdá, Barcelona, Teide, 2.^a ed.
- Mairal Usón, Ricardo; Peña Cervel, María Sandra; Cortés Rodríguez, Francisco José; y Mendoza Ibáñez, Francisco José (2012).** *Teoría lingüística. Métodos, herramientas y paradigmas*, Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces/UNED, 2.^a ed.
- Martín Rojo, Luisa; y Mijares, Laura (2007).** «Sólo en español»: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares, *Revista de Educación*, 343, pp. 93-112, <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2007/re343/re343-05.html>.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2013).** *Cuestiones clave de la lingüística*, Madrid, Síntesis.
- (2017). *Claves históricas de la lingüística actual: 20 siglos de reflexiones sobre el lenguaje a través de 20 referencias fundamentales*, Madrid, Síntesis.
- (2021). «Políticas lingüísticas en el Estado español: del bilingüismo hegemónico al plurilingüismo armónico», en Raúl Díaz Rosales y Manuel Cabello Pino (ed. y coord.), «En construcción el español en el siglo xxi (alcances y fronteras)», sección monográfica en *Erebea. Revista de Humanidades* y

- Ciencias Sociales*, 11, pp. 21-43, <https://doi.org/10.33776/erebea.v11i0.6896>.
- Nuñez Pérez, Adelainy; Veitia Acosta, Ana Caridad; Álvarez Echevarría, Teonila; y Pérez Rodríguez, Beatriz (2024).** «¿Por qué y cómo curricularizar la extensión en la educación superior? Experiencia en Cuba», *Mas quedos. Revista de Extensión Universitaria*, 9, 12, <https://doi.org/10.58313/masquedos.2024.v9.n12.306>.
- Radford, Andrew; Atkinson, Martin; Britain, Harold Clahsen; y Spencer, Andrew (2016).** *Introducción a la lingüística*, trad. de Nuria Bel Rafecas y Antonio Benítez Burraco, Madrid, Akal. Ed. original: *An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.
- Rivera, Enrique; y Trigueros, Carmen (2012).** «El Diario de Aprendizajes. Un Instrumento de Ayuda en la Autoevaluación del Estudiante», *Revista Motricidad Humana*, 13, 2, pp. 110-117, [https://doi.org/10.5027/jmh-Vol13-Issue2\(2012\)art58](https://doi.org/10.5027/jmh-Vol13-Issue2(2012)art58).
- Ruiz, Richard (1984).** «Orientations in language planning», en Sandra Lee Mc Kay y Sau-ling Wong (ed.), *Language diversity: problem or resource? A social and educational perspective on language minorities in the United States*, Nueva York, Newbury House, pp. 3-25.
- Sáez Rivera, Daniel Moisés (2014).** «El Madrid plurilingüe y pluridialectal: nueva realidad, nuevos enfoques», en Klaus Zimmermann (ed.), *Prácticas y políticas lingüísticas: nuevas variedades, normas, actitudes y perspectivas*, Madrid/Francfort del Meno, Iberoamericana/Vervuert, pp. 403-440.
- Santamaría-Cárdaba, Noelia; y Carrasco-Campos, Ángel (2021).** «Los diarios de aula: una herramienta crítico-reflexiva para aprender cuestiones de género», *Revista Fuentes*, 23, 3, pp. 296-305, <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.11389>.
- Toledo Morales, Purificación; y Sánchez García, José Manuel (2018).** «Aprendizaje basado en Proyectos: Una experiencia universitaria», en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22, 2, pp. 471-491, <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7733>.
- Tusón, Jesús (1984).** *Lingüística: una introducción al estudio del lenguaje con textos comentados y ejercicios*, Barcelona, Barcanova.
- Valle, José del (2007).** «Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español», en José del Valle (ed.), *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*, Madrid/Francfort del Meno, Iberoamericana/Vervuert, pp. 13-29.
- Woolard, Kathryn A. (2012).** «Las ideologías lingüísticas como campo de investigación», en Bambi B. Schieffelin, Kathryn A. Woolard y Paul V. Kroskrity (ed.), *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría*, trad. de Susana Castillo, Lorena Hernández, Vítor Meirinho y Laurel Villa, Madrid, Catarata, pp. 19-69.
- Zeng, Jie, y Yang, Jianbu (2024).** «English language hegemony: Retrospect and prospect». *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, artículo 317, <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02821-z>.
- Yule, George (2018).** *El lenguaje*, trad. de Nuria Bel Rafecas, Madrid, Akal, 3.^a ed. corregida y aumentada, 3.^a reimpr.