

El Proyecto Lingüístico de Centro: una evolución necesaria para la mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística

***Language Project: the importance of educational
evolution in the improvement of communicative competence***

América Pérez Invernón

Coordinadora de Proyectos Lingüísticos de Centro en la provincia de Cádiz

americaperezinvernón@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2789-9012>

DOI: 10.17398/1988-8430.30.13

Fecha de recepción: 13/06/2018
Fecha de aceptación: 04/09/2018



OPEN  ACCESS

Pérez Invernón, A. (2019). El Proyecto Lingüístico de Centro: una evolución necesaria para la mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística. *Tejuelo* 30, 13-36.
Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.13>

Resumen: En la última década se observa la consolidación del Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) como respuesta a los tradicionales procelosos resultados en competencia en comunicación lingüística del alumnado (CCL) y a las acciones educativas tan poco exitosas que de forma inconexa se vienen sucediendo en España. Parece vislumbrarse una nueva época con mejores frutos protagonizada por el consenso en un conjunto de medidas que un plan global de centro adaptado a su contexto está produciendo en algunos centros educativos españoles. Las políticas lingüísticas de algunas comunidades en España facilitan la implementación de un PLC para mejorar la Competencia en Comunicación Lingüística del alumnado como respuesta integral e innovadora a las carencias detectadas en pruebas externas. Este artículo resume las últimas medidas implementadas en territorio español a este respecto.

Palabras clave: PLC; Plan de Lenguas de Centro; Competencia en Comunicación Lingüística; Políticas lingüísticas educativas; Medidas educativas; Bilingüismo.

Abstract: Over the last decade, it is being confirmed that language projects are improving the traditional poor results in communicative and linguistic competence as well as in the educative disjointed and unsuccessful measures in Spain. In the present times we can discern a new and more satisfactory era based on a set of actions that a language project completely adapted to the context is taking place in some Spanish schools. Language politics in some Spanish regions are improving communicative competence in students as an integral and innovative response to the detected weaknesses. This article comes to outline the last implemented measures in Spain forward in this respect.

Keywords: Language Project; Communicative and Linguistic Competence; Language Politics; Educative Measures; Bilingualism.

I

ntroducción

Experientia docet (la experiencia enseña). Y en materia de competencia en comunicación lingüística y educación, esta nos sentencia con voz estentórea y rotunda que los profesionales encargados de su desarrollo y mejora de resultados en el alumnado de todas las etapas educativas, obligatorias o posobligatorias, no tenemos todas las claves del éxito. Lejos de ello, OCDE (2015) y otras pruebas externas constatan periódicamente nuestra mediocridad en el campo (Lorenzo, 2016; Pavón y Pérez-Invernón, 2017: 3). Con la firme voluntad de cambiar esta persistente y agria realidad, destacan algunas iniciativas emergentes en el sistema educativo español de corte innovador que iluminan el camino por el que parece más sensato seguir a la vista de los alentadores resultados. Muy en boga en la última década (Lasagabaster, 2000; Consejo de Europa, 2009; Pérez-Invernón, Lorenzo y Pavón, 2016; Trujillo, 2010; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013), el Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) presume de poner orden y concierto en aquellas instituciones que

tradicionalmente venían trabajando de manera inconexa y fraudulenta la competencia comunicativa.

1. El Proyecto Lingüístico de Centro

Las regiones bilingües en España fueron precursoras de esta novedosa fórmula cuando con su necesidad de integrar lenguas en un entorno educativo coordinaron acciones de marcado carácter lingüístico con otras áreas no lingüísticas (ANL), consiguiendo cierta eficacia en la enseñanza de varias lenguas y sacando así partido de un mayor número de oportunidades de uso significativo y real (Serra, 1996; Ruiz, 1997; Pérez y Serna, 1997; Ferrer, 1997; Trujillo y Rubio, 2014). El Currículum Integrado de las Lenguas¹ (CIL) y el Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera² (AICLE) son parte del éxito de lo que hoy en día se asocia a PLC (Fabregat y Gómez, 2011: 23; Coyle, 2015; Lorenzo y Rodríguez, 2014; Meyer *et al.* 2015): *un documento consensuado que recoge los acuerdos que el centro educativo propone para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística* (CCL) (OAPPE, 2012: 12).

Una de las claves del éxito de la ecuación PLC no solo en regiones bilingües sino en otras monolingües es la flexibilidad y adaptabilidad al contexto y al punto de partida en el desarrollo de la CCL del alumnado de un centro. Es quizás lo que lo hace atractivo y factible para los protagonistas del proyecto. Si bien es cierto que en un primer momento se pone el acento en los aspectos lingüísticos que este

¹ El Currículum Integrado de las Lenguas (CIL) supone la superación de la división tradicional del conocimiento en materias y asignaturas no relacionadas entre sí. (...) El CIL pretende superar este aislamiento trasladando conceptos y procedimientos de una asignatura a otra en beneficio de un acercamiento global al conocimiento (Junta de Andalucía, 2008).

² El Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera (AICLE, en otras lenguas CLIL o EMILE) define a una metodología que hace referencia a las situaciones en las que las materias o parte de ellas se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera (Marsh, 1994).

programa puede mejorar, estos son más amplios pues perfeccionar la competencia comunicativa posee un potencial notable para el futuro éxito en la sociedad y en la vida (Trujillo, 2015). La otra peculiaridad que lo hace popular es la guía, el paso a paso disponible sea cual sea el itinerario que el colegio o instituto haya decidido priorizar. Así, un PLC no solo comporta una mejora en CCL del alumnado sino que transforma las dinámicas escolares haciendo que el trabajo lingüístico sea eminentemente transversal y más relevante, amén del refuerzo de los niveles de colaboración y coordinación entre áreas y profesionales (Romero y Trigo, 2015; Romero y Trigo, 2018). Algunas comunidades autónomas ofrecen a sus centros educativos manuales concienzudos, abriendo el abanico de alternativas posibles a las que pueden recurrir para dar los primeros pasos y definir sus líneas maestras prioritarias de actuación (Generalitat de Catalunya, 2010; Generalitat Valenciana, 2016; Gobierno Vasco, 2016; Junta de Andalucía, 2010 y 2014a y b; Xunta de Galicia, 2007). Junto a ellas, existen otras propuestas para el trabajo de la competencia en comunicación lingüística a disposición de los centros siempre en sintonía con las políticas lingüísticas europeas, como son el proyecto ComBas³ o el proyecto Atlántida⁴. Propuestas creativas no son precisamente lo que faltan. El quid de la cuestión reside en encontrar la determinación y la energía para emprender el cambio.

En cualquier caso, el *modus operandi* no dista mucho de un formato regional a otro (OAPEE, 2012).

³ El proyecto ComBas (Consolidación de las competencias básicas como eje esencial del currículum) fue una guía para la formación en centros sobre competencias básicas con múltiples propuestas de trabajo en el aula (2010-2014). En Andalucía se concretó en PICBA (Programa de integración de las competencias básicas en Andalucía) y comenzó en el curso 2011-2012.

⁴ El proyecto Atlántida es un compendio de materiales y propuestas didácticas para implementar en el aula que pretende mejorar la CCL del alumnado de las distintas etapas educativas (2009).

Tabla 1

Fases para la elaboración de un PLC

Análisis de la situación y diagnóstico
Sensibilización y planificación de las medidas consensuadas a adoptar en base a los objetivos a lograr
Desarrollo
Evaluación de los resultados y del procedimiento
Reajuste de las medidas y consenso

Fuente:

La fase de diagnóstico encabeza la secuencia. Se debe comenzar con una recogida de datos objetivos para establecer el punto de partida de desarrollo de la CCL del alumnado y profundizar en el análisis de la situación para poder dar respuesta mediante un buen diseño de la actuación. Esta fase evidenciará los puntos fuertes y débiles de las prácticas lingüísticas que ya se estén desarrollando y que revelarán los objetivos y, en consecuencia, los principales ámbitos de actuación.

La fase de planificación y sensibilización conlleva una primera valoración de la necesidad de un PLC para el centro así como la pertinencia de hacer la propuesta en el momento idóneo al claustro. Concretar los objetivos en función de los resultados de la fase previa es prioritario. Además, encontrar las fórmulas más eficaces para la reflexión y el debate de todos los agentes y establecer los mecanismos internos para ir madurando la idea es importante en estos primeros momentos ya que impulsarán y darán coherencia al proyecto en fases posteriores. El resultado debería ser un *planning* de trabajo temporalizado con las tareas y sus responsables. Si no hay trabajo en equipo, no es un PLC (Medina, 2015; Junta de Andalucía, 2016a, b y

2018). Su impacto, su efectividad y sostenibilidad dependen en gran medida de ello (Inspección General de Educación, 2015) y de ahí su prevalencia entre los planes y programas (Junta de Andalucía, 2014 a y posteriores instrucciones y resoluciones anuales). Los programas PLC gozan del más alto estatus dentro de las administraciones educativas por el porcentaje de profesorado implicado y los cambios estructurales que implican en las prácticas docentes que mejoran la CCL del alumnado.

En la siguiente fase, la de desarrollo, se ponen en práctica las medidas consensuadas y planificadas. Estas pueden ser de índole metodológica pero también organizativa. Es muy conveniente que estas no se limiten a una serie de actividades. PLC es un programa realista pero también ambicioso porque pretende cambios muy tangibles en la mejora de la CCL y, por ende, implicará medidas de orden estratégico, formativo y procedimental, además de las ya mencionadas (decisiones macro, para la globalización y la digitalización; meso, para el uso de las lenguas en los diferentes dominios comunicativos en la vida; y micro, para las relaciones comunicativas dentro de la escuela) (Trujillo, 2015), para las que es necesario mantener una actitud abierta y porosa a la variedad de pautas, estrategias y metodologías que están a la orden del día.

La fase de evaluación es la base para la actualización de las medidas implementadas y para la futura planificación del proyecto. No tiene vocación de fase final sino que se convierte en un instrumento recursivo gracias al cual seguir persiguiendo los objetivos marcados. Se trata de valorar la mejora de la CCL pero también el engranaje que lo hace posible.

El proceso de trabajo, toma de decisiones y consenso, la determinación de las fórmulas que emplear en cada fase, el pilotaje de las acciones planificadas, ... configuran un documento denominado Proyecto Mínimo Viable (PMV) que servirá de esqueleto bien estructurado para lo que más adelante se convertirá en el PLC (documento emblema mucho más depurado de una institución que ha

replanteado todos sus procesos con el firme propósito de mejorar los resultados en CCL de su alumnado).

2. Centros y fórmulas que funcionan

Para abrir estos nuevos caminos tanto en comunidades bilingües como monolingües, las distintas autonomías españolas proponen cambiar las inercias tradicionales a base de la creación de recursos e itinerarios que sirvan de orientación en los primeros pasos y puedan servir de guía a los centros educativos interesados en un cambio de paradigma que les lleve a un contrastado éxito en la CCL de su alumnado. Se trata de autonomías con una considerable trayectoria en coordinación de medidas lingüísticas, a saber Cataluña, País Vasco y Andalucía (Pavón y Pérez-Invernón, 2017: 4) aunque otras comienzan a implicarse también en los últimos tiempos.

2.1. País Vasco

Con nuevas partidas presupuestarias para centros privados, concertados y públicos, el País Vasco sigue promocionando el desarrollo de proyectos lingüísticos de corte plurilingüe en las etapas de primaria, secundaria obligatoria y posobligatoria (Gobierno Vasco, 2018 a y b). Con una larga trayectoria en algunos casos, los centros dirigen sus esfuerzos de mejora de la CCL hacia el trilingüismo. Buenos ejemplos de esto son centros como el IES Saturnino de la Peña de Sestao (Vizcaya), el IES Barrutialde de Barrutia (Vizcaya), el CEIP Dulantzi de Alegría-Dulantzi (Álava)... En casos puntuales existen centros que se implican en un trabajo transversal de alguna de las lenguas oficiales o extranjeras, en proyectos lectores, oralidad, y producción escrita con plantillas de trabajo comunes y consensuadas por el 100% del claustro. El IES Egape Ikastola de Guipúzcoa es un prototipo de trabajo de la oralidad y la producción escrita con excelentes resultados en la mejora de la CCL del alumnado de la ESO. El CEIP Juan A. Sánchez Marcos de Bilbao en un entorno desfavorecido y con un alumnado de procedencia inmigrante en un 90%

consigue mejoras en CCL implicándose en proyectos plurilingües, oralidad y próximamente visan la mejora de su proyecto lector y el consenso de materiales de trabajo. El CPEIPS Orereta (Guipúzcoa) pone el acento en trabajar todas las asignaturas desde infantil a secundaria de forma integrada, eliminando la división de materias y proponiendo trabajo por proyectos trimestrales, que les permiten certificar competencias megadisciplinarias y disciplinarias en el alumnado de forma exitosa y satisfactoria. El CEIP Lantziego (Álava) implementa medidas para la mejora de la oralidad en las lenguas oficiales y extranjera sistematizando las exposiciones orales e invitando a personajes referentes al centro para inspirar al alumnado. El CEIP Allende Salazar de Guipúzcoa y el CEIP Landako de Bizkaia hacen uso de radio y televisión respectivamente para el trabajo de la CCL con excelentes resultados. El primero, además demuestra que el trabajo con proyectos globales (utilizando el sistema Amara Berri) es clave en la mejora de la CCL y en otras competencias del alumnado.

Así, en el País Vasco, aunque el PLC no es a día de hoy obligatorio, sí se lleva trabajando de forma bastante extendida en una mayoría de centros.

2.2. Cataluña

El modelo lingüístico catalán se basa en que todas las lenguas, curriculares y propias, contribuyan al desarrollo de la competencia lingüística del alumnado. El Proyecto Lingüístico es obligatorio para cada centro de primaria y secundaria desde el curso 2006-2007 y está estrechamente relacionado con las directrices europeas en materia de políticas lingüísticas. Muy asociado al plurilingüismo (lenguas catalana, castellana, occitano en algunas zonas y lenguas extranjeras como inglés obligatorio y francés optativo en sus versiones más extendidas) cada centro propone medidas para la integración y se especializa en ciertos aspectos de la CCL y cierto nivel de dominio del MCERL que corresponden al B2 para las lenguas nacionales, el B1 para la primera lengua extranjera y el A2 para la segunda al final de la educación obligatoria. Su objetivo no es solo el dominio de las lenguas que coexisten en esta comunidad, sino que se les pide un esfuerzo a los

centros por ser coherentes con los usos y funcionalidad de estas. El enfoque aplicado implica un tratamiento integral de las lenguas (TIL) que se suma al tratamiento integral de lenguas y contenidos (TILC) (Generalitat de Catalunya, 2018). Aunque Cataluña presume de medidas legislativas que condensan ciertos aspectos de la CCL desde la ley de normalización lingüística de 1983, los modelos de PLC son muy diversos (Pérez, Lorenzo y Trenchs, 2015) aunque todos deberían incluir análisis previo de la situación y acciones que desarrollar para conseguir que todo el alumnado sea plenamente bilingüe catalán-castellano. El material de apoyo a los centros no ha sido actualizado desde el curso 2010-2011 aunque podría considerarse que ha sido indirectamente y parcialmente renovado por algunas medidas globales de mejora de competencias básicas (coordinación con el proyecto de convivencia de centro y protocolos contra la discriminación por motivos de origen, lengua, cultura, ...).

Entre los centros más innovadores están la Escola Virolai, el IES Quatre Cantons, el CEIP La Llacuna, el CEIP Fluvià, la Escola Sadako cuidando las cuatro destrezas de la lengua, el CEIP Villa Olímpica, el CEIP Els Encants con un espacio lingüístico de mejora de la CCL, la Escola Thau (todos en Barcelona) con un proyecto plurilingüe y de compromiso social y la Escola Garbi (Esplugues de Llobregat) con su trabajo plurilingüe, con un marcado uso funcional de las lenguas, el trabajo por proyectos y las presentaciones orales entre otros. También con resultados sobresalientes en CCL están centros que trabajan con dificultad extrema, a saber, la Escuela Ramón y Cajal (Barcelona), la Escuela Tanit (Santa Coloma de Gramanet), Lledonet (Granollers) con su trabajo dialógico y el trabajo cooperativo con buenos resultados en CCL así como el grupo Sant Pere Claver (Barcelona) con trabajo cooperativo y AICLE.

2.3. Andalucía

Esta comunidad eminentemente monolingüe va más allá en materia de PLC. Desde 2013 propone a los centros que así lo soliciten y cumplan unos requisitos mínimos, el asesoramiento y acompañamiento

de una serie de medidas que acompañan al programa P1 del Proyecto Lingüístico de Centro. Durante los tres años en los que se puede pertenecer al programa, los centros son autorizados hasta que definen un documento PLC que pasará a formar parte de su Proyecto Educativo. Andalucía dirige el desarrollo del programa a través de una comisión técnica de coordinación pedagógica que acompaña en el proceso a los centros interesados, supervisando, generando materiales de referencia en función de las necesidades detectadas, colaborando en la formación específica y coordinando a los distintos agentes implicados.

Aunque aún sean una minoría, entre los centros que han cambiado su destino con un PLC destaca el IES García Lorca de Algeciras (Cádiz) enclavado en un entorno que caracterizado por la violencia, el absentismo y el fracaso escolar. El PLC ha cambiado las sinergias del centro y la mejora generalizada del rendimiento de su alumnado gracias a la mejora de la CCL mediante al aprendizaje basado en proyectos (ABP), la creatividad y la utilización de nuevas metodologías (Romero, Trujillo y Rubio, 2018, pendiente de publicación).

El CEIP Los Arrayanes de Jaén, un centro en contexto de exclusión social, ha apostado por un plan de mejora lingüística para incrementar los resultados académicos globales a través, entre otras medidas, de la coordinación del plan de lectura y biblioteca, la radio, el apadrinamiento lector, el teatro callejero, el bibliopatio y las maletas viajeras por nombrar algunas de las iniciativas concretas que han empleado. Con ello ha ganado el premio nacional “Mejora tu escuela pública”.

El IES Mirador del Genil en Puente Genil (Córdoba) es un icono en Andalucía por la trayectoria y el marcado nivel de coordinación y estructuración de las medidas PLC.

Actualmente 180 centros están en el programa y unos 200 ya pasaron por él.

2.4. Otras comunidades

Aunque no todas, sí hay otras comunidades que comienzan a servirse del modelo PLC para la mejora de la CCL o cualquier otro sistema que estructure esa mejora. La Comunidad Valenciana cuenta con su proyecto lingüístico de centro desde febrero de 2018. Pretende ser un instrumento que, como ocurre en otras autonomías bilingües, sirva para articular y concretar el desarrollo del programa plurilingüe e intercultural en consonancia con las características del centro educativo y el alumnado, es obligatorio en primaria y tras cuatro años de implementación debe ser evaluado y modificado oportunamente (Álvarez, Pérez-Invernón y Bernabéu, 2015).

En las Islas Baleares, tras la derogación del TIL (el tratamiento integrado de lenguas, Decreto 15/2013 de 19 de abril) se acaba de consensuar un nuevo documento que regula el uso de las dos lenguas oficiales y una lengua extranjera, y permite a los centros diseñar su proyecto lingüístico. De aplicación en el próximo curso 2018-2019, el decreto es un documento de mínimos, que muchos centros ya estaban pilotando y que se irá desarrollando próximamente.

En Asturias, aunque no existe formato PLC por parte de la Consejería, dentro del programa de formación común se trabaja sobre las líneas prioritarias en materia de CCL que van cambiando anualmente. El IES Sánchez Lastra de Asturias destaca en un uso funcional de la lengua en tareas sociales cercanas a la realidad de los estudiantes. Al igual que el Principado, en otras comunidades españolas, aún sin contar con el formato y el acompañamiento de una guía de desarrollo de un PLC, hay múltiples iniciativas, frecuentemente bajo el estandarte de proyectos de innovación, que desarrollan la competencia comunicativa del alumnado. En Extremadura se ofrecen desde la Consejería de educación pautas para centros que desean mejorar la CCL del alumnado a través de un PLC desde 2013 en que se comenzó a pilotar la experiencia. No han generado materiales propios de apoyo pero facilitan los de otras comunidades. El IES Zurbarán de Navalmoral de la Mata (Cáceres) es un centro bilingüe y de

compensatoria que sitúa las lenguas como herramienta fundamental de aprendizaje con excelentes resultados. En el CEIP Reyes Católicos de Guadalupe (Cáceres) también son valedores de las ventajas que una organización y un trabajo consensuado en CCL en formato PLC aportan a la mejora la competencia de su alumnado.

En Ceuta, el IES Luis de Camoens plantea una escuela de periodismo y la gestión de un blog muy activo como parte de las actividades PLC que consiguen marcar una diferencia en la CCL del alumnado.

El Gobierno de Canarias cuenta con un plan de mejora de la comunicación lingüística (2017) de forma transversal que coordina un profesor en cada centro educativo. Como todas las comunidades, se trata de facilitar la integración real en los contextos educativos de la CCL, tanto en lenguas oficiales como extranjeras y de dar visibilidad a las buenas prácticas. En el IES Mencey Bencomo (Santa Cruz de Tenerife) toman como eje la biblioteca y trabajan a partir de ella el plan lector, el club de lectura, los intercambios literarios y las jornadas de oralidad entre otras acciones con el objetivo de reforzar las destrezas expresivas escritas y orales del alumnado. Estos son solo algunos de los modelos inspiradores con los que contamos. Para acceder a ellos y adaptarlos a nuestras propias comunidades educativas se necesita formación y divulgación de los buenos resultados. De otro modo, estas y otras iniciativas (Fernández, Lorenzo y Ramallo, 2007) corren el riesgo de permanecer en el anonimato y perder parte de su potencial inspirador.

3. La formación y otros recursos facilitadores de la mejora de la CCL

Pretender cambiar los resultados competenciales del alumnado repitiendo modelos o haciendo pequeñas modificaciones de patrones que definitivamente no han resultado satisfactorios augura un pobre impacto. Ante esta situación, el lenitivo pasa por nuevas fórmulas que

fuerzan a una mejor formación lingüística y metodológica del profesorado. El diferente grado de desarrollo al que aspire la institución que implementa las medidas de mejora de la competencia comunicativa de su alumnado vendrá necesariamente acompañado de expertos conocedores de los recursos necesarios para alcanzar las metas propuestas acordes con el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (Consejo de Europa, 2001). La panoplia de instrumentos a disposición va desde metodologías a estrategias y materiales de referencia que se encuentran en la web o están dinamizados eminentemente por equipos de expertos en la formación del profesorado, aunque no exclusivamente (asesores, estudios, investigaciones...). Si bien la fórmula de asesoramiento y seguimiento varía en su duración y formato en las diferentes zonas, la gama de recursos aptos para atender las demandas de los usuarios es digna de ser abordada.

Las asesorías de los centros de formación del profesorado proponen como fórmula más apropiada a los centros implicados en el diseño de un PLC la formación específica en forma de cursos abiertos a los interesados o de formación en centros a medida. Los grupos de trabajo, la ya citada formación en centros y las comunidades profesionales de aprendizaje⁵ (Fabregat, 2011) constituyen unas modalidades formativas centradas en la propia práctica, vinculadas a contextos concretos y que permiten dar respuestas a diversos niveles de experiencia profesional, de ahí su pertinencia. Así, al tratarse de un proyecto de trabajo colaborativo, favorece la reflexión conjunta y el intercambio de ideas y propuestas innovadoras.

Esta formación del profesorado a la que hacemos referencia es obligatoria en Andalucía, y sumamente pertinente en cualquiera de las fases en las que se encuentre el desarrollo del PLC de un centro aunque especialmente aconsejable en los años de diseño pues elimina

⁵ En las comunidades profesionales de aprendizaje un grupo de personas comparten su práctica docente y se interrogan críticamente sobre ella con el propósito de aprender juntos, de forma reflexiva y mantenida en el tiempo procurando incluir a diversos agentes educativos (Escudero, 2009: 91).

inseguridades en el claustro, sustenta las tareas de liderazgo tan necesarias en este tipo de iniciativas y, siempre que no se perciba como una imposición poco pertinente por agentes internos o externos, es determinante en el avance con paso firme hacia la ansiada mejora de la CCL del alumnado. En otras comunidades como el País Vasco, se solicitan dotaciones formativas específicas.

Entre las líneas de actuación aplicables a un plan de trabajo sostenible en el tiempo como es un PLC se destacan las que trabajan cada una de las cuatro destrezas de la lengua desde todas las áreas (comprensión y producción oral y escrita en toda sus versiones desde las más creativas a las más funcionales), las nuevas tecnologías en la mejora de la CCL (estrechamente relacionadas con el enfoque funcional-comunicativo y con el factor motivacional en el alumnado), el mapa de géneros discursivos (como instrumento que facilita la implementación de una considerable variedad de actividades comunicativas), el manual de estilos, la atención a la diversidad, el trabajo cooperativo, el teatro, el trabajo por proyectos (ABP), el bilingüismo y los programas educativos europeos, la evaluación, el uso de la biblioteca escolar, los itinerarios lectores... No hay que olvidar otras posibles actuaciones de corte más organizativo como el establecimiento y consenso de plantillas de trabajo que faciliten la tarea de los ciclos y departamentos, la redacción de acuerdos y la inclusión de estos en los documentos del centro (Plan Anual de Centro y Proyecto Educativo de Centro) y documentos que faciliten el acceso a los acuerdos PLC de todos los nuevos docentes que se incorporen al centro cada comienzo de curso escolar para que el trabajo realizado previamente perdure. Es poco viable buscar la excelencia en todas estas posibles líneas de trabajo desde un primer momento y a un mismo tiempo, de ahí que sea importante aparcarse con las fortalezas con las que a buen seguro cuenta el centro ya y comenzar con las que puedan facilitarles la mejora de los objetivos que hayan designado como prioritarios. El del PLC es un camino que se prolongará en el tiempo y que promoverá la reflexión, toma de decisiones, priorización de acciones y consenso en todo momento. Sería un error además de una

tarea ímproba y frustrante, considerar todas estas posibilidades como tareas pendientes e inminentes.

Conclusiones

Entre los ámbitos prioritarios basados en los objetivos estratégicos de la ET2020 está la mejora de la calidad y la eficacia de la educación y la formación en capacidades básicas como la lectura, la escritura y los idiomas. El propósito es mejorar las competencias de los ciudadanos en pos de la empleabilidad, la innovación, la ciudadanía activa y el bienestar. A tenor de las últimas iniciativas en las administraciones autonómicas con mayor o menor trayectoria en la integración de la mejora lingüístico-comunicativa en el sistema educativo, el Proyecto Lingüístico de Centro es el camino adecuado para la mejora de la CCL en el alumnado y recientemente se perciben acciones en este sentido. Las normativas actualizadas en 2018, los impulsos económicos y los apoyos institucionales son cada vez más marcados y dan un estatus prioritario en la innovación educativa al PLC. Con este formato y otros modelos de mejora de la CCL, muchos centros están consiguiendo niveles competenciales en comunicación lingüística con un marcado carácter transversal de alta calidad acordes con los diversos retos a los que los ciudadanos deberemos enfrentarnos en la sociedad, por lo que no podemos obviar su potencial como recurso a disposición de todos aquellos que nos dedicamos al mundo de la educación. Así, la innovación de la didáctica de la lengua pasa necesariamente por el Proyecto Lingüístico de Centro como uno de los conceptos más efectivos y revolucionarios en los centros educativos de los últimos tiempos. En un mundo donde las competencias del ciudadano están a la orden del día, la pieza clave de la competencia lingüística se revaloriza. Así, en los últimos años para todas las etapas educativas desde la educación infantil a la universidad, aunque esta última aún de manera mucho más tímida, la apuesta está encima de la mesa: una intervención globalmente organizada y coordinada mediante proyectos lingüísticos de centro (Fabregat y Gómez, 2011). Una apuesta que en comunidades como Andalucía sigue creciendo con fuerza con un

asesoramiento más cercano y facilitador, una formación más *in situ* y a medida, y el deseo de la creación de una red de centros referentes PLC con un sólido desarrollo de la CCL del alumnado apostando por la calidad y no por la cantidad.

A pesar de que existe una legislación educativa reciente que de forma más o menos explícita insta a todos los centros a tomar medidas para mejorar la CCL, no todos los centros se muestran tan activos como desde la normativa se pretende. En principio el planteamiento de un dispositivo que fomente un PLC podría ser redundante. Sin embargo, los centros exitosos que consiguen alcanzar esos requisitos normativos son aún botones de muestra que enarbolan la bandera de la innovación y de una energía extraordinaria que, si bien es recompensada con la mejora competencial del alumnado, está lejos de ser generalizable a los 8 millones de alumnos españoles. Según la LOMCE, PLC no debería ser voluntario ni optativo. Si bien no es necesaria la etiqueta PLC para trabajar de forma satisfactoria la CCL, tampoco debería ser considerado como un programa en fase de pilotaje. Como si de buques insignia se trataran, hay centros que ya han conseguido mejorar la CCL de su alumnado y podrían servir de mentores para los más entusiastas con o sin ayuda de las propuestas institucionales. A medio camino entre el mundo teórico y la práctica, PLC es aún una utopía para muchos, aunque ciertamente una realidad para otros.

Bibliografía

Álvarez, M.J., Pérez-Invernón, A. y Bernabéu, A. (2015). Establecer las bases. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 80-89.

Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Consejo de Europa (2009). *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*.

Consejo de Gobierno de las Islas Baleares (2013). Decreto 15/2013, de 19 de abril, por el cual se regula el tratamiento integrado de las lenguas en los centros docentes no universitarios de las Illes Balears.

Coyle, D. (2015). Strengthening integrated learning: towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 8(2), 84–103.

Escudero, J.M. (2009). Formación en centros y comunidades docentes de aprendizaje: teoría y práctica, en Puelles, M.(coord.): *Profesión y vocación de futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva Escuela: 89-118.

Fabregat, S. (2011). La elaboración del proyecto lingüístico de centro: una experiencia formativa compartida en Núñez, M.P. y Rienda, J. *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro*. Madrid: SEDLL, 2061-2074.

Fabregat, S. y Gómez, A. (2011). La mejora de la expresión escrita a través de la formación en centros: el proyecto lingüístico en secundaria. *Lenguaje y textos*, 33, 21-28.

Fernández, A., Lorenzo, A. y Ramallo, F. (2007). *Guía práctica para la planificación lingüística en centros educativos*. Xunta de Galicia.

Ferrer, M. (1997). La elaboración del proyecto lingüístico de centro desde infantil a secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 13, 57-65.

Generalitat de Catalunya (2010). *El projecte lingüístic per les centres educativa del serle XXI. Guia per a l'elaboració*. Obtenido 20 mayo 2018, desde <https://bit.ly/2IydpKH>

Generalitat de Catalunya (2018). *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya*. Departament d'Ensenyament.

Generalitat Valenciana (2016). *Guia per a l'elaboració de la proposta de PLC*. Obtenido 20 mayo 2018, desde <https://bit.ly/2GAna9j>

Gobierno Vasco (2016). *Guía para la elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro*. Obtenido 20 mayo 2018, desde <https://bit.ly/2Li1uCE>

Gobierno Vasco (2018a). Orden de 19 de marzo de 2018 por la que se convoca a los centros públicos dependientes del Departamento de Educación que imparten enseñanza no universitaria, excepto ciclos formativos, para la realización de actividades de formación relacionadas con proyectos de innovación dentro del Proyecto Lingüístico de centro durante el curso 2018-2019 (L3. Bilingüismo en el marco de una educación plurilingüe). Consejería de Educación.

Gobierno Vasco (2018b). Orden de 18 de abril de 2018 por la que se convocan subvenciones destinadas a las Federaciones y Asociaciones con relaciones estatutarias o reglamentarias con centros privados concertados que imparten Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, para la realización de actividades de formación relacionadas con los proyectos de innovación dentro del Proyecto lingüístico de centro durante el curso 2018-2019 (L3. Bilingüismo en el marco de una educación plurilingüe). Consejería de Educación.

Inspección General de Educación (2015). Concepto de buenas prácticas docentes. Equipo específico de conceptualización, recogida y difusión de buenas prácticas docentes e inspectoras. Curso 2015-2016.

Junta de Andalucía (2008). *El Currículo Integrado de las Lenguas*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Junta de Andalucía (2010). *PLC: Proyecto Lingüístico de Centro*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Junta de Andalucía (2014a). *Programa Lingüístico de Centro 2014–2015*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Junta de Andalucía (2014b). Instrucciones de 30 de junio de 2014 de la Secretaría General de Educación sobre programas educativos y reconocimiento profesional del profesorado responsable de la coordinación de programas educativos en centros docentes públicos, así como del profesorado participante en los mismos. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Junta de Andalucía (2016a). *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía. Horizonte 2020*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Junta de Andalucía (2016b). *Plan de éxito educativo 2016-2020*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Junta de Andalucía (2018). *Plan de Lenguas de Centro*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Obtenido 20 mayo 2018, desde <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/proyecto-linguistico-centro/programa-proyecto-linguistico-de-centro>

Lasagabaster, D. (2000). Three languages and three linguistic models in the Basque educational system, en Cenoz, J. y Jessner, U. (Eds.), *English in Europe: the acquisition of a third language*, 179–197. Clevedon: Multilingual Matters.

Lorenzo, F. (2016): Competencia en comunicación lingüística: claves para el avance de la comprensión lectora en las pruebas PISA. *Revista de Educación*, 374, 142-160.

Lorenzo, F. y Rodríguez, L. (2014). Onset and expansions of L2 cognitive academic language proficiency in bilingual settings: CALP in CLIL. *System*, 47, 64–72.

Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (*Lingua*). University of Sorbonne. Paris.

Medina A. (Ed.) (2015). *Innovación de la educación y de la docencia*. Segunda edición. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K. y Ting, T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 41–57.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Ley Orgánica de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa.

OCDE (2016). *PISA 2015*. Resultados clave.

Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPPE) (2012). *Guía para el diseño y puesta en marcha de un proyecto lingüístico de centro*. Obtenido 20 mayo 2018, desde http://sepie.es/doc/plc/Guia-PLC_WEB.pdf

Pavón, V. y Pérez-Invernón, A. (2017). Enhancing disciplinary literacies: languages of schooling and whole-school language projects in Spain. *European Journal of Applied Linguistics*, 1-22.

Pérez-Invernón, A., Lorenzo, F. y Pavón, V. (2016). European bilingual models beyond lingua franca. Key findings from CLIL French programs. *Language Policy*, 15(4), 485–504.

Pérez, C. y Serna, M. (1997). El proyecto lingüístico en centros escolares gallegos. De la diglosia al bilingüismo. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 13, 25-35.

Pérez, C., Lorenzo, N. y Trenchs, M. (2015). Reptes de l'educació a Catalunya. *Anuari 2015*, 139-198.

Romero, M. y Trigo, E. (2015). Herramientas para el éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 16-22.

Romero, M. y Trigo E. (2018). Los proyectos lingüísticos de centro: desarrollar la comprensión lectora en áreas no lingüísticas. *Textos: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 79. 51-59.

Romero, M., Trujillo, F. y Rubio, Raúl. (2018) (Pendiente de publicación). Los textos pautados como herramienta de mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística de los estudiantes en el marco de un PLC. *Aula de encuentro*.

Ruiz, U. (1997). Decisiones necesarias para la elaboración del proyecto lingüístico de centro. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 13, 9-24.

Serra, J.M. (1996): Algunos elementos para la reflexión sobre la elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro, en Siguán, M. (coord.). *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*, 78-88. Barcelona: Horsori / ICE Universidad de Barcelona.

Trujillo, F. (2010). La competencia en comunicación lingüística como Proyecto de Centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones. *Lenguaje y textos*, 32, 35-40.

Trujillo, F. (Ed.). 2015. Tema monográfico: Proyectos Lingüísticos de Centro. *Cuadernos de Pedagogía*, 458. Barcelona: Wolters Kluwer.

Trujillo, F. (2015). Un abordaje global de la competencia lingüística. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 9-13

Trujillo, F. y Rubio, R. (2014). El PLC como respuesta sistémica al reto de la competencia comunicativa en entornos educativos formales: propuesta de análisis de casos. *Lenguaje y Textos*, 39, 29-38.

Xunta de Galicia (2007). *Guía práctica para a planificación lingüística nos centros educativos*.

