



La mejora de las habilidades comunicativas como espacio de innovación: un acercamiento al Proyecto Lingüístico de Centro (PLC)

The improvement of communication skills as a space for innovation: an approach to the School Language Project (SLP)

Santiago Fabregat Barrios
Universidad de Jaén



Resumen

El Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) ofrece una respuesta al reto de la mejora de la competencia comunicativa de los estudiantes desde una perspectiva interdisciplinar y constituye un espacio de coordinación, innovación y transformación en el ámbito educativo. En este artículo llevamos a cabo un acercamiento teórico al concepto de PLC, contextualizado en el sistema educativo español, y describimos una propuesta concreta de intervención (el *Programa para la Innovación Educativa Proyecto Lingüístico de Centro*), desarrollado, en su formato actual, desde el curso 2015-16 en centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Completamos e ilustramos esta descripción con un análisis cualitativo y cuantitativo de datos procedentes del desarrollo del programa, que pone el foco en el trabajo de las habilidades comunicativas y en las percepciones del profesorado implicado en su puesta en marcha. Los resultados sugieren que el PLC constituye un modelo posible a la hora de impulsar las actuaciones de mejora de la CCL en los centros educativos.

Palabras clave: Competencia en comunicación lingüística; Proyecto lingüístico de centro; Proyecto educativo de centro; Formación del profesorado

Abstract

The School Language Project (SLP) offers a response to the challenge of improving students' communicative competence from an interdisciplinary perspective and constitutes a space for coordination, innovation and transformation in the educational field. In this article a theoretical approach to the concept of SLP is carried out, contextualized in the Spanish educational system, which gives way to the description of a specific intervention proposal: the Program for Educational Innovation School Language Project, developed, in its current format, since the 2015-16 academic year in non-university educational centers of the Autonomous Community of Andalusia. This description is completed and illustrated with a qualitative and quantitative analysis of data from the development of the program, which focuses on the work of communication skills and the perceptions of the teachers involved in its implementation. Results of the analysis suggest that SPL constitutes a possible model when it comes to promoting actions to improve the CCL in educational centers.

Keywords: Competence in language communication; School language project; School based management; Teacher education

INTRODUCCIÓN

Con frecuencia, las ideas destinadas a obtener cierta durabilidad en el tiempo toman forma lentamente. Lo mismo sucede con los proyectos de centro, a medio camino entre el realismo y la utopía, fruto de la propia tensión de contrarios que surge de individualidad y colectividad, de resistencia e innovación, de entusiasmo inicial y acomodación (Gather, 2004). Tal es el caso del Proyecto Lingüístico de Centro (PLC), un concepto a la vez estable y cambiante que ha ido adquiriendo su significación actual a lo largo de las tres últimas décadas.

Ciertamente, las propuestas que abogan por afrontar el trabajo de las habilidades comunicativas —fundamentalmente de las competencias escritas—, desde una perspectiva interdisciplinar cuentan ya con una importante trayectoria teórica y práctica y entroncan con movimientos programáticos como Writing Across the Curriculum (WAC) o Writing to Learn (WTL), que destacan la importancia de familiarizar a los estudiantes con las convenciones discursivas propias de cada una de las materias (McLeod y Maimon, 2000) y subrayan el papel epistémico del lenguaje y, en particular, de la escritura a la hora de construir los aprendizajes (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis, 2016).

En lo que respecta a los niveles educativos no universitarios, los cambios legislativos que tuvieron lugar a comienzos del presente siglo en distintos países europeos pusieron de manifiesto la pertinencia de adoptar un enfoque competencial de la enseñanza que favoreciese el aprendizaje permanente (Consejo de Europa, 2006). Esta necesidad de abordar las competencias y de integrarlas en la práctica de aula, unida a otro tipo de factores, tales como la generalización de las pruebas de evaluación externa centradas en la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), promovidas por distintos organismos internacionales y nacionales (PISA, PIRLS, Pruebas de Evaluación Diagnóstica), impulsó la puesta en marcha de iniciativas de mejora de la competencia comunicativa como proyecto de centro, cuyo desarrollo requería de la implicación del profesorado en su conjunto (Lorenzo, 2016).

En este contexto, distintos trabajos subrayan la interdisciplinariedad propia de la competencia comunicativa (Trent, 2010); inciden en la necesidad de integrar los contenidos y las habilidades comunicativas en el aprendizaje de lenguas (Creese, 2010; Coyle, Hood y Marsh, 2010; Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010); y ofrecen claves prácticas para desarrollar la lectura, la escritura o la lengua oral desde las distintas áreas (Volmer, 2007; Sanmartí, 2007; Ferrer y Fontich, 2012).

En lo que respecta específicamente al Proyecto Lingüístico de Centro, sus orígenes en un contexto anglosajón datan de finales de los años 70 (Trujillo, 2010), relacionados con distintas corrientes de innovación educativa y con propuestas de enseñanza centradas en el estudiante (Maybin, 1985; Corson, 1990 y 1999; May, 1997; Crowhurst, 1994). Su trayectoria en España se inicia a mediados de los años 90, vinculado a situaciones de normalización y bilingüismo educativo, y evoluciona de forma progresiva hasta un concepto del PLC como respuesta global al reto de la competencia comunicativa a partir de la puesta en marcha de intervenciones organizadas y coordinadas (Fabregat y Gómez, 2011; Trujillo y Rubio, 2014).

El presente estudio se acerca al PLC desde la triple perspectiva de la investigación, la innovación y la intervención (Camps, 2020). Analizamos, en primer lugar, el propio concepto de Proyecto Lingüístico de Centro en sus diferentes enfoques; seguidamente, describimos una propuesta específica de intervención, el *Programa para la Innovación Educativa Proyecto Lingüístico de Centro*, implementado en su formato actual desde el curso 2015-2016 en centros educativos no universitarios de Andalucía; y, finalmente, mostramos una aproximación a la realidad del PLC desde dos ópticas distintas: el trabajo de las habilidades comunicativas y las percepciones del profesorado en relación con el desarrollo del programa en los centros.

Se trata, en definitiva, de revisar y actualizar el concepto de Proyecto Lingüístico de Centro y de presentar, de forma crítica, una propuesta de intervención que cuenta con una trayectoria de cinco cursos escolares en la que ha participado la comunidad educativa en su conjunto: alumnado, profesorado y familias.

EL CONCEPTO DE PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO

La evolución conceptual del Proyecto Lingüístico de Centro en el sistema educativo español ha sido trazada en distintos trabajos (Pavón y Pérez Invernón, 2017; Fabregat, 2018; Pérez Invernón, 2019), que permiten apreciar el carácter dinámico del PLC y su adaptación tanto a las demandas de una realidad educativa cambiante como a las especificidades lingüísticas propias de cada uno de los territorios.

Inicialmente, el Proyecto Lingüístico de Centro aparece vinculado a los procesos de normalización lingüística propios de las comunidades autónomas con dos lenguas cooficiales, tal como se documenta en estudios referidos a contextos escolares bilingües: Ferrer (1997) para el catalán, Pérez, Recarey y Serna (1997) para el gallego y Equipo Kurtzebarri Escola (1997) para el vasco. No obstante, desde un primer momento, distintos trabajos subrayan el carácter plurilingüe del PLC (Serra,

1996; Darnés, Geli, Martín y Ruf, 1997; Ruiz Bikandi, 1997), un enfoque que se asienta con la expansión del uso vehicular de lenguas extranjeras, apoyado en la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) y en iniciativas de coordinación horizontal tales como la elaboración del currículum integrado de las lenguas.

En este contexto, no tarda en abrirse paso una concepción del PLC orientada a la mejora de las habilidades comunicativas en lengua materna, aplicable, por tanto, a territorios que poseen una aparente uniformidad lingüística y a centros en los que no se emplean las lenguas extranjeras de forma vehicular (González Riaño, 2004). Este PLC para todos se amplía en distintas direcciones: desde la incorporación del plan lector, la literatura infantil y juvenil o la biblioteca escolar (Ruano, 1999) a la óptica más inclusiva y multicultural, que destaca la atención a la diversidad como una de las líneas claves en el proyecto lingüístico (Moreno y López López, 2006; López Valero, Moreno y Valverde, 2007).

Esta multiplicidad de fuentes, de intereses y de actuaciones, unida a la adaptabilidad al contexto y al punto de partida de cada centro en lo que respecta al desarrollo de la CCL de su alumnado (Pérez Invernón, 2019), da lugar a un nuevo concepto de PLC, entendido como espacio de coordinación de todas aquellas medidas que promueven el trabajo de la competencia en comunicación lingüística en una institución educativa (Trujillo, 2010 y 2015; Fabregat y Gómez, 2011), tanto en lo que se refiere a la lengua materna como a las demás lenguas presentes en la escuela. Se redefine como un proyecto de orientación competencial, de vocación interactivista, que entiende el lenguaje en sus dimensiones comunicativa y epistémica y apuesta por las metodologías activas y por el empleo comunicativo de las TIC.

Desde esta perspectiva, los objetivos centrales de un proyecto lingüístico, contextualizados en la realidad de cada centro, pueden agruparse en torno a tres ejes básicos (Fabregat, 2018): 1) establecer medidas encaminadas al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, sin renunciar a la vertiente normalizadora y a la atención a la diversidad lingüística; 2) contribuir mediante el enfoque comunicativo a la consecución de los aprendizajes en las diferentes áreas y materias; y 3) ofrecer al profesorado orientaciones metodológicas y recursos que favorezcan la mejora de la competencia en comunicación lingüística desde todas las áreas curriculares.

EL PLC COMO INSTRUMENTO DE INNOVACIÓN Y DE TRANSFORMACIÓN

Además de un espacio de coordinación de las medidas orientadas a la mejora de las habilidades comunicativas del alumnado, el Proyecto Lingüístico de Centro constituye un instrumento de innovación y de transformación que proyecta sus actuaciones sobre una zona de influencia muy amplia (Fabregat, 2016): a) *centro y comunidad educativa en su conjunto*, ya que a partir de él se establecen criterios y líneas metodológicas comunes conocidas y compartidas por distintos agentes; b) *profesorado*, pues se impulsa el trabajo en equipo y se propicia el desarrollo profesional docente; y c) *alumnado*, al favorecer su papel de protagonismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje y ayudarle a tomar conciencia de la importancia de la comunicación en el mundo actual.

En este sentido, el PLC nace de un concepto de la innovación como proceso situado, individual y subjetivo, adaptable a la realidad de cada centro, pero, al mismo tiempo, colectivo y cooperativo, pues aborda la innovación en su dimensión curricular (Iglesias, Lozano y Roldán, 2018), orientada a la obtención de cambios fundamentales conducentes a una transformación progresiva de la función del profesorado y a la modificación de los modelos didácticos (Rivas, 2000). Desde la óptica de los docentes y de la propia organización del centro, se trata “de integrar acciones dispersas, de crear sinergias, de responsabilizar al conjunto de actores, de movilizarse para alcanzar objetivos definidos” (Gather, 2004, p. 113).

Parte del éxito del PLC como iniciativa de innovación se explica, precisamente, por actuar, además de sobre aquellos espacios de mejora directamente conectados con la competencia comunicativa, sobre otros ámbitos de la vida del centro, tales como la organización, la evaluación o la división del trabajo (Chartier, 2004), de modo que el valor de la propuesta no se justifica únicamente por su contenido teórico, sino por los rendimientos prácticos que proporciona desde una perspectiva escolar (Colomer, 2020). Esta circunstancia subraya la potencialidad del Proyecto Lingüístico de Centro como motor de transformación, capaz de revertir situaciones educativa y socialmente complejas, que afectan de manera global a la comunidad educativa (Trujillo y Rubio, 2015, Rubio, 2017, Trigo, Romero y Delgado, 2019).

Asentar el PLC en la vida del centro pasa necesariamente por reforzar su carácter de innovación fundamental (aquella que sobrevive al propio proyecto de innovación) y por convertirlo en una de las señas de identidad de la institución educativa a través de actuaciones encuadrables en distintos ejes (Fabregat, 2019a):

1. *Evaluación del proyecto.* Se trata de establecer mecanismos e indicadores de evaluación relacionados, por una parte, con la organización y el proceso de implantación del PLC y, por otra, con las líneas de trabajo y las actividades llevadas a cabo, con el fin de impulsar fortalezas y detectar potenciales debilidades sobre las que es necesario actuar.

2. *Formación del profesorado.* La formación de los docentes es uno de los elementos clave que posibilita el avance del PLC como proyecto de innovación. En este eje, distintos estudios señalan la eficacia de los proyectos de formación llevados a cabo en el propio centro, pues contribuyen a romper el individualismo y a generar un espacio de reflexión compartida (Fabregat y Gómez, 2011; Fabregat, 2011; Vázquez, Escamilla, García y Marqués, 2013).

3. *Cambio metodológico y transformación de las prácticas de aula.* El crecimiento de un Proyecto Lingüístico de Centro implica la adopción de metodologías innovadoras compartidas por el centro, entre ellas, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas o el empleo comunicativo y competencial de las TIC en el aula. Se entiende, pues, la innovación como cambio y mejora, favoreciendo que el proyecto de innovación transite del papel al aula y propicie modificaciones relevantes en las secuencias de clase y en los espacios de protagonismo concedidos al alumnado.

4. *Integración de las actuaciones en las programaciones didácticas y en el Proyecto Educativo de Centro.* Las actuaciones llevadas a cabo desde el PLC han de encontrar reflejo en las programaciones didácticas de las distintas áreas y en el propio Proyecto Educativo de Centro, con el fin de propiciar el cambio profundo (Senge, 2014), de forma que la innovación ligada al PLC se incorpore de manera estable a los procesos organizativos que tienen lugar en el centro.

5. *Difusión de los logros.* La dimensión social propia del Proyecto Lingüístico de Centro implica dar a conocer el proyecto y difundirlo a través de diferentes cauces, de tal manera que el PLC sea valorado de forma positiva por la comunidad educativa y, de forma muy particular, por las familias.

En este sentido, distintas experiencias ponen de manifiesto que la innovación ligada a la puesta en marcha de un PLC parte necesariamente de la identificación de problemas y metas comunes, a partir de un diagnóstico previo, y de la existencia de una verdadera voluntad de cambio por parte de los docentes llamados a implementarlo y por los equipos directivos responsables de apoyarlo e impulsarlo (Fabregat, 2011; Vázquez et al., 2013; Chicote, Fabregat y Rivas, 2014; Trigo, Romero y García, 2019). Este cambio ha de ser percibido como posible y debe contar con recursos humanos y materiales suficientes, en tanto que el PLC aspira a alcanzar el núcleo mismo del aula, a modificar la cultura de centro y a impulsar transformaciones sólidas.

EL PROGRAMA PLC EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE ANDALUCÍA

Las iniciativas promovidas por las distintas administraciones educativas orientadas a la elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro se han prodigado en España a

lo largo de los últimos quince años (Pavón y Pérez Invernón, 2017; Pérez Invernón, 2019). Actualmente, los centros educativos de Cataluña, Comunidad Valenciana, Galicia, Asturias, Navarra, País Vasco, La Rioja, Andalucía y Extremadura cuentan con documentos de apoyo y programas institucionales que ofrecen pautas para iniciar las primeras actuaciones y delimitar las líneas prioritarias de trabajo en relación con el PLC, una labor en la que asimismo participó el antiguo *Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos* (OAPEE, 2012), actual SEPIE (Servicio Español para la Internacionalización de la Educación).

Tabla 1. Centros participantes en el Programa PLC

Curso	Centros participantes*
2015-2016	276
2016-2017	269
2017-2018	181
2018-2019	181
2019-2020	161

* El descenso en el número de centros participantes se relaciona con las nuevas condiciones de acceso al Programa PLC una vez finalizado el periodo de pilotaje, durante el cual los centros pasaban a formar parte del programa por invitación y no existía el filtro del proyecto inicial. Durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017 aún se encontraba inscrito un número importante de centros procedentes del pilotaje.

En el caso de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, el Proyecto Lingüístico de Centro se implantó como programa piloto durante los cursos 2013-14 y 2014-15 y se desarrolla, en su formato actual, desde el curso 2015-16 (Fabregat, 2019b) (ver Tabla 1). Sus antecedentes hay que buscarlos en las actuaciones pioneras de determinados centros andaluces (Gómez y Arcos, 2007) y en la implicación de diversos agentes educativos vinculados a la Red Andaluza de Formación del Profesorado (Vázquez et al., 2013; Chicote, Fabregat y Cañas, 2014) y al Servicio de Planes y Programas Educativos (Maeso, 2010; Trujillo, 2010), que favorecieron la puesta en marcha en 2013, con carácter experimental, del Programa PLC.

Tras un periodo inicial de pilotaje de dos cursos escolares y una posterior evaluación del mismo (Fabregat, 2019b), el *Programa para la Innovación Educativa Proyecto Lingüístico de Centro* quedó encuadrado como programa de categoría P1 (máximo nivel a efectos de acompañamiento, formación y reconocimiento del profesorado en la administración andaluza) dentro del *Programa para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística: leer, escuchar, hablar y escribir para la vida*, que ofrece un marco de referencia para el trabajo de las habilidades comunicativas en los centros educativos andaluces. El acceso al programa, de participación voluntaria, se restringe a aquellos centros que cuentan con el concurso de al menos un 50% del claustro, previa presentación y aprobación de un proyecto inicial, valorado por el Equipo de Coordinación Pedagógica del programa (ECP).

Con la renovación del programa, el programa Proyecto Lingüístico de Centro pasó a desarrollarse durante tres cursos escolares completos, en cada uno de los cuales se parte de un *plan de actuación*, que recoge objetivos definidos, tareas y actuaciones vinculadas a las diferentes líneas de trabajo, y se concluye con la elaboración de un producto final, que varía en función del año de participación de cada centro. Plan de actuación y producto final son valorados por el ECP con el fin de ofrecer una retroalimentación personalizada a cada una de las instituciones participantes (ver Tabla 2).

Tabla 2. Documento inicial, producto final y objetivo por cada año

Año de participación	Documento inicial	Producto final	Objetivo
Primer año	Plan de actuación, previa aprobación del Proyecto inicial	Proyecto mínimo viable (PMV)	Elaborar acuerdos de centro sobre la CCL en los distintos niveles y áreas, a partir de un diagnóstico inicial.
Segundo año	Plan de actuación	PMV revisado y ampliado	Ampliar y revisar el documento de mínimos (PMV) e impulsar su implementación en el aula.
Tercer año	Plan de actuación	PLC	Incorporar de forma sistemática las tareas comunicativas a las programaciones; aprobar el PLC e incluirlo en el PEC.

El objetivo final del Programa PLC es transformar el Proyecto Educativo de Centro (PEC) mediante un enfoque comunicativo de orientación interactivista, de tal manera que el centro construya y apruebe en un plazo de tres años un PLC consensuado y asumido por toda la comunidad educativa. Se trata, por una parte, de ir acercando progresivamente al profesorado al concepto de PLC y de avanzar, al mismo tiempo, en la implementación del proyecto desde una perspectiva práctica, a partir de la consecución de metas específicas. Se propone, de este modo, un trabajo, de doble orientación, inductiva y deductiva, en el que, a través de fases recursivas, la planificación y la práctica se retroalimenten con el fin de evitar que en última instancia el PLC se convierta en un documento más sin traslado efectivo a la realidad del aula (Fabregat, 2019b).

En el conjunto de este proceso, la formación del profesorado y el acompañamiento, apoyado en el Equipo de Coordinación Pedagógica, se convierten en dos elementos clave para el éxito del programa, que contempla distintos tipos de actividades formativas, bien dirigidas a las personas encargadas de la coordinación del

PLC en cada centro (jornadas formativas de asesoramiento: iniciales, intermedias y finales), bien a la totalidad del equipo de trabajo (formación específica en los centros consensuada con el CEP de referencia), además de talleres de formato práctico y de formación virtual¹.

LÍNEAS DE ACTUACIÓN EN EL PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO

Diferentes factores explican que no existan dos proyectos lingüísticos idénticos, entre ellos, la propia amplitud del Programa PLC y la diversidad de los centros educativos que participan en él. Esta amplitud desde un punto de vista cuantitativo, en el caso del Programa PLC, queda ilustrada a partir de los datos de participación correspondientes al curso escolar 2019-20: 65.253 alumnos y alumnas y 5.378 profesores y profesoras, pertenecientes a distintas etapas y niveles educativos.

Con el fin de orientar y acompañar a los centros, sin obviar la complejidad evidente implícita a la elaboración de un proyecto de equipo, desde el Programa PLC se proponen orientaciones de trabajo para cada año de permanencia, que están conectadas con líneas generales de actuación encuadradas en el mismo.

Normalización

En un entorno de uniformidad lingüística natural, en lo que se refiere a la lengua materna de los estudiantes, como el que caracteriza a la mayoría de los centros educativos andaluces, la línea de normalización de PLC no se orienta tanto a una planificación relativa a los usos sociales y académicos de la lengua en el centro, sino más bien a la adopción de acuerdos globales que afectan de manera transversal a la CCL en lo que concierne, entre otros aspectos, a las normas de cortesía verbal, al lenguaje no discriminatorio o a la corrección de errores ortográficos. Mediante la normalización, el equipo de PLC impulsa, asimismo, propuestas encaminadas a la unificación de los formatos de documentos académicos tales como trabajos, cahiercas de exámenes o presentaciones digitales. Se trata de actuaciones en apariencia epidérmicas pero que constituyen un punto de partida reconocible por muchos profesores con el que es posible comenzar a desencadenar los cambios.

¹ Para un conocimiento más detallado del Programa PLC y de los recursos disponibles para el profesorado, puede visitarse el portal del Programa PLC. Junta de Andalucía (2020) y acceder al dossier del programa (Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, 2020), ambos referenciados en la sección final de este artículo.

Proyecto lector

El tratamiento de la lectura, entendido desde un punto de vista organizativo y metodológico, es, sin lugar a dudas, una de las actuaciones clave en un PLC. La elaboración de un proyecto lector desde una perspectiva de centro ha de contemplar distintos ejes: acuerdos metodológicos para el tratamiento de la lectura; leer y formar lectores desde todas las áreas; proyecto lector y biblioteca escolar; proyecto lector y familias; proyecto lector y entorno (Fabregat, 2020b). Entre estos ejes, el proyecto lingüístico de centro ha de prestar especial atención a la dimensión curricular del proyecto lector, mediante la planificación de la lectura intensiva y extensiva apoyada en géneros discursivos diversos, una tarea que compete asimismo a las segundas y a las terceras lenguas, así como a las denominadas áreas no lingüísticas, ya se imparten en lengua materna o en una lengua extranjera (Romero y Trigo, 2018).

Plan de trabajo de la lengua oral

El trabajo de las competencias orales en cada una de las áreas y materias del currículo y en las distintas lenguas presentes en el centro ha de ser fruto de una labor consciente y suficientemente planificada que parta de la dimensión curricular de la lengua oral y tenga en cuenta, asimismo, a las familias y al entorno (Fabregat, 2020a). El plan de trabajo de la lengua oral, inscrito en el PLC, ha de contemplar ejes metodológicos comunes para el trabajo de los géneros discursivos orales en la institución educativa y actuaciones orientadas a la evaluación de las producciones del alumnado. Se trata de una excelente puerta de entrada al PLC, no solo por tratarse de una dimensión aún poco trabajada en los centros (Vilà y Castellà, 2014), sino también por constituir un nexo y un camino común que conecta las diferentes etapas educativas (Fabregat y Torres, 2015).

Escritura a través del currículo

Mejorar las competencias escritas del alumnado, ofrecerle acompañamiento en este proceso y subrayar la dimensión epistémica de la escritura son aspectos de gran relevancia curricular, que forman parte de las actuaciones propias de un PLC. Los géneros discursivos escritos se encuentran presentes en la totalidad de las etapas y de las áreas curriculares, bien desde una perspectiva transversal y supradisciplinaria (resúmenes, esquemas, trabajos, exposiciones escritas), bien desde una caracterización más específica y propia (comentarios históricos, informes de laboratorio, descripciones científicas, narraciones literarias). Por ello, resulta necesario enfocar el

trabajo en las aulas a partir de bases teóricas y pautas de actuación compartidas por los docentes implicados en el proyecto (Fabregat y Fontich, 2015).

Plan de uso y dinamización de la biblioteca escolar

Las múltiples relaciones existentes entre la biblioteca escolar y el Proyecto Lingüístico de Centro encuentran su reflejo en las actuaciones encuadradas en el programa a través de una doble vía, que contempla las aportaciones del plan de uso y dinamización de la biblioteca escolar al PLC y viceversa. Estas sinergias no se circunscriben únicamente al fomento de la lectura y a la formación de lectores, sino que comprenden asimismo otras dimensiones de la CCL, tales como la lengua oral o la escritura, entendidas desde una perspectiva social (debates, certámenes, presentaciones, exposiciones, etcétera), así como aspectos específicos como el desarrollo de la competencia informacional.

Impulso al plurilingüismo y a la educación bilingüe y plurilingüe

El PLC subraya la doble función de las lenguas como sistemas de comunicación y como instrumentos de construcción del conocimiento. Por ello, contempla medidas de apoyo para fomentar el uso comunicativo de los distintos idiomas presentes en la institución educativa (incluyendo iniciativas de intercambio y externalización, como es el caso de Erasmus+) e impulsa actuaciones de coordinación orientadas al tratamiento integrado de contenidos y lenguas (AICLE) y a su posterior transferencia al aula.

Atención a la diversidad desde una óptica lingüística

El programa PLC se desarrolla en la totalidad del territorio andaluz y comprende áreas geográficas muy distintas, algunas de las cuales presentan un porcentaje muy relevante de alumnado con orígenes lingüísticos diversos en lo que a la lengua familiar se refiere. La elaboración de propuestas destinadas a proporcionar acompañamiento a este alumnado y a integrar, a un tiempo, la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo relacionadas con el lenguaje y con la comunicación constituyen los ejes centrales de esta línea.

A la hora de planificar y abordar el trabajo de las distintas líneas, la experiencia de acompañamiento y seguimiento del programa muestra la importancia de partir de un diagnóstico previo del desarrollo de la CCL en el centro y de la adopción de medidas de planificación y selección de las actuaciones, que permitan al PLC avanzar en el tiempo mediante propuestas alcanzables y con la suficiente capacidad transformadora.

UN ACERCAMIENTO CUALITATIVO Y CUANTITATIVO AL PLC

El *Programa Proyecto Lingüístico de Centro* en su formato actual cumple en el curso escolar 2020-21 su quinto año de andadura. Esta trayectoria permite disponer de datos relativos a su desarrollo y plantear un análisis orientado a conocer mejor algunos de los ámbitos que lo integran. El objetivo de este bloque final del artículo es, precisamente, realizar un primer acercamiento exploratorio relativo a dos parámetros vinculados al desarrollo del programa: por una parte, el trabajo de las habilidades comunicativas en el marco del PLC; por otra, las percepciones generales de los coordinadores acerca de su implementación en los centros. Presentamos, pues, una investigación, aún en curso, que permite ilustrar ambos aspectos y contextualizar en la práctica diferentes aportaciones teóricas que se han tratado en estas páginas.

Para llevar a cabo la investigación adoptamos una metodología de orientación mixta —cuantitativa y cualitativa— no experimental, de carácter descriptivo, mediante el análisis parcial del *Informe anual de seguimiento* del Programa PLC que elabora el Servicio de Planes y Programas Educativos de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía. Se trata de un estudio abordado desde una perspectiva de desarrollo que comprende tres cursos escolares (2016-17, 2017-18, 2018-19).

Muestra

Los informantes que participan en la muestra son coordinadores y coordinadoras de proyectos lingüísticos en centros inscritos en el programa PLC durante el trienio 2016-19. Con carácter anual, se solicita a los coordinadores de PLC que cumplimenten un informe de seguimiento de carácter voluntario, que proporciona información práctica a la hora de valorar el desarrollo del programa en los centros y de reorientar determinadas propuestas de actuación (ver Tabla 3).

Tabla 3. Centros participantes e informes

Curso	Centros participantes	Cumplimentan el informe	
2016-2017	269	241	89,5%
2017-2018	181	178	98,3%
2018-2019	181	173	95,5%

Los centros representados en la muestra pertenecen a las ocho provincias andaluzas. Se trata de centros sostenidos con fondos públicos (la mayoría centros públicos y algunos de ellos concertados) en los que se imparten enseñanzas obligatorias y postobligatorias correspondientes a diferentes etapas educativas. En total, el desarrollo del Programa PLC en los tres cursos comprendidos en este estudio afectó a un total de 1.384 grupos-clase (ver Tabla 4).

Tabla 4. Grupos-clase y niveles educativos con los que se ha desarrollado el programa

Curso	Niveles educativos								Total grupos -clase
	Ed. Infantil	Ed. Primaria	Ed. Especial	ESO	BTO	FP	Ed. Permanente	Otros	
2016-2017	143	154	67	103	46	35	5	5	558
2017-2018	110	122	58	70	32	22	4	4	422
2018-2019	100	112	56	75	28	26	2	5	404
Total	353	388	181	248	106	83	11	14	1.384

Instrumento de recogida de datos

El instrumento de recogida de datos empleado es, como ya se ha apuntado, el *Informe anual de seguimiento* del Programa PLC (en adelante, *Informe*), elaborado por parte del Servicio de Planes y Programas Educativos. Ese *Informe* comprende cinco apartados: “1. Desarrollo del programa”, “2. Actuaciones del centro para el desarrollo del programa”, “3. Difusión”, “4. Valoración general” y “5. Otras observaciones: dificultades y demandas”. Los apartados del 1-4 se basan en preguntas cerradas y semiabiertas de opción múltiple valoradas de forma cuantitativa por parte de los coordinadores, mientras que el apartado 5 consiste en una pregunta abierta que los coordinadores contestan mediante un texto breve.

Procedimiento

Para realizar una primera exploración cuantitativa al trabajo de las habilidades comunicativas en el marco del Programa PLC, hemos seleccionado una serie de ítems del apartado “2. Actuaciones del centro para el desarrollo del programa” del *Informe*. Se trata de ítems que dan cuenta de las actuaciones de los centros participantes en relación con aspectos clave vinculados al trabajo de la CCL que poseen una incidencia directa en la práctica de aula (ver Tabla 5).

Tabla 5. Ítems del apartado “2. Actuaciones del centro para el desarrollo del programa”

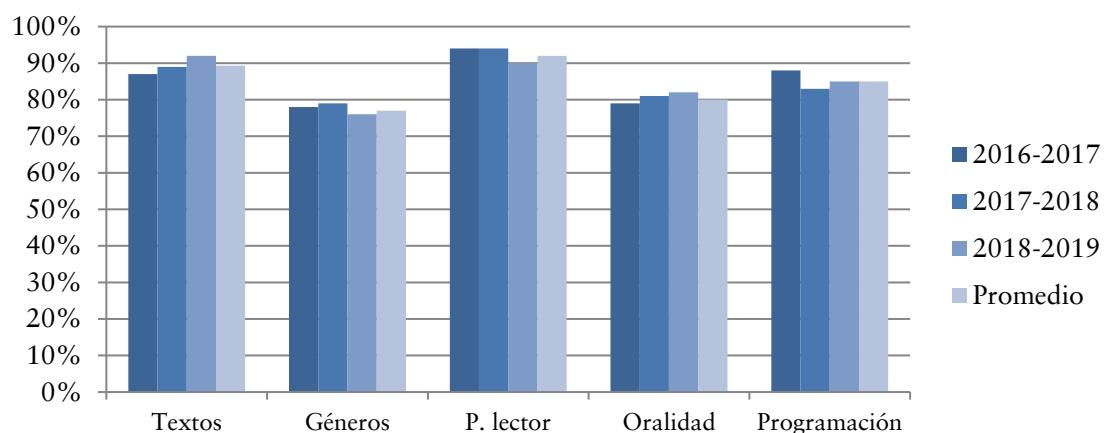
Ítem	Foco	Actuaciones
1	Textos	¿Se están seleccionando textos orales y escritos en las distintas áreas para trabajar destrezas y habilidades comunicativas?
2	Géneros	¿Se han establecido pautas y estrategias para abordar prácticas y géneros discursivos?
3	Proyecto Lector	¿Se está diseñando o desarrollando el proyecto lector del centro?
4	Oralidad	¿Se está diseñando o desarrollando un plan de trabajo de la oralidad?
5	Programación	¿Se está abordando la integración de los objetivos, actividades, tareas, proyectos e indicadores de evaluación comunicativos en las programaciones de las distintas áreas?

Presentamos seguidamente los valores correspondientes a cada uno de estos cinco ítems de forma porcentual, agrupados por curso escolar y por año de participación en el programa. Por otra parte, como aproximación cualitativa, destinada a ilustrar las percepciones generales del profesorado sobre la implantación y el desarrollo del Programa PLC, hemos seleccionados distintas intervenciones de los informantes procedentes del apartado “5. Otras observaciones: dificultades y demandas”, agrupadas en una matriz DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades; ver Carrasco, 2019) de orientación diagnóstica.

Resultados

En la Figura 1 se puede observar, a partir de las prácticas declaradas por los informantes, el porcentaje de centros que ha abordado el trabajo de cada uno de los cinco ítems seleccionados, tomando en consideración los tres años de permanencia en el programa.

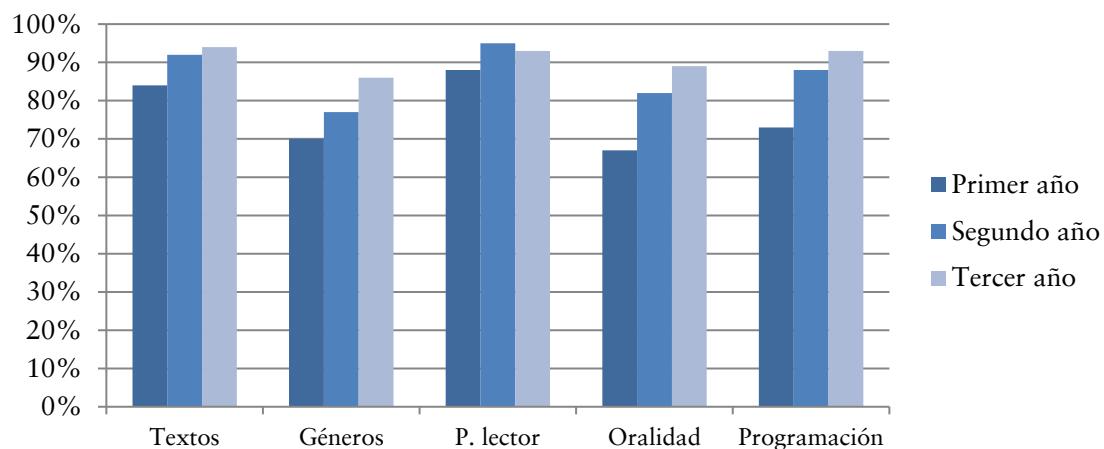
Figura 1. Porcentaje de centros que ha emprendido actuaciones relacionadas con cada uno de los ítems



Se observa, en primer lugar, que estos cinco ítems presentan, todos ellos, valores promedio altos, que oscilan entre el 77% y el 92%, un dato que apunta hacia un trabajo generalizado de los centros en relación con las habilidades comunicativas en el marco del PLC. De forma particular, los ítems *Proyecto lector* (92%) y *Selección de textos* (89%) son los que puntuán con valores más altos, mientras que *Oralidad* (80%) y *Géneros discursivos* (77%) presentan porcentajes más bajos. El ítem *programación* se sitúa en un término medio (85%). Se aprecia asimismo que los ítem *Textos* y *Oralidad* presentan una evolución ascendente durante los tres cursos escolares objeto de estudio, mientras que *Géneros*, *Proyecto lector* y *Programación* presentan fluctuaciones.

Por otro lado, la Figura 2 muestra los porcentajes referidos a la puesta en marcha de actuaciones por parte de los centros, conectadas con cada uno de los cinco ítems a partir de la variable “año de participación en el programa”.

Figura 2. Promedio de las actuaciones de los centros por año de permanencia en el programa



En todos ellos, con excepción del ítem *Proyecto lector*, se aprecia un ascenso en el porcentaje de centros que declaran trabajar cada uno de los ítems conforme avanza su participación en el programa PLC. Si se toma en consideración solo el tercer año, en el que finaliza la participación en el programa, observamos diferencias significativas entre los ítem de puntuación más alta —*Textos* (94%), *Programación* (93%) y *Proyecto lector* (93%)— y los de puntuación más baja —*Géneros* (86%) y *Oralidad* (89%). A este respecto, puede destacarse que un 14% de los informantes declara que en su centro no se ha abordado el trabajo a partir de géneros discursivos en el último curso de permanencia en el programa. Este porcentaje es del 11% para el caso de la lengua oral, frente al 7% de proyecto lector.

En lo que respecta al eje cualitativo del estudio, agrupamos una muestra de las valoraciones cualitativas de los informantes en una matriz DAFO (ver Tablas 6 y 7), que permite un primer acercamiento a las percepciones de los coordinadores relativas a las debilidades y fortalezas vinculadas al desarrollo del programa (entendidas desde una perspectiva interna al centro) y a las amenazas y oportunidades (consideradas desde la óptica externa al centro).

Entre las debilidades destacan aspectos como el escaso desarrollo de los mecanismos de coordinación interna, la excesiva dependencia de los libros de texto o el solapamiento con otros programas y otras actividades de formación que se desarrollan en la institución educativa. Son fortalezas la participación y colaboración del profesorado, la existencia de reuniones sistemáticas de coordinación (comisión PLC), el impulso a la actualización de los espacios digitales del centro o la programación y puesta en marcha de propuestas de mejora de la CCL en sus distintas dimensiones.

Tabla 6. Debilidades y fortalezas percibidas en el desarrollo del programa

Debilidades	Fortalezas
<ul style="list-style-type: none"> • “Falta de tiempo para el trabajo colaborativo del profesorado: planificación, seguimiento, etc.” • “Nos encontramos en el análisis de datos del diagnóstico inicial que existe desconocimiento y falta de coordinación entre etapas y ciclos en cuanto al tratamiento de la CCL, lo cual dificulta dicha tarea”. • “La dependencia de las programaciones hacia los libros de texto dificulta el desarrollo óptimo del programa lingüístico”. • “En el desarrollo del PLC está inmerso todo el claustro (48 profesores), por lo que resulta difícil una óptima coordinación y las fechas de los trabajos se solapan con las de otros proyectos que tenemos”. • “Es difícil implicar a todo el profesorado porque, además, hay otro curso de formación en el centro”. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Hasta el momento, la participación y la colaboración de todos los participantes en el programa”. • “La comisión del PLC se reúne sistemáticamente según nuestro cronograma. La dificultad es coordinarse con el resto del claustro por falta de tiempo, pero el trabajo del PLC es muy positivo”. • “Estamos actualizando la página web del Centro. En cuanto esté actualizado subimos todo lo relativo al PLC”. • “Este primer año se va a trabajar fundamentalmente la oralidad y la unificación de cuadernos en la expresión escrita”. • “No estamos trabajando la oralidad porque pretendemos abordar este trabajo en años posteriores. Y el mapa de géneros lo empezamos en el tercer trimestre según nuestro cronograma”.

Entre las amenazas, los informantes destacan los cambios legislativos y la consiguiente carga de trabajo que implican para el profesorado, la burocracia asociada al programa, la inestabilidad en la plantilla del profesorado del centro y la falta de reconocimiento externo, en forma de tramos horarios, para coordinadores y profesorado participante. Se perciben como oportunidades las posibilidades

formativas asociadas al Programa PLC, a través de distintos cauces, entre ellos, la formación específica en los centros y el apoyo y asesoramiento de los CEP. Otro reto externo declarado por los informantes es impulsar la implicación de las familias.

Tabla 7. Amenazas y oportunidades percibidas en el desarrollo del programa

Amenazas	Oportunidades
<ul style="list-style-type: none"> • “La gran cantidad de trabajo nuevo a raíz de las novedades legislativas está perjudicando al tiempo dedicado a la elaboración del PLC. Todos tenemos cada vez más tareas y menos tiempo para hacerlas”. • “El/La coordinador/a necesita mucho tiempo para cumplir con toda la burocracia demandada, teniendo que dedicar tiempo personal ¿Para qué un plan de actuación si no hay modificaciones? Demasiada burocracia. • “Creo que la coordinación de un proyecto de tanta relevancia requiere de una gran dedicación. El coordinador necesita tiempo para organizar y establecer una estrategia común con los participantes”. • “Falta de continuidad en el centro del profesorado implicado. Si no he trabajado el material es más difícil creer en él”. • “La principal dificultad encontrada en la falta de horas para realizar las funciones de la coordinación del programa”. 	<ul style="list-style-type: none"> • “La principal dificultad para el profesorado participante es la falta de formación, pero esperamos que se solucione una vez hayamos realizado las actividades formativas previstas para este primer año”. • “Nos quedan aspectos pendientes, como la implicación de las familias y conseguir que todo el profesorado se involucre realmente”. • “Estamos analizando el estado de la cuestión del centro y esta labor está resultando compleja, pero contamos con el apoyo del CEP y la motivación del equipo directivo, el Departamento de formación, innovación y evaluación y la comisión PLC”. • “Al ser un proyecto que intenta cambiar la manera de trabajar en las aulas, encaminándose a una metodología basada en un enfoque comunicativo, requiere de una formación bastante amplia”. • “Se considera especialmente relevante para el desarrollo del PLC el apoyo recibido por parte del CEP desde la solicitud de participación. La formación específica está resultando de gran utilidad”.

DISCUSIÓN

Los datos cuantitativos recogidos en este estudio refuerzan la idea de que la participación de los centros en el programa supone, efectivamente, una toma de conciencia importante para el trabajo de las habilidades comunicativas orales y escritas. Así se desprende de las prácticas declaradas por los informantes, de las que se deduce, además, que las actuaciones orientadas a la elaboración del proyecto lector y a la selección de textos orales y escritos para el trabajo en las distintas áreas curriculares se encuentran sólidamente asentadas en el Programa PLC. En este sentido, la línea de proyecto lector es abordada por un 96% de los centros ya durante el segundo año de participación en el programa y es la que alcanza un promedio de implantación más alto de entre los cinco ítems estudiados. Por su parte, la

integración de las propuestas comunicativas en las programaciones de las distintas áreas, pese a su evidente complejidad, es un ítem que alcanza, asimismo, valores altos, especialmente en aquellos centros que se encuentran en el tercer año de permanencia en el programa (93% de los centros de tercer año abordan este trabajo) y parece constituir una suerte de producto final, directamente conectado con la elaboración y aprobación del Proyecto Lingüístico de Centro.

Sin embargo, los datos cuantitativos muestran cierto estancamiento en lo que respecta al trabajo de pautas y estrategias para abordar prácticas y géneros discursivos, cuyo promedio de trabajo alcanza al 77% de los centros, quince puntos menos que el ítem *Proyecto lector*. Las causas podrían estar conectadas con diferentes factores, algunos de ellos de carácter formativo, como es el propio concepto de género discursivo, aún confuso para parte del profesorado (Caravaca, 2014; Boillos, 2017), o la necesidad de impulsar programas específicos de formación que tomen en consideración las especificidades de la escritura en las distintas áreas (Fabregat y Fontich, 2015).

Tampoco el ítem referido al diseño de un plan de trabajo de oralidad alcanza los resultados que, en un principio, serían esperables al tratarse de una de las vías naturales a la hora de emprender la elaboración de un PLC. Los valores correspondientes a primer año son los más bajos de la serie (67% de los centros) y el promedio de informantes que declara haber trabajado esta línea en sus centros se sitúa en el 80%. Estos datos muestran una concepción del PLC en la que tienen cabida la totalidad de las habilidades comunicativas, pero en la que el trabajo de la lectura sigue ocupando un puesto central, que, muy probablemente, guarda relación con el concepto aun prevalente de cultura escolar como cultura escrita.

Por su parte, las valoraciones cualitativas permiten escuchar la voz de los agentes implicados en la puesta en marcha de un Proyecto Lingüístico de Centro, en este caso, de sus coordinadores (Trigo, Romero y García, 2019). Ponen de manifiesto los puntos fuertes, principalmente el impulso que el PLC ofrece para promover la participación y colaboración de los docentes del centro, así como la capacidad para concretar actuaciones de mejora de la CCL, apoyadas en las posibilidades formativas que ofrece el programa. Entre los puntos débiles y las potenciales amenazas, destacan la necesidad de mejorar los mecanismos de coordinación internos, como condición indispensable para el desarrollo del PLC, común a todo proyecto de innovación (Gather, 2004), y de favorecer, por parte de la administración educativa, la creación de nuevos espacios y tiempos de trabajo específicamente dedicados a impulsar los proyectos lingüísticos en los centros participantes.

CONCLUSIONES

La revisión de diferentes estudios y experiencias recogidos en estas páginas permite constatar que la noción de Proyecto Lingüístico de Centro ha ido evolucionando hacia un concepto más abarcador y comprensivo. Da cabida, a un tiempo, tanto a las actuaciones de coordinación orientadas a la mejora de la competencia comunicativa en las distintas lenguas presentes en el centro, como a las iniciativas innovadoras en el ámbito de las prácticas de aula que parten de la idea de hablar, escuchar, leer, escribir e interactuar para aprender.

El PLC como espacio de innovación se articula, por tanto, en dos dimensiones: por una parte, en la dimensión curricular, que aspira a la transformación de las prácticas de aula y a la mejora de los rendimientos del alumnado; y por otra, en la dimensión organizativa, que persigue crear sinergias, reforzar los mecanismos de coordinación y fomentar el trabajo colaborativo del profesorado para lograr objetivos comunes.

En el ámbito de la intervención educativa, distintas propuestas sobre proyecto lingüístico han sido impulsadas en los últimos años por las administraciones educativas. En el caso de Andalucía, el Programa PLC tiene como principales coordenadas el acompañamiento a los centros, la innovación metodológica y la formación del profesorado, y se desarrolla a partir de diferentes líneas de actuación, lo que permite a cada institución educativa definir su identidad en relación con el trabajo de la competencia en comunicación lingüística y darle forma en su propio PLC.

En este sentido, una aproximación a los datos procedentes del seguimiento del programa muestra que el PLC constituye una herramienta eficaz a la hora de impulsar y de generalizar las actuaciones de mejora de la CCL en los centros y apunta hacia áreas de mejora específica, como es el caso de la lengua oral y del trabajo a partir de géneros y prácticas discursivas orales y escritas. Este tipo de iniciativas, dotadas de un grado suficiente de horizontalidad, que favorecen el liderazgo cooperativo, propician la creación de instancias intermedias de coordinación (Gather, 2004) y cuentan con el apoyo de los equipos directivos y de la administración, muestran una vía posible de actuación con capacidad suficiente para transformar las instituciones y mejorar los rendimientos del alumnado (Trigo, Romero y García, 2019).

Asociadas a estas propuestas aparecen asimismo sombras y voces que alertan de posibles dificultades, como la sobreoferta de planes de mejora por parte de

las administraciones educativas y de las instancias encargadas de la formación permanente, o la ausencia de espacios y tiempos en el quehacer diario del profesorado para impulsar y coordinar este tipo de proyectos. Con todo, el objetivo es claro y, a tenor de la práctica, alcanzable: lograr que la innovación procedente del PLC se trasfiera al aula, se asiente en la vida del centro y se convierta en uno de sus principales referentes, conocido y valorado por la comunidad educativa en su conjunto.

SIGLAS EMPLEADAS

CCL. Competencia en comunicación lingüística.

ECP. Equipo de coordinación pedagógica.

PEC. Proyecto educativo de centro.

PMV. Proyecto mínimo viable.

CEP. Centro del profesorado.

PLC. Proyecto lingüístico de centro.

REFERENCIAS

- Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículo. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
<http://hdl.handle.net/11086/4030>
- Bolillos, M. (2017). Propuesta para la enseñanza de la escritura a través de géneros discursivos en la Educación Secundaria. *Didáctica. Lengua y literatura*, 29, 11-28.
<http://dx.doi.org/10.5209/DIDA.57127>
- Camps, A. (2020). Intervention, innovation, and research: A necessary relationship for pedagogy. En A. Camps y X. Fontich (Eds.), *Research and teaching at the intersection: Navigating the territory of grammar and writing in the context of metalinguistic activity* (pp.573-581). Brussels: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b17237>
- Caravaca, G. (2024). Tareas de escritura y géneros discursivos en los libros de texto. *Bellaterra journal of teaching and learning language and literature*, 7(2), 70-83.
<https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.576>
- Carrasco, E.J. (2019). Percepción de los futuros docentes sobre la utilización del inglés como lengua vehicular en educación física en educación secundaria: un análisis DAFO. En J.D. Martínez, M.G. de la Maya y R. Alejo (Coords.), *Educación bilingüe* (pp. 412-517) Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y a escribir: una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chicote, M., Fabregat, S. y Cañas, L. (2014). Experiencias de asesoramiento de planes de mejora de la competencia en comunicación lingüística en el ámbito de actuación del CEP de Jaén. *Andalucía Educativa. Revista digital de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes*, 82, 1-6-.

- Colomer, T. (2020). Les transformacions de la lectura a l'aula. *Bellaterra journal of teaching and learning language and literature*, 13 (1), 11-21. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.81>
- Consejo de Europa (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las Competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 20/10/2006, L394/10-18. L00010-00018.pdf (boe.es)
- Corson, D. (1999) *Language Policy in Schools. A Resource for Teachers and Administrators*. Londres: Lawrence Eribaum Associates.
- Corson, D. (1990). *Language Policy across the Curriculum*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. 2010. *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creese, A. 2010. Content-focused classrooms and learning English: How teachers collaborate. *Theory into Practice*, 49(2), 99–105. <https://doi.org/10.1080/00405841003626494>
- Crowhurst, M. (1994). *Language and learning across the curriculum*. Scarborough: Allin & Bacon.
- Darnés, A., Geli, M.E., Martín, L. y Ruf, L. (1997). Andorra: una escuela y cuatro lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 13, 49-66.
- Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (2020) *Dosier PLC Proyecto Lingüístico de Centro*. Servicio de Planes y Programas Educativos. Consejería de Educación y Deporte. Junta de Andalucía. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/675454be-cd38-45f9-a99a-3e1d5c2a6d12/Dosier%20Programa%20PLC%202020-2021> [consultado en 15/12/2020].
- Equipo Kurtzebarri Escola (1997). Evolución del tratamiento de la lengua en Kurtzebarri Eskola. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 13, 37-47.
- Fabregat (2020a). Plan de trabajo de la lengua oral. En *Material de referencia para la elaboración de un PLC*. Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa. Consejería de Educación y Deporte. Junta de Andalucía. URL: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/ishare-servlet/content/43f57353-afb7-4df9-a032-3f5027417678> [Consultado el 15/12/2020].
- Fabregat, S. (2011). La elaboración del proyecto lingüístico de centro: una experiencia formativa compartida. En M. P. Núñez y J. Rienda (Coords.), *La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: situación actual y perspectivas de futuro* (pp. 2061-2074). Madrid: SEDLL.
- Fabregat, S. (2016). El proyecto lingüístico de centro: aprender más y comunicar mejor desde todas las áreas. *Aula de Secundaria*, 19, 25-30.
- Fabregat, S. (2018). La lectura y las habilidades comunicativas en el marco del Proyecto Lingüístico de Centro: una propuesta interdisciplinar de mejora de la competencia en comunicación lingüística. M.I. de Vicente-Yagüe y E. Jiménez (Eds.), *Investigación e innovación en educación literaria* (pp.229-240). Madrid: Síntesis.
- Fabregat, S. (2019a). Procesos de innovación en educación infantil, primaria y secundaria: hacia un cambio en las prácticas de aula. En S. Fabregat y E. Jiménez (Coords.), *Innovación docente: investigaciones y propuestas* (pp.23-38) Barcelona: Graó.
- Fabregat, S. (2019b). El programa «Proyecto Lingüístico de Centro»: una propuesta interdisciplinar de mejora de la competencia comunicativa en los centros escolares de Andalucía. *Revista E-SEDL*, 2, 1-15. 01.pdf (cervantes.es)
- Fabregat, S. (2020b). La lectura en el aula: proyectos literarios. En M. Molina (Ed.), *Didáctica de la literatura infantil y juvenil* (pp.97-116) Madrid: Paraninfo.

- Fabregat, S. y A. Gómez (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. LT033.pdf 22-29 (sedll.org)
- Fabregat, S. y Fontich, X. (2015). La escritura en las áreas no lingüísticas: algunas implicaciones para la formación permanente del profesorado. *Lenguaje y textos*, 41, 83-94. L_T041_Layout 3 (sedll.org)
- Fabregat, S. y Torres, P. (2015). Hablar y escuchar más para aprender mejor. *Cuadernos de Pedagogía. Monográfico Proyectos Lingüísticos de Centro*, 458, 45-49.
- 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.
- Ferrer, M. y Fontich, X. (2011). La llengua més enllà de les classes de llengua. En *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, 54, 68-76.
- Gómez, A. y D. Arcos (2007). Plan de mejora de la competencia lingüística. Elaboración del proyecto lingüístico de centro. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 7, 1-16.
- González Riaño, X. (2004). El proyecto Lingüístico de Centro: Un instrumento de planificación del plurilingüismo educativo. En A. Huguet y J. L. Navarro (Coords.), *Las lenguas en la escuela* (pp.81-92). Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Iglesias, M., Lozano, I. y Roldán, I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 13-34. <https://doi.org/10.35362/rie7713090>
- Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (eds.). 2010. *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- López Valero, A. Moreno, C. y Valverde, R. (2007). Proyecto Lingüístico de Centro y animación a la lectura: una propuesta de formación para el profesorado a través de los cuentos con alumnado con déficit auditivo. *El Guiniguada*, 15-16, 19-30. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5717/1/0235347_00015_0002.pdf
- Lorenzo, F. (2016). Competencia en comunicación lingüística para el avance de la comprensión lectora en las pruebas PISA. *Revista de Educación*, 374, 142-160. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-329>
- Maeso, M. (2010) (coord.). *Proyecto Lingüístico de Centro*. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- May, S. (1997). *School Language Policies*. En R. Wodak y D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education. Language Policy and Political Issues in Education* (pp. 229-240). Dordrecht: Kluwer.
- Maybin, J. (1985). Working towards a school language policy. En *Every child's language: an in-service pack for primary teachers* (pp. 95-108). Clevedon. The Open University and Multilingual Matter.
- McLeod, S. y Maimon, E. (2000). Clearing the air: WAC myths and realities. *College English*, 62, 573-583. <https://doi.org/10.2307/378962>
- Moreno, C. y López López, M. (2006). Proyecto Lingüístico de Centro en contextos inclusivos. Didáctica de la Literatura Infantil e Interculturalidad. *Primeras noticias: Revista de literatura*, 216, 101-105.
- OAPEE (2012). *Guía para el diseño y puesta en marcha de un proyecto lingüístico de centro*. [En línea] http://sepie.es/doc/plc/Guia-PLC_WEB.pdf [Consultado el 12/12/2020].
- 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*, 6(1), 109-130. <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0023>

- 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.
<https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.13>
- Pérez Recarey, C. y M. Serna (1997). El proyecto lingüístico en centros escolares gallegos. De la diglosia al bilingüismo. En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 13, 25-35.
- Programa PLC. Junta de Andalucía (2020). Espacio web del Programa: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/lecturas-bibliotecas-escolares/programa-plc> [Consultado el 15/12/2020).
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- Romero M. F. y Trigo, E. (2018). Los proyectos lingüísticos de centro: desarrollar la comprensión lectora en áreas no lingüísticas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 79, 51-59.
- Ruano, J. (1999). La literatura infantil y juvenil en el proyecto lingüístico de centro. *Almirez*, 8, 279-286.
- Rubio, R. (2017). *El proyecto lingüístico de centro como respuesta sistémica al reto de la competencia comunicativa en entornos educativos formales: análisis de casos*. Tesis doctoral no-publicada. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Ruiz Bikandi, 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.
- Sanmartí, N. (2007). Hablar, leer y escribir para aprender ciencias. En T. Álvarez y P. Martínez (Eds.), *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo* (pp. 103-128). Madrid: Ministerio de Educación.
- Senge, P.M. (2014). *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building learning organization*. Londres: Crown Business.
- Serra, J. M. (1996): Algunos elementos para la reflexión sobre la elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro. En M. Siguan Soler (Coord.), *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela* (pp.78-88) Barcelona: Horsori.
- Trent, J. (2010). Teacher identity construction across the curriculum: promoting cross-curriculum collaboration in English-medium schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 30 (2), 167-183. <https://doi.org/10.1080/02188791003721622>
- Trigo, E., Romero, M. F. y García, A. (2019). Las voces de los agentes dinamizadores en la implementación de un PLC como clave para la transformación de un centro educativo. *Tejuelo*, 30, 37-72. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.37>
- Trujillo, F. (2010). La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones. *Lenguaje y textos*, 32, 25-40. la_competencia_en_comunicacion_lingüistica_como_proyecto_de_centro_trujillo_f_0.pdf (sedll.org)
- Trujillo, F. (2015). Un abordaje global de la competencia lingüística. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 10-13.
- 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. Layout 3 (sedll.org)
- Vázquez, F. J. (coord.), Escamilla, M. García, J.M. y Marqués, B. (2013). *Arcenautas. Guía de Asesoramiento Proyecto Lingüístico de Centro*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Vilà, M. y Castellà, J.M. (2014). *10 ideas clave: enseñar la competencia oral en clase, aprender a hablar en público*. Barcelona: Graó.

Vollmer, H. (2007). *Language and communication in the learning and teaching of science in secondary schools*. Brussels: Language Policy Division, Council of Europe.



SANTIAGO FABREGAT BARRIOS

Es profesor del Departamento de Filología Española (Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura) en la Universidad de Jaén. Ha sido docente de Educación Secundaria y asesor de formación permanente del profesorado. Actualmente, es investigador responsable del Grupo de Investigación *Innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura* y coordinador pedagógico del *Programa para la Innovación Educativa Proyecto Lingüístico de Centro*.

fabregat@ujaen.es
<https://orcid.org/0000-0002-8946-2468>



Fabregat Barrios, S. (2020). La mejora de las habilidades comunicativas como espacio de innovación: un acercamiento al Proyecto Lingüístico de Centro (PLC). *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(4), e992. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.992>



Rebut / Recibido / Received / Reçu: 19/12/2020

Acceptat / Aceptado / Accepted / Accepté: 28/12/2020

<https://revistes.uab.cat/jtl3/>