

P.L.C

Proyecto Lingüístico
de Centro



© Junta de Andalucía. Consejería de Educación

Coordinación:

D^a. María del Ángel Maeso Rubio
Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa

Autoría:

D. Diego Arcos Cañete
D^a. Antonia Gómez Vidal
D^a. Carmen Hernández Palacios
D^a. Elisa María López Cabrera
D^a. Henar López Lara
D. Francisco José Lorenzo Berguillos
D. Daniel Orozco Coronil
D. Víctor Pavón Vázquez
D^a. M^a José Romera Viúdez
D^a. Sagrario Salaberrí Ramiro
D. Fernando Jesús Trujillo Sáez
D. Miguel Ángel Vinagre Lobo

Maquetación y diseño: Cúbica Multimedia, S.L.

Impresión: Tecnographic, S.L.

I.S.B.N.: 978-84-693-6238-9

DEPÓSITO LEGAL: SE-6101 / 2010

Prefacio

Con la presente publicación la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, una vez más, toma el testigo de la innovación en enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Todo comenzó en 2005 con la creación de centros bilingües en inglés, francés y alemán en virtud del Plan de Fomento del Plurilingüismo. La innovación más importante que se acometió en ellos fue la utilización del AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) como metodología de aprendizaje en algunas de las Áreas no lingüísticas.

En 2008 salió a la luz el Currículo integrado de las lenguas: Propuesta de secuencias didácticas, que contiene una serie de unidades a modo de ejemplo sobre el aprendizaje integrado de lenguas, destinadas al alumnado de Educación Primaria y Secundaria.

El trabajo que presentamos en la presente publicación es aún más ambicioso ya que considera la mejora de la competencia lingüística del alumnado una responsabilidad del claustro en su totalidad, no sólo del profesorado de las áreas lingüísticas.

El Proyecto Lingüístico de Centro tiene un objetivo fundamental: contribuir eficazmente al desarrollo de una alta competencia en comunicación lingüística de los estudiantes. Para ello hay cuatro ámbitos de actuación posibles:

1) Actuaciones promovidas en respuesta a los resultados de las pruebas de diagnóstico. Las pruebas de diagnóstico se centran en una serie de indicadores fundamentales de la competencia que pueden servir de guía al profesorado para diseñar actuaciones que permitan mejorar esos resultados concretos. Evidentemente, esta línea de trabajo se beneficiará de unas pruebas de diagnóstico de calidad y una interpretación de los resultados que dé pistas acerca de las posibles actuaciones, al tiempo que permita la autonomía de los centros para establecer sus propias medidas.

2) Actuaciones de atención a la diversidad. Uno de los logros fundamentales de la escuela andaluza es el alto nivel de equidad que la distingue. Este principio fundamental de nuestro sistema educativo también debe aplicarse a la educación lingüística en dos sentidos fundamentales: atención a la diversidad de capacidades y atención a la diversidad lingüística y cultural. Ambos sentidos hablan de la construcción de una escuela inclusiva a través de actuaciones de educación lingüística con niños y niñas con discapacidad (por ejemplo, niños y niñas sordos y su utilización del lenguaje de signos en la escuela, además del trabajo en comprensión lectora y los problemas que esta supone para estos niños) y niños y niñas de origen extranjero que no hablen la lengua de la escuela (un tema en el cual la escuela andaluza fue pionera con la creación de las ATAL y sobre el cual aún tenemos mucho que decir desde un planteamiento de escuela inclusiva).

3) Actuaciones de currículo integrado. Si las lenguas se aprenden participando en situaciones integrales de comunicación (hablar y escuchar, leer y escribir), es lógico que el profesorado andaluz de las áreas lingüísticas se organice para ofrecer al alumnado una propuesta integral de aprendizaje de lenguas, como ya se anunciaba en el Plan Andaluz de Fomento del Plurilingüismo y como se describe en la publicación de la Consejería de Educación "El Currículo Integrado de las Lenguas: propuesta de secuencias didácticas". El currículo integrado de las lenguas está en la base del Proyecto Lingüístico de Centro; si el primero busca la coordinación entre todo el profesorado de las áreas lingüísticas, el PLC busca la coordinación entre todo el claustro, pero ambos tienen el mismo objetivo: la competencia comunicativa del alumnado.

4) Actuaciones de integración de lenguas y contenidos curriculares. La experiencia que ha hecho de Andalucía un referente nacional en educación lingüística son los centros bilingües del Plan Andaluz de Fomento del Plurilingüismo y la enseñanza integrada de las lenguas y los contenidos curriculares está en la base de funcionamiento de los centros bilingües. Supone un reto conseguir que todo el profesorado se sienta vinculado a este movimiento de innovación educativa en dos sentidos: la enseñanza bilingüe propiamente dicha y la enseñanza integrada de la lengua castellana y los contenidos curriculares. Precisamente esta última idea es, en realidad, la primera medida de los dos primeros bloques de actuación: si el profesorado de las áreas no-lingüísticas entendiera que enseña lengua castellana al tiempo que enseña Matemáticas, Conocimiento del Medio o Educación Física, estaríamos contribuyendo a la mejora de los resultados en las pruebas de evaluación externa y estaríamos apoyando al alumnado con discapacidades o de origen extranjero.

La Consejería de Educación aborda este proyecto con la convicción de que es necesario poner en marcha una serie de medidas para la mejora de la competencia lingüística de nuestros jóvenes y con la seguridad de que la creación de un Proyecto Lingüístico de Centro en nuestros colegios e institutos es el comienzo más acertado y más en la línea de las últimas corrientes pedagógicas.



Agradecimientos de los autores

A los profesores del claustro del I.E.S. Mirador del Genil de Iznájar.
Diego Arcos

Mi agradecimiento a Michael David Conrad y Jennifer Lynch, auxiliares de conversación destinados en el IES Pedro Jiménez Montoya durante el curso 2009/10, por su colaboración en las grabaciones de audio. A los profesores de Biología y Geología, D. Guillermo Antón y Dña. Victoria Gómez Ceballos, por las sugerencias y recursos proporcionados para la elaboración de la Secuencia de Ciencias para el Mundo Contemporáneo y, finalmente, a todos y cada uno de los integrantes de la Sección Bilingüe del IES Pedro Jiménez Montoya, por su inestimable colaboración.
Elisa López

A mis buenas compañeras y amigas Carmen López, María Laso y Carmen Ávila de la Vega, porque siempre creen en mí.
Henar López

A Dña. Helene Gempik, Dña. Claudia Barth, Dña. Serena Zimmermann, D. Volker Schönherr, Dña. Lola Rodríguez Molina (Profesora de Historia del I.E.S. San Isidoro), Dña. Ana Anta (Profesora de Filosofía del I.E.S. Poeta García Gutiérrez) y a D. Miguel Ángel Núñez Beltrán, autor del libro El magistral hereje, uno de cuyos textos ha sido tomado como ejemplo para una unidad didáctica.
Daniel Orozco

Me gustaría mostrar mi agradecimiento a Txema Díaz, Marc Mateu y Manel Vicent, de la Escola Andorrana de Batxillerat, por su generosidad y valiosa colaboración en la elaboración de los materiales para el área de Filosofía.
Víctor Pavón

A Vicent Counil, auxiliar de conversación, José Miguel Arellanos, profesor de Secundaria de Filosofía y Rafael Hoces Prieto, profesor de Secundaria de Ciencias Naturales.
M^a José Romera

“A todo el profesorado con el que he compartido sesiones de formación, intercambio de experiencias y entusiasmo por la innovación en el aula.
Sagrario Salaberrí

A Regla Fernández Garrido, Joaquín Ritoré Ponce, Helena Ron Stevenson, Honesto Rubín Córdoba, y Emilia Ruiz Yamuza
Miguel Vinagre



Introducción





Contextualización y fundamentos metodológicos de la enseñanza integrada de lenguas en el bachillerato: del Currículo Integrado de las Lenguas al Proyecto Lingüístico de Centro

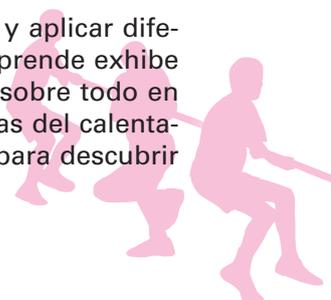
1. COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS NECESARIAS UNA VEZ COMPLETADOS LOS ESTUDIOS DE BACHILLERATO.

El alumnado que recién termina los estudios de Bachillerato puede escoger varias vías de desarrollo individual, aunque en la mayoría de los casos las opciones son de corte académico y en particular las relacionadas con algún tipo de continuación de estudios en la universidad. Sin embargo, independientemente de cuál sea la opción elegida, va a necesitar una capacitación de corte lingüístico en su lengua materna y en una o dos lenguas extranjeras que dependerá de las exigencias profesionales o formativas. Se trata éste de un hecho insoslayable y al que posiblemente no se le presta una atención del todo correcta en la formulación de los objetivos curriculares del Bachillerato en lo que atañe al dominio lingüístico. La simple consideración de un nivel de llegada (un B1, por ejemplo) puede no llegar a cubrir las exigencias a las que puede enfrentarse el alumnado, por lo que se antoja necesario revisar cuáles pueden ser estas necesidades a la hora de diseñar los currículos lingüísticos durante esta etapa educativa.

1.1. El dominio profesional

La enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera debe basarse en lo que realmente depara el uso de esa lengua en contextos y situaciones reales. El conocimiento y uso de una lengua extranjera en un mundo globalizado (ya sea a nivel europeo o mundial) obliga a conocer su manejo para el mundo profesional, el de los negocios, el de las ciencias, el del turismo, el de las transacciones comerciales, etc., y también, cómo no, el de las distintas clases de expresión artística. El alumno debe responder con un uso correcto de todas las lenguas en ámbitos y contextos novedosos como son los mensajes por correo electrónico, la búsqueda de información en Internet, el acceso a blogs y forums, o el uso de redes sociales. Pero estas nuevas situaciones no deben hacernos perder de vista que lo relevante del uso de las lenguas es que éstas deben aprendidas para ser usadas en contextos diferentes y para propósitos distintos, y que deben ser aprendidas también para ser utilizadas de forma diferente tanto en contextos en los que los hablantes la han aprendido como lengua extranjera como en contextos en los que para alguno de los interlocutores constituye su lengua materna.

Aprender una lengua extranjera implica asimilar diferentes actitudes y expectativas y aplicar diferentes normas de uso. A menudo se tiende a olvidar que la lengua extranjera que se aprende exhibe algo más que el aparente estatus de "internacional", "globalizada" o de *lingua franca* (sobre todo en el caso del inglés), y que del mismo modo que la utilizamos para comprender las causas del calentamiento global o para entender unas especificaciones técnicas también la necesitamos para descubrir



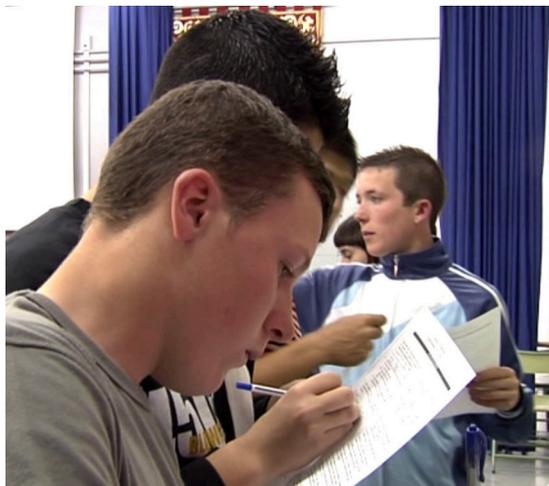
y apreciar la grandeza de una obra literaria. Por cierto, que la utilización de la lengua en contextos y situaciones de corte cultural y artístico se convierte en condición necesaria para promover el aprendizaje de la lengua como elemento fundamental de la conciencia intercultural, así como lo es también el conocimiento de las características propias¹. Brutt-Griffler² lo expone de forma diáfana cuando habla de la función “econocultural” de una lengua: su uso en el mundo de la economía y los negocios y su desarrollo global en los ámbitos científico, tecnológico, cultural y de los medios de difusión. Asimismo, esta autora nos advierte de que el aprendizaje de una lengua debe atenerse a los usos que de ella se hacen en todos los niveles de la sociedad, no solamente los limitados a un determinado tipo de élite (social, cultural o científica), así como que no debe temerse a una lengua extranjera emergente ya que este tipo de lenguas lo que contribuyen es a fomentar el multilingüismo y el plurilingüismo pero no aspiran a reemplazar a la lengua materna.

Al fin y al cabo, las directrices de lo que debe ser la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en el Bachillerato deben atenerse a las circunstancias derivadas de un mundo globalizado³, y adecuarse por supuesto a los criterios y directrices de calidad establecidos, por ejemplo, en el Espacio Europeo para la Educación Superior (EEES) y plasmados en la confección del CV Europass⁴ y del Pasaporte de Lenguas Europass⁵.

1.2. El dominio universitario

El bachillerato es el momento en el cual el estudiante toma las primeras decisiones para convertirse en el futuro profesional, lo cual implicará familiarizarse con los textos propios de la profesión, normalmente de manera tácita. Así, una parte importante del currículum oculto de los estudios universitarios es la socialización en aquellos textos propios de la comunidad discursiva profesional mediante el estudio de las materias universitarias, la realización de prácticas profesionales y la asistencia a encuentros científicos durante la carrera.

Dependiendo, por supuesto, de los estudios escogidos y del curso en el que se encuentre, el alumnado deberá enfrentarse con una cierta variedad de contenidos académicos (en forma de exposiciones, búsqueda de información, presentaciones de audio o vídeo o artículos científicos) expresados en una lengua extranjera, para lo cual necesitará rudimentos lingüísticos un tanto alejados de los aprendidos normalmente. Deberá enfrentarse a un tipo de lengua de corte académico que exigirá un grado y forma de utilización de la lengua distinta a la aprendida de forma regular, más basada en la interacción conversacional. Se trata de un asunto clave para el desarrollo de las necesidades lingüísticas del alumnado universitario: así lo definió Cummins con su distinción su distinción entre las habilidades las habilidades comunicativas/conversacionales básicas y el procesamiento cognitivo del lenguaje académico (*Basic interpersonal communicative skills*, BICS and *cognitive academic language proficiency*, CALP)⁶. Asimismo, el gran crecimiento experimentado por las redes interuniversitarias de carácter supranacional está favoreciendo que crezcan también de manera exponencial las ocasiones en las que el alumnado entra en contacto con otras lenguas durante sus estudios universitarios. Sobre



1 Decreto 416/2008, del 22 de julio, pág. 9: El conocimiento y aprecio por las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades, así como entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho y un valor de los pueblos y los individuos en el mundo actual, cambiante y globalizado.

2 Brutt-Griffler, J. (2002). *World English*. Clevedon: Multilingual Matters, pág. 110.

3 Tal y como aparece recogido en el currículo de las asignaturas de Lengua Extranjera I y II (págs 117-122), en el que se hace un especial hincapié en plasmar en el Bachillerato las directrices emanadas del MCER.

4 Véase un ejemplo de la plantilla en: http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1344/type.FileContent.file/CVTemplate_es_ES.doc

5 Véase un ejemplo de la plantilla en: http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1347/type.FileContent.file/ELPTemplate_es_ES.doc

6 Cummins, J. (1979). “Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters”, *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, págs. 121-129.

todo gracias al programa Erasmus de intercambio de alumnado, que permite realizar estancias de estudios en universidades extranjeras y al mismo tiempo contar con un número de alumnos extranjeros que no dominan nuestra lengua, y también gracias a los programas de intercambio del profesorado, nuestros alumnos se ven obligados a utilizar cada vez más una lengua extranjera en el aula.

Sin embargo, en la universidad aún es infrecuente encontrar corrientes de enseñanza integrada de lenguas y contenidos, aunque esta podría suponer una mejora en el proceso de aprendizaje y en los resultados académicos. Una de las pocas excepciones sistemáticas son los cursos de “inglés para fines específicos” en las distintas titulaciones, en los cuales es habitual que el profesorado elija los textos en inglés más útiles o frecuentes para el aprendizaje de la lengua e incluso en muchos de estos casos el texto se toma como un pretexto para el trabajo gramatical. Si bien, hoy en día la mayoría de las universidades europeas tienen ya operativos o están empezando a organizar programas de impartición de asignaturas utilizando una segunda lengua, sobre todo el inglés, la implantación de este tipo de programas todavía es incipiente en España, ya que existe bastante desconocimiento dentro del mundo universitario en lo que concierne a los beneficios derivados de la utilización de una enseñanza integrada de lengua y contenidos. Se trata, además, de un tipo de planificación educativa que requiere medidas organizativas y de formación para el profesorado y el alumnado⁷ que en principio pocas universidades (sobre todo las públicas) están dispuestas a asumir pero que están calando poco a poco en las autoridades educativas de muchas universidades sobre todo privadas. Sin embargo será una realidad a corto y medio plazo ya que la competitividad por atraer al alumnado y las propias regulaciones emanadas del proceso de convergencia europea en materia de educación superior, así lo exigen.

1.3. El papel de la nueva Selectividad

Los instrumentos de evaluación de los que dispone el sistema educativo para valorar la competencia de alumnado a lo largo de su periplo por los distintos cursos y etapas, pero sobre todo, una vez finalizado éste. El nivel de exigencia que se les pide a los alumnos queda reflejado en las distintas pruebas y exámenes que deben realizar durante este periodo, pruebas que de alguna manera van influyendo en la propia metodología. Pero sin duda alguna, si hay alguna que determine realmente la actividad docente en las aulas ésta es la prueba de acceso a la universidad, la comúnmente llamada *Selectividad*. No se debe olvidar que se trata de una prueba que, en muchos casos, resulta crucial para el alumnado al determinar sus futuros estudios universitarios, y que, por



tanto, cada una de las pruebas que la componen adquiere una importancia en absoluto desdeñable. Tanto es así que en el caso de la prueba de idiomas, ésta ha conseguido que *de facto*, la organización y secuenciación de los contenidos en el segundo curso de Bachillerato tengan como único objetivo su superación. Se trata de un aspecto que, si bien tiene implicaciones originalmente curriculares, modifica de forma notoria la metodología empleada en el aula, ya que supone que se produce una atención desmesurada a las destrezas escritas (que son las que se evalúan en la prueba) y un total desinterés por las orales (las cuales no son evaluadas).

De acuerdo con lo dispuesto en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en su artículo 38, el alumnado debe superar una prueba como requisito para acceder a los nuevos títulos de Grado establecidos a partir del proceso de convergencia europea, en la que deberán demostrar la madurez académica, los conocimientos y las capacidades necesarias para seguir con éxito las enseñanzas universitarias, pruebas a la que se le añadirán las calificaciones obtenidas en el Bachillerato. Pero esta

⁷ Véase Pavón, V. (2009), “La introducción de un programa de enseñanza integrada de lengua y contenidos en la educación superior: claves para impartir asignaturas a través de una segunda lengua”, en V. Pavón y J. Ávila (eds.) Aplicaciones didácticas para la enseñanza integrada de lengua y contenidos (AICLE/CLIL/ÉMILE), Sevilla: Consejería de Educación-Universidad de Córdoba.



declaración de intenciones entra en conflicto directo hoy en día con muchas de las actitudes docentes que predominan en los estudios de Bachillerato, tal y como se ha señalado anteriormente, ya que la actual prueba de idiomas de la Selectividad no mide de forma equilibrada las competencias lingüísticas ya que solo evalúa las habilidades de lectura y de escritura.

En un intento de superar esta disfunción, el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, hace mención de la necesidad de adaptar la nueva prueba de acceso a la universidad debido a la propia evolución de la sociedad y los cambios que ha sufrido la educación, por lo que se ha hecho necesario renovar un tipo de prueba para acceder a los estudios universitarios que cuenta con más de tres décadas desde que fue implantada. En el caso de la Lengua Extranjera, además, el motivo del cambio estaba previamente justificado por el hecho de que se ha tratado de una prueba que solo ha valorado la capacidad escrita y lectora del alumnado, dejando de lado desde el comienzo la evaluación de sus capacidades orales. Para remediarlo, tal y como queda recogido en la página 283, artículo 9, punto 3, del Real Decreto antes mencionado, se regula que el nuevo ejercicio de lengua extranjera tendrá como objetivo valorar la comprensión y la expresión oral, además de la comprensión lectora y la expresión escrita.

Por tanto, y de acuerdo con lo establecido por la Ley orgánica 2/2006, de 3 de junio, de Educación, la nueva prueba de acceso a los estudios universitarios se aplicará a partir del año académico 2009-2010. Sin embargo, el ejercicio de Lengua Extranjera no incluirá la valoración de la comprensión y la expresión oral hasta el curso académico 2011-2012, estableciéndose por tanto un periodo de dos años en el que se estudiarán cómo deben ser las características específicas de la prueba final que incluya a las capacidades orales.

2. EL BACHILLERATO COMO INSERCIÓN EN UNA COMUNIDAD DISCURSIVA

El bachillerato es una etapa educativa no obligatoria diseñada para “que pueda ofrecer una preparación especializada al alumnado acorde con sus perspectivas e intereses de formación o permita la incorporación a la vida activa una vez finalizado el mismo” (Real Decreto 1467/2007, artículo 1). Realizar con éxito los estudios de bachillerato abre las puertas de la universidad, las enseñanzas artísticas superiores, la formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior y las enseñanzas deportivas de grado.

Así, el bachillerato es una de las puertas de acceso del sistema educativo a la vida profesional. Desde una perspectiva comunicativa, las profesiones son comunidades discursivas que desarrollan su trabajo en torno a unos géneros concretos: así, por ejemplo, la odontología – una profesión aparentemente oral y vinculada a la práctica diaria – está íntimamente ligada a cuatro géneros discursivos (Cassany y Morales, 2009): el resumen o *abstract*, el caso clínico, el artículo de revisión y el artículo de investigación.

No se puede desarrollar la odontología profesionalmente sin conocer estos cuatro géneros y sus convenciones culturales y lo mismo ocurre, entre otras, con las distintas profesiones jurídicas, el mundo de los negocios, la ingeniería, la sanidad o la educación (véase la importancia de textos como los “informes personalizados”, la “programación”, el “proyecto educativo de centro”, las revis-



tas educativas y sus artículos de “divulgación pedagógica” entre otros géneros).

Por contra, en los estudios de bachillerato se ofrecen al estudiante de manera organizada oportunidades para desarrollar la competencia apropiada para producir y entender textos situados socioculturalmente, es decir, como parte de las relaciones comunicativas que se establecen dentro de una comunidad (en los casos anteriormente comentados, comunidades profesionales). El enfoque sociocultural cobra, por tanto, en el Bachillerato una importancia sustancial que responde así a la decisión tomada por el estudiante a la hora de optar por una de las tres modalidades que ofrece el sistema educativo. Consideremos por ello qué implica el enfoque sociocultural en la enseñanza de idiomas. Además, para explicar en qué consiste el enfoque sociocultural nos centramos en la actividad comunicativa relacionada con el texto escrito, aunque esto no significa que la oralidad no responda a los mismos principios aquí expuestos.

Aprender a leer y a escribir supone aprender a decodificar una serie de símbolos y sus relaciones tanto como aprender a realizar una serie de operaciones cognitivas que van desde la creación de un marco interpretativo hasta la confirmación de las sucesivas hipótesis de interpretación de sentido en el texto. Desde Educación Primaria hasta Educación Secundaria los niños y niñas desarrollan el control sobre ambos procesos, el proceso de descodificación y el proceso inferencial de interpretación, tanto en el entorno familiar como en el escolar. Sin embargo, los textos no son simplemente acontecimientos lingüísticos por decodificar ni tampoco laberintos de significado que esperan nuestra interpretación.



Cada texto se inserta en un contexto sociocultural que lo dota de sentido y también de textualidad. Escribir y leer son, en este sentido, prácticas discursivas insertas en determinados marcos culturales que definen qué se entiende por un texto en esa circunstancia concreta, cómo se organiza y qué sentido y finalidad tiene. Ser escritor o lector supone conocer el patrón cultural de producción y recepción de un texto determinado en un contexto determinado.

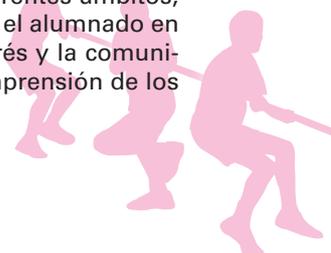
Esta visión sociocultural del texto está (o debe estar) presente a lo largo de todo el proceso de escolarización obligatoria: nunca es demasiado temprano para plantearnos la función comunicativa de un texto dentro de un contexto sociocultural determinado, ni con qué intención, por qué y cómo ha creado un escritor un texto. Así, en Educación Infantil y Primaria el niño o la niña puede escribir con sus compañeros y compañeras, con el profesorado o junto a sus padres cuentos, cartas y pequeñas notas, las cuales pueden incluir (o ser) dibujos, estar manuscritas o haber sido redactadas con un teclado de ordenador o incluso de un teléfono móvil; en Educación Primaria el currículo propone que los estudiantes preparen narraciones, exposiciones, noticias escritas y orales, etc., tanto en el contexto de la comunicación interpersonal o mediada, como dentro del contexto académico o en relación con el texto literario.

Sin embargo, la madurez personal, cognitiva y comunicativa del estudiante de bachillerato permite desarrollar el enfoque sociocultural con mayor profundidad. Así, la existencia en bachillerato de los departamentos lingüísticos y de las materias comunes de “Lengua castellana y literatura” y “Lenguas Extranjeras” permite una mayor atención al estudio de los textos propios de cada área de conocimiento (e incluso de cada profesión), que se puede ver complementada por una mayor sensibilidad hacia el lenguaje de cada área de conocimiento por parte del profesorado de las áreas no-lingüísticas⁸.

El currículo de ambas materias deja bien claro cuáles son sus objetivos. En Lengua Castellana y Literatura se establece que:

“el objetivo de esta materia es ante todo el desarrollo de los conocimientos necesarios para intervenir de forma adecuada y satisfactoria en la interacción

⁸ Orden del 5 de agosto de 2008 por la que se desarrolla el currículo del Bachillerato en Andalucía. Desarrollo de los contenidos, artículo 3, epígrafe I): El desarrollo de la capacidad comunicativa y discursiva en diferentes ámbitos, tanto en lengua española como extranjera, que permita consolidar los aprendizajes realizados por el alumnado en las etapas educativas anteriores y contribuir a su formación integral a través del respeto, el interés y la comunicación con otros hablantes, desarrollando una conciencia intercultural como vehículo para la comprensión de los problemas del mundo globalizado.



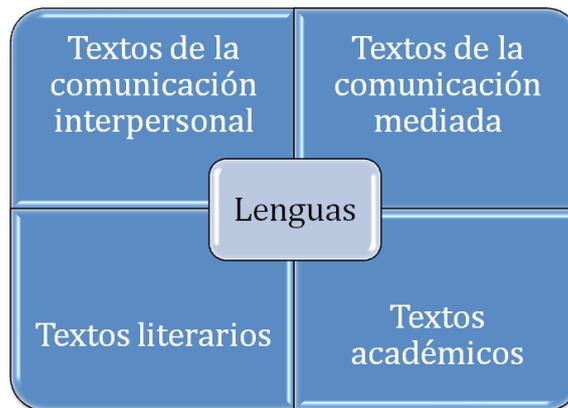
verbal en los diferentes ámbitos sociales. Estos saberes se refieren a los principios y normas sociales que presiden los intercambios, a las formas convencionales que presentan los diferentes géneros textuales en nuestra cultura, a los procedimientos que articulan las partes del texto en un conjunto cohesionado, a las reglas léxico-sintácticas que permiten la construcción de enunciados con sentido y gramaticalmente aceptables o a las normas ortográficas.

En el bachillerato se debe atender al desarrollo de la capacidad comunicativa en todo tipo de discursos, pero se debe conceder atención especial a los discursos científicos y técnicos y a los culturales y literarios y, por ello, los ámbitos del discurso en los que se debe trabajar de forma preferente son el académico, el de los medios de comunicación y el literario.”

Paralelamente, para Lengua Extranjera se expone que

“el alumnado que accede a bachillerato posee ya un conocimiento de la lengua extranjera que le permite desenvolverse en situaciones habituales de comunicación. El objeto de esta materia será profundizar en las destrezas discursivas adquiridas anteriormente, enriquecer su repertorio, así como ampliar los ámbitos en los que tienen lugar. De entre éstos, cabe destacar el de las relaciones y las prácticas sociales habituales; el académico, ampliando aquellos contenidos relacionados con la materia y otras materias del currículo e iniciando en el discurso científico-técnico, cultural y literario; en el de los medios de comunicación; y en el público, que abarca todo lo relacionado con la interacción social o laboral.”

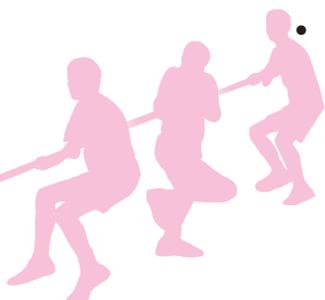
Ambas materias comparten el interés en cuatro grandes ámbitos: el discurso académico, el discurso de los medios de comunicación, el discurso literario y el discurso de la comunicación socio-laboral.



Evidentemente, esta decisión de considerar el discurso en su entorno socio-cultural supone asumir una serie de implicaciones didácticas: optar por la utilización de textos auténticos, plantear actividades de interpretación y crítica de los distintos géneros académicos, ofrecer espacios de interacción en la producción de textos – pues la interacción permite la reflexión colectiva sobre las convenciones textuales, etc.

Estas implicaciones didácticas deben conducir a la realización de tareas como las descritas en los criterios de evaluación de ambas materias. Así, en Lengua Castellana y Literatura podemos ver los siguientes criterios:

- “Realizar exposiciones orales relacionadas con algún contenido del currículo o tema de actualidad, siguiendo un esquema preparado previamente, usando recursos audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación, como carteles o diapositivas, exponiendo, en su caso, las diversas opiniones que se sostienen y evaluando los diferentes argumentos que se aducen.”(criterio de evaluación 3)
- “Componer textos expositivos y argumentativos sobre temas lingüísticos, literarios o relacionados con la actualidad social y cultural, utilizando procedimientos de documentación y tratamiento de la información.”(criterio de evaluación 4)



Así pues, el estudiante en la clase es un agente comunicativo que se integra en una nueva comunidad discursiva y las materias lingüísticas contribuyen a esta integración desde sus mecanismos de enseñanza propios.

Además, diversos autores (Jorba, Gómez y Prat, 2000) plantean que, en un contexto de aprendizaje como el bachillerato, el éxito académico depende del desarrollo de una serie de habilidades lingüístico-cognitivas que subyacen a los textos: por ejemplo, la capacidad para describir, fundamental, por ejemplo, en el estudio de las Ciencias de la Naturaleza, depende de la abstracción de los múltiples elementos propios del objeto descrito para sintetizar en unos pocos rasgos su imagen o (en Ciencias Sociales) su identidad o su pensamiento moral. Esta labor de abstracción no se desarrolla en un "vacío cognitivo" sino en el desarrollo de un texto descriptivo, que tiene sus propias normas que pueden ser utilizadas para la creación y la lectura.



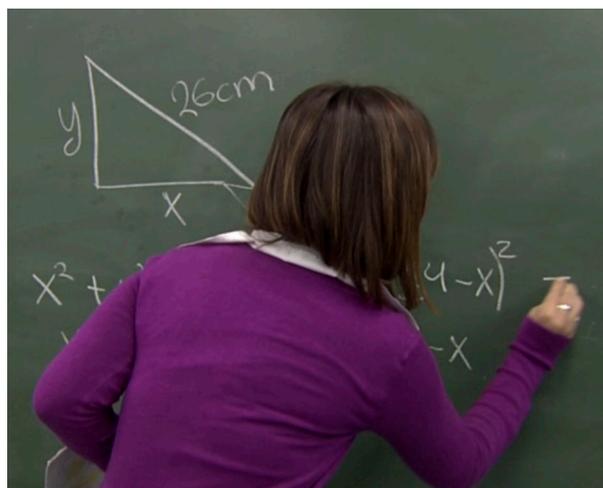
El currículum oficial de bachillerato contiene referencias continuas a la dimensión lingüística de las materias. Entre los objetivos que formula el propio Real Decreto destaca que "las programaciones didácticas de las distintas materias del Bachillerato incluirán actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresión en público".

Este principio es lógico centro de atención en la asignatura de Lengua Castellana con referencias como que "el alumnado de Bachillerato debe consolidar y ampliar su capacidad para comprender y construir textos y discursos"; así como que "será necesario potenciar la conexión interdisciplinar en materia lingüística" (p.114). Esta conexión se hace presente como resultaría previsible en aquellas materias con un marcado carácter humanístico a priori más aptas a estrechar vínculos con los entramados lingüísticos que sustentan sus contenidos. Así, el currículum de la materia de Filosofía y Ciudadanía apunta que "la composición de textos filosóficos orales y escritos así como las actividades de puesta en común y debate son actividades necesarias y podría tener distintos formatos: redacciones cortas, informes y trabajos más extensos"; esbozando de esta forma una primera clasificación de tipologías textuales académicas de uso común en la disciplina.

Sin embargo esta visión no es sólo exclusiva de las materias humanísticas y sociales. El currículum de matemáticas, materia con un lenguaje propio que podría entenderse autónomo también precisa que: "la resolución de problemas tiene estrecha relación con las materias de Lengua y Filosofía en lo que atañe al uso correcto de la interpretación, expresión y argumentación del problema" (p.170) aludiendo a la lectura necesaria de textos específicos que añadan una visión histórica de la disciplina como *Ciencia e Hipótesis* de Poincare.

En definitiva, los currículos oficiales incorporan vías para el desarrollo de la comunicación lingüística como competencia transversal, de lo que cabe deducir que todas las materias pueden por su propia naturaleza participar de formas de organización en el centro que desarrollen expresamente dicha capacidad. Para tal fin, el instrumento más útil es el Proyecto Lingüístico de Centro.

En esta línea, podemos hacer una lectura comunicativa de las materias del currículo. En la siguiente tabla mostramos distintos criterios de evaluación con una importante carga lingüístico-comunicativa en distintas materias comunes no-lingüísticas:



CIENCIAS PARA EL MUNDO CONTEMPORÁNEO	Criterio 1. "Obtener, seleccionar y valorar informaciones sobre distintos temas científicos y tecnológicos de repercusión social y comunicar conclusiones e ideas en distintos soportes a públicos diversos, utilizando eficazmente las tecnologías de la información y comunicación, para formarse opiniones propias argumentadas."
	Criterio 5 "Identificar los principales problemas ambientales, las causas que los provocan y los factores que los intensifican; predecir sus consecuencias y argumentar sobre la necesidad de una gestión sostenible de la Tierra, siendo conscientes de la importancia de la sensibilización ciudadana para actuar sobre los problemas ambientales locales."
	Criterio 8. "Conocer las bases científicas de la manipulación genética y embrionaria, valorar los pros y contras de sus aplicaciones y entender la controversia internacional que han suscitado, siendo capaces de fundamentar la existencia de un Comité de Bioética que defina sus límites en un marco de gestión responsable de la vida humana."
FILOSOFÍA Y CIUDADANÍA	Criterio 2 "Razonar con argumentaciones bien construidas realizando un análisis crítico y elaborando una reflexión adecuada en torno a los conocimientos adquiridos."
	Criterio 3 "Exponer argumentaciones y componer textos propios en los que se logre una integración de las diversas perspectivas y se avance en la formación de un pensamiento autónomo."
	Criterio 4 "Utilizar y valorar el diálogo como forma de aproximación colectiva a la verdad y como proceso interno de construcción de aprendizajes significativos, reconociendo y practicando los valores intrínsecos del diálogo como el respeto mutuo, la sinceridad, la tolerancia, en definitiva, los valores democráticos."
	Criterio 5 "Obtener información relevante a través de diversas fuentes, elaborarla, contrastarla y utilizarla críticamente en el análisis de problemas filosóficos, sociológicos y políticos."
HISTORIA DE ESPAÑA	Criterio 4: "Explicar la complejidad del proceso de construcción del Estado liberal y de la lenta implantación de la economía capitalista en España, destacando las dificultades que hubo que afrontar y la naturaleza revolucionaria del proceso."
HISTORIA DE LA FILOSOFÍA	Criterio 1 "Analizar el contenido de un texto filosófico, identificando sus elementos fundamentales y su estructura, y comentándolo con cierto rigor metodológico."
	Criterio 7 "Elaborar pequeños trabajos sobre algún aspecto o pregunta de la historia del pensamiento filosófico, exponiendo de modo claro y ordenado las grandes líneas de los filósofos relacionadas con el mismo, y que se han estudiado de modo analítico."
	Criterio 4. "Comentar y enjuiciar críticamente un texto filosófico, identificando los supuestos implícitos que lo sustentan, la consistencia de sus argumentos y conclusiones, así como la vigencia de sus aportaciones en la actualidad."
	Criterio 8. "Participar en debates o exponer por escrito la opinión acerca de algún problema filosófico del presente que suscite el interés de los alumnos, aportando sus propias reflexiones y relacionándolas con otras posiciones de épocas pasadas previamente estudiadas."
	Criterio 9. "Analizar críticamente las conceptualizaciones de carácter excluyente y discriminatorio que aparecen en el discurso filosófico de distintas épocas históricas, señalando su vinculación con otros planteamientos sociales y culturales propios de la época."

La consecución de estos criterios de evaluación supone la producción o la recepción crítica de textos propios de cada materia como medios para la construcción de una identidad social y profesional que el estudiante desarrollará en la siguiente fase de formación.

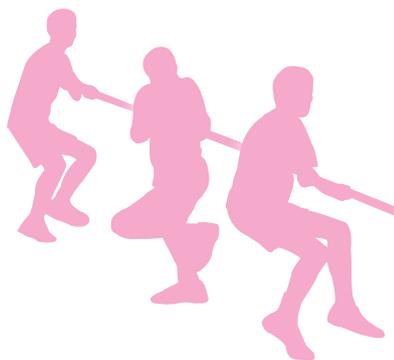
Por otro lado, dos de los conceptos centrales del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas cobran sentido pleno en el seno del bachillerato, la educación universitaria, la formación para el empleo y, sobre todo, las comunidades profesionales: la competencia parcial y las competencias plurilingüe y pluricultural. En relación con la primera, la competencia parcial no debe ser como una competencia disminuida, sino una competencia comunicativa ajustada a necesidades personales y colectivas; por ejemplo, la comunidad médica necesita comprender los procesos de formación de palabras en lenguas clásicas pero, evidentemente, no necesita una competencia escrita en latín (aunque el conocimiento de los principios de la Retórica o la Oratoria pueden ser de utilidad en ciertos contextos como la escritura de artículos científicos o la exposición de descubrimientos médicos en congresos y demás encuentros científicos). Así pues, el objetivo de la competencia parcial en un número determinado de lenguas es factible y está justificado desde la obligación de atender a las necesidades e intereses del alumnado.

Por otro lado, las competencias plurilingüe y pluricultural representan el dominio, en distintos grados, de distintos repertorios lingüísticos y culturales por parte de un individuo. El objetivo del Consejo de Europa de 2 + 1 (dos lenguas adicionales además de la lengua materna) es particularmente relevante en contextos profesionales (y, por tanto, universitarios): el dominio del inglés es un objetivo insoslayable en cualquier profesión pero no un objetivo suficiente pues son muchas las profesiones que exigen conocimientos de otras lenguas para la lectura de textos legales, científicos o humanísticos, además de una cierta capacidad para manejarse en contextos multilingües, por ejemplo, en congresos, conferencias, viajes de negocio, etc.

Así pues, el reto del bachillerato es dar respuesta a la necesidad de incorporación del alumnado en distintas comunidades socioculturales vinculadas a productos y prácticas discursivas particulares en distintas lenguas, con distintos niveles de competencia. Este esfuerzo puede contribuir a un mayor desarrollo de la capacidad cognitiva y comunicativa del alumnado, un mayor nivel de éxito en los estudios posteriores y una satisfactoria incorporación a la vida adulta.

La pregunta es qué mecanismos podemos articular para superar este reto y dos son las respuestas genéricas con mayor apoyo teórico y práctico: el proyecto lingüístico de centro y el currículo integrado de las lenguas.





Documento estructurado en preguntas y respuestas a partir de la introducción

INTRODUCCIÓN

Son muchas las razones que justifican la elaboración de un *Proyecto Lingüístico de Centro* en la Comunidad Autónoma de Andalucía: la presencia de las competencias básicas en los currículos educativos (*Ley Orgánica de Educación, 2006*), la aprobación de su equivalente autonómica, la LEA (*Ley de Educación de Andalucía, 2007*) o la publicación en 2001 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Estos textos coinciden en recomendar planes conjuntos de profesores de áreas lingüísticas y no lingüísticas para desarrollar coordinadamente la comunicación en el aula. Este trabajo que presentamos da claves para cimentar y fortalecer la facultad más propiamente académica: la competencia en comunicación lingüística.

La Ley Orgánica de Educación identifica la competencia en comunicación lingüística como una competencia básica ¿Cuál es la impresión dominante al respecto? ¿en qué medida pueden los estudiantes entender y producir textos orales y escritos?

Un factor que llama la atención al profesorado en cualquier nivel educativo es la percepción de que los alumnos no terminan de dominar las técnicas de producción o interpretación de textos escritos y orales. Para esto es necesario familiarizar a los alumnos con el *párrafo largo* y superar los enunciados oracionales como elementos centrales de reflexión lingüística. Conviene de esta forma centrar la atención del alumno en el texto como elemento de referencia básica en el uso del lenguaje, haciéndoles reflexionar sobre las convenciones de los distintos géneros textuales y los diferentes registros lingüísticos. Sólo así los alumnos serán capaces de desenvolverse en distintas situaciones comunicativas o de captar los significados plenos de los textos de clase ya sean estos enunciados de problemas de matemáticas, informes comerciales en la asignatura de economía o notas biografías de personajes históricos.

¿Qué estudios de diagnóstico nacionales e internacionales ofrecen resultados sobre competencias básicas y más concretamente sobre competencia lingüística?

El artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación (junto con los artículos 21 y 29) y el artículo 156 de la Ley de Educación para Andalucía establecen la obligatoriedad de realizar por parte de los centros educativos una evaluación general de diagnóstico al finalizar el segundo ciclo de Educación Primaria y el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Las pruebas de diagnóstico, por tanto, aportan datos de interés para la mejora de las competencias comunicativas.

Junto a esta prueba se practican la evaluación PISA de la OCDE y PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) centrada exclusivamente en aspectos de competencia lingüística en lengua materna (español o castellano). También existen estudios sobre lenguas extranjeras como el Indicador



Europeo de Competencia Lingüística de la Comisión Europea o el Eurobarómetro 2006 de conocimientos de lenguas de la propia Comisión. Todo este proceso de evaluación hace que en la actualidad contemos con estudios objetivos que ofrecen la oportunidad para la mejora de los resultados desde la reflexión y el análisis.



¿Qué nos dicen estos estudios sobre la competencia textual de los alumnos?

La Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ofrece los datos de la evaluación de diagnóstico obtenidos durante el curso 2006-2007. Entre los objetivos de este estudio se encuentra el de extraer conclusiones sobre hábitos de lectura de los estudiantes y su relación con las competencias matemática y en comunicación lingüística.

El informe concluye que “tanto entre el alumnado de EP como el de ESO, los hábitos de lectura no se encuentran demasiado extendidos. Para los diferentes tipos de lecturas (...), la mayoría del alumnado de la muestra afirma

no practicarla nunca o casi nunca” (pg. 35) a pesar de que, en Educación Primaria, “los mayores niveles en competencia [matemática y en comunicación lingüística] corresponden al alumnado que lee semanal o mensualmente, con mejores resultados en una u otra periodicidad según el tipo de lecturas” (pg. 37) y, en Educación Secundaria, “se aprecia una tendencia a que cuanto más elevada sea la puntuación en el factor de lectura mayor es la media lograda en ambas competencias, tendencia que resulta algo más acusada en el caso de la competencia en comunicación lingüística” (p. 39). En este sentido, es importante atender a las consideraciones finales del documento (pp. 108-110) en relación con la competencia en comunicación lingüística y, fundamentalmente, en relación con la lectura.

Estos resultados son congruentes con los resultados de pruebas como PISA y PIRLS.

¿Puede articularse un plan de mejora? ¿De qué tipo?

En mayor o menor medida todos los sistemas occidentales entienden los resultados de los estudios de diagnóstico como un acicate para la revisión y mejora de sus sistemas. Este es el caso en Alemania, Reino Unido, con una larga tradición de evaluación de competencia lectora, Francia o Portugal. El propio Consejo de Europa toma partido al respecto recomendando planes integrales de intervención en los centros bajo distintas denominaciones, entre ellas, las de Plan Lingüístico de Centro.

La educación andaluza cuenta con ejemplos en un estado de ejecución muy avanzado: con propuestas completas pilotadas y evaluadas que ofrece constantes mejoras en competencia comunicativa, reconocido por distintas instancias, entre ellas, la propia Inspección que identifica aportaciones como las de Arcos y Gómez (2006) entre los ejemplos destacados de buena práctica docente.

¿Qué relación existe entre la competencia lingüística de los alumnos y el éxito y promoción académica?

Están íntimamente unidos. En un contexto de aprendizaje como el bachillerato, el éxito académico depende del desarrollo de una serie de habilidades lingüístico-cognitivas que subyacen a los textos: la capacidad para describir, fundamental, por ejemplo, en el estudio de las Ciencias de la Naturaleza, depende de la abstracción de los múltiples elementos propios del objeto descrito para sintetizar en unos pocos rasgos su imagen o -en Ciencias Sociales- su identidad o su pensamiento moral. Esta labor de abstracción no se desarrolla en un *vacío cognitivo* sino de acuerdo con las pautas implícitas que caracterizan a los textos descriptivos.

Esta conexión se hace presente como resultaría previsible en aquellas materias con un marcado carácter humanístico más dependientes del entramado lingüístico que sustentan sus contenidos. Así, el curriculum de la materia de Filosofía y Ciudadanía apunta que “la composición de textos filosóficos orales y escritos así como las actividades de puesta en común y debate son actividades necesarias y podría tener distintos formatos: redacciones cortas, informes y trabajos más extensos”, esbozando de esta forma una primera clasificación de tipologías textuales académicas de uso común en la materia.

Pero no es sólo de las humanísticas. El curriculum de matemáticas, materia con un lenguaje propio que podría entenderse autónomo, también precisa que: “la resolución de problemas tiene estrecha



relación con las materias de Lengua y Filosofía en lo que atañe al uso correcto de la interpretación, expresión y argumentación del problema” (p.170) aludiendo a la lectura necesaria de textos específicos que añadan una visión histórica de la disciplina como *Ciencia e Hipótesis* de Poincare.

En definitiva, los currículos oficiales incorporan vías para el desarrollo de la comunicación lingüística como competencia transversal, de lo que cabe deducir que todas las materias pueden por su propia naturaleza participar de formas de organización en el centro que desarrollen expresamente dicha capacidad. Para tal fin, el instrumento más útil es el Proyecto Lingüístico de Centro.

¿Acaso puede aportarse algo a la competencia lingüística de los estudiantes desde las disciplinas no lingüísticas?

Sí. Los profesores de matemáticas lo son de esa materia, pero también consolidan el conocimiento lingüístico textual. De la misma manera que la enseñanza de ciencias en inglés tal y como se produce en los centros bilingües redundan en el conocimiento de esa lengua, los docentes de áreas no lingüísticas impartidas en español desarrollan en mayor o menor medida la competencia comunicativa y textual de los alumnos en este idioma. Todas las disciplinas proporcionan y reproducen estructuras textuales y a través de ellas facilitan la práctica de estos textos. Ante esto la propuesta tal como establecen los reales decretos de enseñanzas mínimas es que en todas las áreas y materias deben desarrollarse actividades de aprendizaje que concreten los objetivos y contenidos ligados a la comprensión y a la producción oral y escrita (Pérez y Zayas, 2007).

¿Por qué tienen que intervenir los profesores de áreas no lingüísticas en mejorar la competencia textual?

Esta competencia lingüística textual también denominada *literacidad académica* no se desarrolla espontáneamente, aún menos en un entorno actual crecientemente dominado por la imagen. Si alguna vez los hogares fueron los ámbitos donde los jóvenes desarrollaban capacidades como la lectura crítica o la escritura de textos extensos, la realidad actual dista de ser mayoritariamente así. De ser una tarea compartida, pasa a ser ahora una tarea si no exclusiva al menos fundamentalmente radicada en los centros de enseñanza, por lo que ha de ser la escuela en su conjunto quien realice planes coordinados e integrales para el tratamiento de esta destreza, por otro lado totalmente académica.

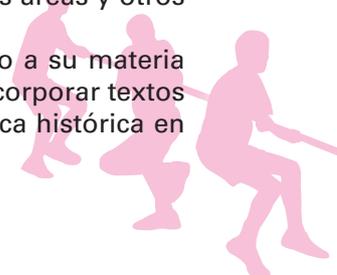


En tradiciones educativas muy sólidas y avanzadas se entiende que el aprendizaje de la lectura y escritura no es una tarea de la educación infantil y primaria sino que se desarrolla a lo largo de todo el proceso educativo. En la tradición anglosajona por ejemplo se considera que los estudiantes están aprendiendo a escribir toda la educación secundaria e incluso en los primeros años universitarios. A esta facultad de producir y comprender textos del mundo académico y profesional se le denomina *literacidad* y todas y cada una de las materias toman responsabilidades en su desarrollo.

¿De qué manera puede estar relacionada una disciplina no lingüística con la formación lingüística? ¿Qué conocimientos lingüísticos requiere esta tarea del profesor de otras materias no propiamente lingüísticas?

Muy probablemente los docentes de áreas no lingüísticas no recuerden los detalles del análisis gramatical como los profesores de lenguas pueden no recordar los logaritmos neperianos o la fórmula del metano. No se trata de que los profesores manejen conceptos de teoría o análisis lingüísticos. El uso apropiado de textos tiene poco que ver –posiblemente nada– con el conocimiento explícito de las estructuras gramaticales. Se trata de mejorar las habilidades y destrezas lingüísticas básicas como un contenido de desarrollo transversal, introducido en los diseños curriculares de todas las áreas y otros ámbitos docentes.

Los profesores de disciplinas no lingüísticas no vuelven la espalda ni roban tiempo a su materia sistematizando su contribución a la competencia textual de sus alumnos. Se trata de incorporar textos propios de su disciplina o tradiciones profesionales en sus programaciones: una crónica histórica en



Historia, un protocolo de experimentación en laboratorio en Ciencias, un manual de instrucciones en Tecnología y que la suma de estas aportaciones no sea una suma cero. También que sistematicen los textos que aparecen en sus materias.

¿Es posible encajar la formación lingüística en áreas no lingüísticas con el currículo oficial de la materia?

Es inevitable. El currículo oficial de bachillerato contiene referencias continuas a la dimensión lingüística de las materias. Entre los objetivos comunes para todas las materias que formula el propio Real Decreto destacan tres a) afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal, b) dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y c), expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras. Esto se hace expreso en la recomendación de que “las programaciones didácticas de las distintas materias del Bachillerato incluirán actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresión en público”.

¿Qué materias se ven afectadas por este diseño de programación lingüística integral? ¿Cómo puede estructurarse este diseño en un plan de trabajo?

Todas. Por sólo aportar algunos ejemplos más los currículos de Filosofía y Ciudadanía e Historia incorporan objetivos genuinamente comunicativos: a) argumentar de modo coherente el propio pensamiento de forma oral y escrita (...), b) practicar y valorar el diálogo filosófico (...), c) analizar y comentar textos filosóficos, tanto en su coherencia interna como en su contexto histórico (...).

Lo mismo ocurre con la materia de Historia: a) Seleccionar e interpretar información procedente de fuentes diversas, incluida la proporcionada por las tecnologías, y utilizarla de forma crítica para la comprensión de procesos y hechos históricos o b) emplear con propiedad la terminología y el vocabulario históricos y aplicar las técnicas elementales de comentario de textos y de interpretación de mapas, gráficos y otras fuentes históricas.

Y con Ciencias para el Mundo Contemporáneo: a) plantearse preguntas sobre cuestiones y problemas científicos de actualidad y tratar de buscar sus propias respuestas, utilizando y seleccionando de forma crítica información proveniente de diversas fuentes o b) analizar y organizar informaciones de contenido científico, utilizar representaciones y modelos, hacer conjeturas, formular hipótesis y realizar reflexiones fundadas que permitan tomar decisiones fundamentadas y comunicarlas a los demás con coherencia, precisión y claridad, o por último c) argumentar, debatir y evaluar propuestas y aplicaciones de los conocimientos científicos de interés social relativos a la salud, el medio ambiente, los materiales, las fuentes de energía, el ocio, etc., para poder valorar las informaciones científicas y tecnológicas de los medios de comunicación de masas y adquirir independencia de criterio”.

Estas ideas pueden estructurarse alrededor de dos elementos: el Proyecto Lingüístico de Centro y el Currículo Integrado de las Lenguas

¿Qué es el currículo integrado de las lenguas?

En el ámbito de la innovación educativa, una de las aportaciones más novedosas es la elaboración de un currículo integrado de las lenguas. Fundamentalmente la aportación del currículo integrado de lenguas es la de justificar la necesidad de estudiar las lenguas desde su uso, esto es desde un punto de vista comunicativo. Contra esta visión aún permanecen en la escuela distintos mitos lingüísticos como que es necesario conocer el análisis morfosintáctico para el uso correcto de la lengua o que en las clases de idiomas no se puede utilizar la lengua dos (L2) porque los alumnos no comprenden. Estos argumentos pedestres cada vez más desterrados de nuestras aulas están siendo sustituidos por un tratamiento de las lenguas inspirado en el comunicativismo y la producción textual, acercando así nuestro sistema a los sistemas educativos avanzados. El documento elaborado por la Consejería de Educación CIL, presenta propuestas de trabajo basados en esta metodología. En definitiva, el currículo



integrado de las lenguas incorpora al proyecto lingüístico de centro (PLC) una metodología, activa y comunicativa de las lenguas y una concepción textual de la educación lingüística.

Esta es también la concepción de la lengua que apoya PISA que supera una concepción formalista y tradicional de la lengua.

¿Qué es un proyecto lingüístico de centro?

El proyecto lingüístico de centro es un plan integral para el desarrollo de la competencia lingüística en los centros de enseñanza. En él participan todos los profesores y profesoras haciendo propuestas de tareas de uso académico de la lengua integradas con sus respectivas materias, sin que los contenidos de sus disciplinas se vean en absoluto distorsionados ni dejados de lado. El proyecto lingüístico de centro intenta hacer real el axioma por todos compartidos de que todos los docentes son de alguna manera profesores de lengua aunque sólo fuese porque en su propio discurso de aula presentan un uso de la lengua académico, complejo y basado en terminologías específicas que el alumno ha de entender y por qué no imitar.

¿Qué aporta la Lengua Española al Proyecto Lingüístico de Centro?

Los departamentos lingüísticos y de las materias comunes de “Lengua castellana y literatura” y “Lenguas extranjeras” permite una mayor atención al estudio de los textos propios de cada área de conocimiento (e incluso de cada profesión), que se puede ver complementada por una mayor sensibilidad hacia el lenguaje de cada área de conocimiento por parte del profesorado de las áreas no-lingüísticas.

El currículo de Lengua deja bien claro cuáles son sus objetivos. En Lengua Castellana y Literatura se establece que: “el objetivo de esta materia es ante todo el desarrollo de los conocimientos necesarios para intervenir de forma adecuada y satisfactoria en la interacción verbal en los diferentes ámbitos sociales. . . En el bachillerato se debe atender al desarrollo de la capacidad comunicativa en todo tipo de discursos, pero se debe conceder atención especial a los discursos científicos y técnicos y a los culturales y literarios y, por ello, los ámbitos del discurso en los que se debe trabajar de forma preferente son el académico, el de los medios de comunicación y el literario.”

¿Qué aporta la Lengua Extranjera al Proyecto Lingüístico de Centro?

Paralelamente, para Lengua Extranjera se apunta que el objeto de esta materia será profundizar en las destrezas discursivas adquiridas anteriormente, enriquecer su repertorio, así como ampliar los ámbitos en los que tienen lugar. De entre éstos, cabe destacar el de las relaciones y las prácticas sociales habituales; el académico, ampliando aquellos contenidos relacionados con la materia y otras materias del currículo e iniciando en el discurso científico-técnico, cultural y literario; en el de los medios de comunicación; y en el público, que abarca todo lo relacionado con la interacción social o laboral.

¿Qué hay de común en el planteamiento de estas materias: Lengua Española y Lengua Extranjera?

Ambas materias comparten el interés en cuatro grandes ámbitos: el discurso académico, el discurso de los medios de comunicación, el discurso literario y el discurso de la comunicación socio-laboral.

Esto lleva implícito que los alumnos tendrán que crear textos de estos tipos en todas las lenguas configurando un mapa de textos que puede relacionarse en una tabla.

Comparten a la vez un mismo concepto de qué es la lengua y para qué sirve (una aproximación epistemológica común podría decirse): una metodología comunicativa de la lengua orientada a la producción textual. Un gran número de sistemas educativos adopta esta aproximación a las lenguas como base para la programación: el enfoque por géneros (*genre approach*).



¿Qué justificación didáctica y científica tiene la propuesta del Proyecto Lingüístico de Centro?

Los estudiantes necesitan desarrollar los códigos lingüísticos elaborados. La vida profesional y académica de los estudiantes de bachiller depende críticamente del dominio de géneros discursivos que



dan forma al pensamiento complejo. Las funciones sociales que tendrán que desempeñar como ciudadanos dependen también de esta capacidad. Sus derechos y deberes como beneficiarios de ayudas públicas, contribuyentes, consumidores y usuarios de servicios y productos requieren en un mundo cada vez más sofisticado de un control más hábil de los productos textuales en los que toma forma la lengua en sociedad. Resulta por tanto una facultad necesaria no sólo para realizar eficazmente tareas cotidianas como entender un prospecto médico, formalizar una póliza de seguros o entender las condiciones de una reserva de alojamiento por internet. También lo es y de ahí su relevancia en esta etapa educativa para dominar los géneros textuales de las especialidades que cursan y que cursarán en la Enseñanza Superior.

¿Cómo encaja el Proyecto Lingüístico de Centro en el Proyecto Educativo?

La Ley Orgánica de Educación, en su artículo 120.2, establece que el proyecto educativo “incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos”. Desde esta perspectiva, el PLC puede abordar en el marco del Proyecto Educativo del Centro lo siguiente: a) el PLC puede estar relacionado con un proyecto de currículum integrado de las lenguas; por otro lado b) el PLC puede ser el resultado de un movimiento de integración curricular entre las áreas lingüísticas y las áreas no-lingüísticas, tanto en lengua castellana como en lenguas extranjeras c) el PLC puede ser la propuesta de mejora de un centro ante los resultados de las pruebas de diagnóstico llevadas a cabo en Educación Primaria o Educación Secundaria y d) puede ser la respuesta a la diversidad lingüística presente en un centro fundamentalmente a través de la presencia de alumnado de origen extranjero que hable lenguas diferentes a la lengua vehicular.

¿Qué estructura tiene el proyecto Lingüístico de Centro?

El proyecto lingüístico de centro tiene como eje fundamental una relación de tareas de uso lingüístico representadas en las tablas al final de este documento. Las tablas en cuestión presenta una relación de tareas lingüísticas para el primer curso de bachillerato con una temporización indefinida en el que figuran todas las materias: comunes, de modalidad y optativas que se ofertarían en un centro hipotético para el bachillerato de humanidades y sociales. Cada celda de la tabla presenta tres elementos: a) un núcleo temático extraído del currículo oficial de la materia, b) un tipo de texto académico que el estudiante va a escuchar o leer ya sea texto oral o escrito y c) un producto textual que el alumno ha de realizar. Cada uno de estos elementos figura en la tabla con los términos lingüísticos al uso de Aducto Textual y Producto Textual o de manera más clara Texto de origen (TO) y Texto de Llegada (TL). Este esquema no interfiere en absoluto con la programación ni la dinámica de la clase de acuerdo con su propia forma de organización. Se trata de mirar a la actividad de clase como una realidad lingüística y sistematizar la presencia de textos propios de la especialidad.

Los docentes pueden actuar autónomamente dentro de los límites de sus disciplinas con el único



acuerdo al inicio del trimestre de programar la realización de tareas textuales consensuada con el claustro y de adoptar la forma de corrección y evaluación de dichas tareas en los términos acordados por todos.

Esta propuesta responde a una lógica simple de todos conocidas: que el dominio académico de la lengua depende en gran medida del grado de actividad lectora y de producción escrita de la que participe el estudiante. Ambos elementos de recepción y producción textual -TO y TL- están expresados en forma de géneros lingüísticos académicos, científicos y profesionales, esto es, de los ámbitos lingüísticos que según la legislación han de cobrar especial atención en esta etapa educativa.

¿Qué metodología es la propia del PLC?

La base metodológica del PLC son los principios del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas. La educación lingüística hoy supone plantear situaciones comunicativas dentro de las cuales los estudiantes han de resolver tareas y problemas. En el PLC todas las disciplinas hacen suya esta tarea.

El proyecto lingüístico es una forma de integración curricular que tiene hasta dos niveles de concreción:

- a) *producción de tareas lingüísticas*: los docentes programan productos textuales. Esta es una tarea imprescindible sin la que el proyecto carece de sentido.
- b) *coordinación temática*: las disciplinas lingüísticas pueden integrarse temáticamente con las disciplinas no lingüísticas. Si por ejemplo en Geografía se trata la distribución poblacional, en Francés como segunda lengua extranjera pueden incorporarse textos y contenidos que den cuenta de este hecho en ese país, esta coordinación temática se da con frecuencia en los centros bilingües, en los que coinciden con frecuencia los temas de las áreas lingüísticas y no lingüísticas.

El punto a constituye la columna vertebral del proyecto lingüístico de centro. El punto b es un aspecto que cohesiona las distintas materias pero no es un elemento esencial del PLC.

¿Cómo se relaciona el Proyecto Lingüístico de Centro con los centros bilingües y TIC?

El proceso de integración de las lenguas y los contenidos no se limita a la enseñanza del castellano como lengua vehicular, sino también al uso de lenguas adicionales para la enseñanza de contenidos curriculares. La experiencia de los Centros Bilingües andaluces avala el uso de las lenguas extranjeras en el currículo (inglés, francés o alemán) para la enseñanza de las matemáticas, el arte o la historia. Esta modalidad de enseñanza integrada permite tanto un mayor desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera como unos mejores resultados en el aprendizaje de los contenidos curriculares de otras materias. Las materias que se imparten en una lengua distinta al castellano también tienen sus aportaciones en el PLC. Los alumnos pueden realizar narraciones históricas en inglés, francés o cualquiera que sea la lengua de la sección. En la medida que esta actividad esté programada se incluirá en el mapa de géneros textuales previsto y ejemplificado en la tabla al final de este documento.

Por otro lado los textos son cada vez más híbridos en su naturaleza incorporando elementos icónicos o transmitidos mediante nuevas tecnologías. También estos denominados textos discontinuos forman parte del PLC.

¿Qué actividad genera el PLC fuera del aula?

En relación con la competencia en comunicación lingüística, por su carácter transversal, funcional y social, el PLC puede ser el marco dentro del cual articular las propuestas de mejora oportunas. Así, de igual modo que el Proyecto Educativo de Centro ordena la relación entre el centro y las familias, el Proyecto Lingüístico de Centro puede contener propuestas de lectura en familia, de participación de padres y madres en la gestión de la biblioteca, de actividades complementarias y extraescolares que contribuyan al desarrollo de la compe-



tencia en comunicación lingüística, etc. Esta es una extensión deseable que sin duda fortalecerá la competencia textual de los estudiantes. Sin embargo, el núcleo del PLC permite poner al servicio de los estudiantes todos los recursos del centro para una educación lingüística de calidad.

¿Cómo trata el PLC la diversidad lingüística?

El sistema educativo acoge hoy la mayor diversidad lingüística de su historia. El crecimiento de la población de origen extranjero en España ha supuesto una mayor riqueza lingüística en las aulas de muchos centros en todas las etapas del sistema. En Andalucía está escolarizado el 5.5 % del alumnado de origen extranjero



El derecho a la educación en contextos multilingües pasa por una adecuada

educación lingüística que permita adquirir la lengua vehicular de la escuela (o las lenguas en contextos de educación bilingüe) desde posiciones de respeto hacia las lenguas maternas de los estudiantes. Desde principios de los años 90 se han realizado múltiples experiencias de educación lingüística con alumnado de origen extranjero que nos permiten hoy diseñar planes de trabajo prolongados a lo largo del tiempo y ajustados a las necesidades de los estudiantes y sus familias.

De igual forma que el Proyecto Educativo de Centro puede incorporar las actuaciones para una atención educativa de calidad al alumnado de origen extranjero (plan de acogida y plan de atención al alumnado de incorporación tardía, educación intercultural, formación del profesorado, etc.), el Proyecto Lingüístico de Centro puede ser el ámbito donde se contemplen las actuaciones lingüísticas con aquel alumnado de origen extranjero que hable lenguas distintas a la lengua vehicular.

¿Cómo podemos definir la evaluación en relación con el proyecto lingüístico de centro?

Evaluar es un proceso complejo en el que subyace una determinada concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje. Reflexionar sobre cómo y para qué evaluamos nos aportará una visión más profunda sobre cómo y para qué enseñamos o aprendemos. Para empezar, es relevante hacer una distinción entre evaluación del aprendizaje del alumnado y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje; conceptos éstos que se expresan a través de distintos términos en inglés, por ejemplo. En el primer caso, valoramos la actuación del alumnado y el progreso realizado. En el segundo, exploramos todos los factores que influyen en el proceso de aprendizaje: instrumentos de planificación, objetivos, materiales, metodología, actuaciones del profesorado, etc.

¿Para qué evaluamos al alumnado? Podemos evaluarlo con propósitos y finalidades diferentes.



Conviene distinguir entre dos tipos básicos de evaluación: sumativa y formativa. La evaluación sumativa nos informa sobre los resultados del aprendizaje después de un periodo de instrucción y, por tanto, este tipo de evaluación se administra al finalizar un periodo de estudio, normalmente mediante pruebas de logro o dominio de lo aprendido. En la evaluación sumativa no existe relación directa entre la instrucción y la evaluación. Por el contrario, la evaluación formativa retroalimenta el proceso de enseñanza y aprendizaje, proporcionando información sobre los puntos fuertes y débiles de los alumnos así como la efectividad de la instrucción. Esta información puede ayudar al profesorado a tomar decisiones que mejoren futuros procesos de enseñanza, y también ayu-

dar al alumnado a mejorar su proceso de aprendizaje. La evaluación formativa se produce durante el proceso de instrucción, no después; de este modo, instrucción y evaluación se relacionan de forma cíclica. Tanto la evaluación formativa como la sumativa son relevantes en el diseño del proyecto lingüístico de centro y el currículo integrado de las lenguas.

Un concepto interesante es el de evaluación dinámica que sin duda es la que mejor se adapta al proyecto lingüístico, que tiene sus raíces originalmente en los trabajos de Vigotsky y Luria. La idea básica en evaluación dinámica es poner en contacto el pasado del alumno (Zona de Desarrollo Próximo) con su futuro. Mediante la interacción, el mediador o mediadores construyen una Zona de Desarrollo Potencial que permite traer a la luz el desarrollo futuro del alumno/a. La evaluación dinámica no se detiene en la detección de problemas (diagnóstico), sino que ofrece recomendaciones para superar el problema y, de hecho, incorpora procesos de (re)mediación durante la evaluación. Mientras que la evaluación tradicional diagnóstica o proporciona una imagen de las habilidades del individuo, la evaluación dinámica presenta una imagen en movimiento del desarrollo.

¿Quién, cuándo y cómo evaluar en el proyecto lingüístico de centro?

¿Quién? En el proceso de evaluación pueden intervenir distintos participantes: profesorado, alumnado, observadores externos, formadores, etc. La participación del alumnado en el proceso es esencial para potenciar su papel como agentes de su propio aprendizaje.

¿Cuándo? La evaluación es un proceso continuo que tiene lugar cada día a lo largo de todo el curso escolar, a pesar de que sea necesario tomar decisiones de carácter sumativo de vez en cuando. Para mejorar el proceso de aprendizaje y lograr éxito, es imprescindible que los alumnos tengan confianza en sus propias capacidades. Una gran ayuda para ello es utilizar instrumentos de evaluación alternativos y complementarios.

¿Cómo? Si nuestro objetivo es que los alumnos confíen más en su propio éxito, es necesario comprender que los errores forman parte del proceso de aprendizaje y que se puede aprender de los errores. Responsabilizarse del propio aprendizaje es crucial y también saber que otras personas pueden ser mediadoras y ayudar en el logro de éxitos. Este planteamiento demanda una participación activa por parte de los alumnos como protagonistas de sus propias historias de aprendizaje.

¿Qué instrumentos de evaluación podemos utilizar en el proyecto lingüístico de centro?

Los instrumentos de evaluación que se pueden incluir en el proyecto lingüístico de centro y en la aplicación de un currículo integrado de lenguas son muchos y variados: portfolios, diarios, pruebas, etc. La triangulación en procesos de evaluación demanda el uso de varios instrumentos complementarios que aporten distintas visiones sobre el proceso de aprendizaje del alumnado. Se recomienda utilizar instrumentos que estimulen la reflexión e impliquen directamente a los alumnos en el proceso, proporcionándoles información útil con respecto a sus expectativas, intereses y necesidades, su nivel de logro y confianza, y su percepción de cuánto han mejorado en el dominio de las lenguas. Entre los instrumentos de evaluación que responden a estas características están las fichas de auto-evaluación y de evaluación en parejas, diarios, auto-observación y observación en parejas, portfolio, etc.

Muchos de estos instrumentos deben ser conocidos por los alumnos antes de que se inicie el proceso de enseñanza-aprendizaje para que sepan con antelación los objetivos que se pretenden alcanzar, las tareas que van a realizar, los contenidos con los que van a trabajar, etc. Una vez cumplimentados, estos instrumentos ayudarán al alumnado a valorar su actuación o su progreso en el aprendizaje.



¿En qué medida contribuye el portfolio a desarrollar la identidad lingüística y cultural personal?

El Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) es un instrumento de evaluación que pertenece al alumno/a, que está pensado para potenciar la auto-evaluación y la reflexión, y que contribuye a desarrollar la



identidad lingüística de los alumnos/as a través de los tres documentos que lo componen: el pasaporte, la biografía y el dossier. El concepto de portfolio no es nuevo y, en general, se puede definir como una herramienta que conecta con los contextos de aprendizaje y con las historias personales de los alumnos y que documenta el desarrollo del proceso de aprendizaje y de enseñanza a lo largo del tiempo.

El PEL proporciona descriptores de mucha utilidad para conectar aprendizajes entre distintas lenguas y también para identificar cómo las áreas no lingüísticas pueden contribuir al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Una de las grandes aportaciones del portfolio como instrumento de evaluación es que favorece la recopilación de elementos relacionados tanto con productos del aprendizaje como procesos. Por elementos procesuales entendemos aquellos que revelan las estrategias que utilizan los alumnos/as de forma individual o sus formas de resolver las tareas, mientras que por productos entendemos aquellos que muestran los logros del alumno/a.





Hoja de Ruta para elaborar el Proyecto Lingüístico de Centro

“Cuando desde el exterior se prescribe un cambio del sistema educativo que exige un cambio del sistema de creencias del profesor, es lógico que éste presente un “resistencia ante lo que es nuevo” que sea directamente proporcional a la distancia que hay entre sus creencias preexistentes y las nuevas ideas prescritas. Para que el cambio se lleve a cabo es necesario que en primer lugar exista una deconstrucción de las creencias anteriores antes de que se construyan las nuevas. Este proceso puede comportar desorientación, frustración y angustia. El cambio necesita tiempo y unas condiciones internas y externas apropiadas. Desde dentro, el profesor necesita mostrar una predisposición hacia el cambio (...). Desde fuera, las innovaciones deben mostrarse deseables, factibles y adaptables al contexto”⁹

(Cristina Ballesteros, 2005:105)

Estas páginas invitan al abandono de actitudes basadas en la intuición y en la improvisación, en el uso de métodos y materiales nunca puestos en tela de juicio y, en fin, en el sometimiento a la tiranía cotidiana de las inercias pedagógicas. En esta época (...) [que] dificulta el ejercicio del oficio de educar, convirtiéndolo cada vez en más complejo y fascinante, estas páginas desean ser una invitación a la esperanza, porque, como escribiera José Luis Sampedro (1998), la pedagogía es amor y provocación. Ni más ni menos.

(Lomas, Carlos, 1999:28¹⁰).

Si un centro se ha convencido de la conveniencia de elaborar un *Proyecto Lingüístico de Centro* –PLC en adelante- es probable que comience algo desorientado. ¿Cómo elaborar un PLC? ¿Por dónde empezar? ¿Cuál es el proceso que convendría seguir? ¿Qué acuerdos debemos alcanzar? Éstas son algunas de las preguntas a las que pretendemos dar respuesta en esta hoja de ruta; el objetivo de la misma es ofrecer tanto una guía secuenciada de las estrategias que debieran acometerse en un centro para poner en marcha un PLC, como brindar algunos documentos de apoyo que puedan servir de ayuda para confeccionarlo.

Como versa la cita que abre este documento, intentaremos mostrar sugerencias orientativas que puedan aplicarse de forma *factible y adaptable al contexto* de cada centro educativo, con vistas a la elaboración de los respectivos PLC. Quizás el valor de esta propuesta radica en que no se trata de un

⁹ Ballesteros, Cristina, *“Las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral”*; en Vilá i Santasusana (co-ord.), C. Ballesteros, J.M. Castelà, A. Cors, M. Grau, J. Palou (2005) *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, Graó, Biblioteca de Textos.

¹⁰ Lomas, Carlos (1999), *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Vol. 1 [2ª edición corregida y actualizada, 2001], Barcelona, Papeles pedagógicos, Paidós.



simple desiderátum teórico sino que está basada en experiencias concretas de elaboración de un Proyecto Lingüístico de Centro; por ello creemos que esta proposición no es sólo verosímil sino, sobre todo, posible y viable.

El Proyecto Lingüístico de Centro debe ser un plan que pretenda trabajar y mejorar la competencia en comunicación lingüística en los centros docentes andaluces. Ha de ser promovido y encauzado por los equipos directivos y aprobado por los órganos de gobierno del centro, de manera que, una vez asumido, forme parte del *Proyecto Educativo de Centro*, como una más de las señas de identidad de la comunidad educativa. Sería deseable que se abordara como un plan integral en la medida en que dé cabida al aprendizaje de la lengua materna y extranjera de una forma interdisciplinar y transversal (esto es, desarrollado en todas las áreas del currículo y en todos los niveles de Primaria, ESO y Bachillerato). Al tratarse de un proyecto consensuado por todo el profesorado, el centro asume como propia la responsabilidad de mejorar la competencia comunicativa del alumnado y toma las riendas en la tarea de contribuir a este compromiso. El reto mayor se halla en la intención de unificar los esfuerzos de todo el claustro para cooperar en el enriquecimiento de las habilidades lingüísticas y, por tanto, del rendimiento y éxito académicos de nuestro alumnado.

El PLC deberá contener un corpus estructurado, que aporte por un lado, estrategias tanto para la planificación e implementación de actuaciones conjuntas, como para su posterior evaluación y, por otro, las directrices de actuación didáctica y la coordinación de todas las áreas y materias que componen el currículo. "En este sentido, podemos señalar cuatro grandes líneas de actuación a las que debe dar cabida un proyecto integrado" (Trujillo: 2009¹¹):

Línea 1ª: El Proyecto Lingüístico de Centro y el Currículo Integrado de las lenguas (CIL)

Se trata de elaborar el proyecto conjunto de las áreas lingüísticas (lengua materna, lenguas extranjeras y clásicas) de todos los centros para trabajar de manera coordinada secuencias didácticas paralelas. La labor de puesta en funcionamiento de un *currículo integrado* supone, por un lado, la selección de temas de interés presentes en el currículo; posteriormente, estos temas se relacionan con un tipo de texto de entrada – *input* o *aducto* – y un tipo de texto de salida – *output* o *producto*–.



De esta forma, el PLC representa un compromiso por parte del profesorado en relación con la producción y la recepción que haya enunciado anteriormente tal y como se describe en los epígrafes dedicados al CIL y AICLE (*Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas*) en este documento y en la publicación del CIL de Primaria y Secundaria de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (AAVV, 2008¹²).

Línea 2ª: El Proyecto Lingüístico de Centro y la integración curricular entre las áreas lingüísticas y las áreas no lingüísticas (AICLE)

En este caso, el objetivo sería promocionar el trabajo de habilidades y destrezas comunicativas en áreas no lingüísticas (AICLE, *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas*), mediante una estrate-

11 Trujillo, Fernando, Propuesta 10, *Fomentar la inclusión de un Proyecto Lingüístico de centro dentro del Proyecto Educativo de centro*, AAVV (2010), *Libro blanco de la educación intercultural*, UGT.

12 VV AA (2008): *Currículo integrado de las lenguas: propuesta de secuencias didácticas*. Sevilla: Junta de Andalucía.

gia similar a la utilizada en las secciones europeas o los centros bilingües (Lorenzo: 2010¹³). Véanse las secuencias didácticas de esta publicación referidas a esta línea de actuación (AICLE-Castellano para Ciencias Mundo Contemp. 1º Bach., AICLE-Castellano para Educación Física 1º Bach., AICLE-Castellano para Ciencias para la Tierra y Medioambientales 2º Bach. y AICLE-Castellano para Historia de España 2º Bach.)

Línea 3ª. El Proyecto Lingüístico de Centro y las pruebas de evaluación de diagnóstico

El PLC puede convertirse en la propuesta de mejora de la competencia comunicativa de un centro ante los resultados de las pruebas de diagnóstico llevadas a cabo en la Comunidad Autónoma Andaluza (Gómez Vidal y Arcos: 2007¹⁴).

Línea 4ª: El Proyecto Lingüístico de Centro y la atención a la diversidad de capacidades y a la diversidad lingüística y cultural

Un PLC debe prestar una atención a la diversidad lingüística ya sea del alumnado de origen extranjero como del alumnado que presente distintas capacidades para la comunicación oral y escrita (Ruiz Bikandi: 1997¹⁵).

Cada persona es diferente. Cada una tiene un estilo de aprendizaje diferente, estilos cognitivos diferentes, experiencias de aprendizaje diferentes. La homogeneidad es una ficción que no ocurre en los centros escolares, donde cada estudiante, de manera singular, tiene características específicas: no existe la norma. (El lector interesado podrá documentarse más ampliamente en el documento "Atención a la diversidad").

HOJA DE RUTA

Para que todas las áreas que componen el currículo se pongan de acuerdo en las estrategias necesarias para integrar la competencia comunicativa, es preciso graduar una serie de fases que, a modo de bitácora, expliciten los compromisos que debieran consensuarse. A continuación proponemos una serie de actuaciones que entendemos como mínimos y que podrán ampliarse, simplificarse o modificarse, de acuerdo con el contexto propio de cada centro y las necesidades de cada claustro.



Figura 1: Hoja de ruta para elaborar un PLC.

13 Lorenzo, F. (2010) *Lingüística de la comunicación: El currículo multilingüe de géneros textuales*. Signos. Revista de Lingüística, 43 Accesible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_serial&pid=0718-0934&lng=es&nrm=iso

14 Gómez Vidal, A. y Arcos, D. (2007): "Plan de mejora de la competencia lingüística. Elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro", *Avances en Supervisión Educativa*, 7, disponible en la URL: http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=224&Itemid=49

15 Ruiz Bikandi, U. (1997): "Decisiones necesarias para la elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 13, 9-24.

1º Acercar posturas: tomar decisiones consensuadas

Los puntos de partida para la elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro son el diálogo y el consenso. En los centros hay muchas cuestiones que permanecen tácitas sin haber sido fruto de una puesta en común; sin embargo, si queremos desarrollar un plan de mejora como el *Proyecto Lingüístico de Centro* es necesario sacarlas a la luz, analizarlas juntos y llegar a acuerdos para la actuación.



DE LAS PROPUESTAS PARA MEJORAR LA EXPRESIÓN Y LA INTERACCIÓN ORALES.

Intentaremos que en todas las clases se trabaje y potencie la expresión oral en aquellas actividades que resulten más idóneas para cada área. Cualquier contenido científico o académico es susceptible de trabajarse por medio de esta destreza sin que ello suponga “perder tiempo para nuestra materia”. Es importante matizar que no se trata de “hablar” simplemente, sin que exista un trabajo previo de programación ni una planificación de los objetivos didácticos que se quieren conseguir. Tradicionalmente la enseñanza de la lengua oral se ha limitado a pedir a los alumnos que preparen por su cuenta exposiciones orales sin que se les enseñe a construirlas ni planificarlas; se trata de formar a los discentes en la mejora de la comunicación oral desde los usos más informales y espontáneos hasta los *géneros formales públicos*⁸, esto es, usos orales formales que requieren la planificación y el respeto de ciertas normas: normas de tipo contextual –tipo de audiencia, finalidad comunicativa, duración...-, de naturaleza discursiva –rasgos propios del tipo de texto empleado- o normas puramente lingüísticas. (El lector interesado podrá documentarse más ampliamente en el documento “Propuestas de mejora de la competencia en comunicación lingüística”).

MATERIAL DE AYUDA

- Anexo 1. Recomendaciones para producir textos orales.
- Anexo 2. Sugerencias didácticas para trabajar la oralidad en el aula.
- Anexo 3. Clasificación de los textos orales.
- Anexo 4. Estructura de los textos orales. Estrategias para elaborarlos.
- Anexo 5. Principios para asegurar una producción oral acertada. Principio de cooperación. Normas de cortesía.
- Anexo 6. (6a, 6b, 6c, 6d). Pautas de valoración de la expresión oral.

DE LAS PROPUESTAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN ORAL. AUDICIONES.

La escucha de textos diversos ha de ser una actividad contemplada necesariamente en todo PLC; la vida cotidiana nos pone en contacto con numerosas situaciones de habla, que, sin embargo, no tienen cabida en las aulas y que están centradas habitualmente en textos escritos de índole académica en la mayoría de los casos. Han de programarse actividades orales que abarquen distintas fuentes y tipologías textuales relacionadas con la especificidad de cada área: cualquier grabación elaborada *ex professo* por el docente con textos propios de la materia; programas de radio y televisión -crónica deportiva, noticias, documentales, reportajes...-, visionado de montajes audiovisuales -vídeos, material multimedia, películas...-, discursos -científicos, institucionales, políticos...-, charlas y conferencias celebradas en el centro, anuncios publicitarios orales, canciones, textos literarios y de uso social (actas, discursos, conferencias...), *et alii*.

Lo que se potenciará con tales actividades variará con respecto a la materia y al nivel académico; de forma general, han de centrarse en la valoración del reconocimiento de las palabras clave y la idea principal, la identificación de la finalidad comunicativa del texto, la extracción de las ideas secundarias, la distinción de las intenciones implícitas, etc., además, obviamente, de la posibilidad de explotación del texto en relación a los contenidos específicos del área.

Es recomendable apostar por la creación de una “*sonoteca*”⁹ en el centro, que del mismo modo que una biblioteca, reúna un banco de material, en este caso, auditivo y audiovisual, con el que trabajar la dimensión oral de la lengua, de forma que quedara a disposición de toda la comunidad escolar; sería interesante guardar las grabaciones de los propios alumnos cuando realizan sus producciones, ejercicios de clase, debates planificados, juegos de dramatización... así como actos que se realicen en el centro (conferencias, recitales, escenificaciones teatrales, celebraciones...), susceptibles de ser objeto de reflexión en clase.

MATERIAL DE AYUDA

- *Anexo 16*. Pautas para la valoración de la comprensión auditiva.
- *Anexo 17*. Ideodictados e ideogramas.

DE LAS PROPUESTAS PARA MEJORAR LA EXPRESIÓN O PRODUCCIÓN ESCRITA.

Como diagnosticara Cassany¹⁰, en la escuela española los estudiantes escriben mucho –toman apuntes, realizan ejercicios, elaboran resúmenes, contestan un examen...– pero, desgraciadamente, se les enseña poco a escribir; los proyectos de escritura suelen ser casi exclusivamente académicos (comentarios, resúmenes, trabajos, apuntes...), escasos y asociados a las áreas lingüísticas.

Con este propósito, los escritos que solicitemos a nuestros alumnos deben estar planificados e insertados en un bloque temático que les dé sentido; deben integrarse como una tarea más programada para adquirir la consecución de objetivos de la asignatura. Los bloques de contenido que se trabajarán en las áreas lingüísticas y que se pondrán en práctica en el resto de materias deberán centrarse en las técnicas de la composición de textos (planificación, textualización¹⁶ y revisión) y en la forma más adecuada de desarrollar las ideas.

Tanto las áreas lingüísticas como las áreas no lingüísticas pueden contribuir al desarrollo de estas estrategias a partir de sus respectivas responsabilidades. Así, supongamos que el docente de *Ciencias para el mundo contemporáneo* de primero de Bachillerato está trabajando con su clase el tema del cambio climático y el calentamiento global; después de haber realizado tareas habituales propias de la materia como haber leído artículos periodísticos y científicos, visionar algunos vídeos o documentales relacionados con el tema, de haber, tal vez, planteado en clase un debate acerca de las causas y las consecuencias del mismo, el profesor podría plantear un ejercicio de producción textual con la idea de recopilar toda la información trabajada; para ello podría establecer algunas consignas que orienten la elaboración discursiva relacionadas con la *finalidad* comunicativa (informe científico, por ejemplo), el *tipo de texto* (expositiva -datos, hechos y conceptos sobre el calentamiento- y argumentativa -ofrecer argumentos a favor y/o en contra acerca de las posibles causas y consecuencias del problema-); incluso el *esquema estructural* -escoger entre causa-consecuencia, problema-solución o estructura en paralelo en forma de ventajas-inconvenientes....

El PLC deberá contemplar los textos escritos que debe producir el alumnado; habrá de fomentarse que tales escritos sean de carácter diverso y adecuados al área curricular: textos creativos (redacción de relatos que actualicen, mezclen o transgredan la versión original, talleres de escritura creativa...), textos para la vida cotidiana, informes o exposición de contenidos, redacción de cartas (familiares, oficiales, comerciales, circulares...), redacción de textos periodísticos (noticias, editoriales, artículos...), textos de uso social (acta, reclamación, instancia, instrucciones, declaración jurada...), informes, crónicas históricas, biografías de personajes, textos discontinuos que incluyan gráficos o elementos icónicos, hipertextos (Páginas Web, mensajes de correo, diálogos en foros y chat...) *et alii* (Vid. *Anexo 7*).

Por su parte, el profesorado debe intentar dirigir el proceso de escritura tanto al planificar la tarea como al evaluarla. Si es importante que el aprendiz escriba, no menos importante es la labor de corrección por parte del profesorado; poner una calificación numérica o breve comentario, por sí solo no provoca aprendizaje: es necesario que el profesor anote aquellos rasgos que contravienen cualidades textuales como la adecuación, la coherencia o la cohesión: emplear las mismas palabras en lugar de

¹⁶ Proceso de composición de un texto.



proponer sustitutos, repetir la misma idea o no exponerla de manera adecuada, no utilizar el conector apropiado para unir dos ideas o párrafos, tener un repertorio léxico pobre o inapropiado, no cuidar la presentación, márgenes o caligrafía...

MATERIAL DE AYUDA

- Anexo 18. Pautas para la valoración de la producción escrita.
- Anexo 19. El proceso de composición des textos escritos.
- Anexo 20. Propiedades que deben tener los textos (coherencia, cohesión, corrección y adecuación).
- Anexo 21. Conectores.

DE LAS PROPUESTAS PARA MEJORAR LA LECTURA Y LA COMPRENSIÓN LECTORA.

• **Selección de la tipología textual.**

Para alcanzar los fines de un PLC que parta de las convenciones textuales específicas de cada área curricular, debe ser una prioridad absoluta que se ofrezcan diversos tipos de productos textuales, tanto orales como escritos, ya sea para leerlos y comprenderlos como para producirlos. Como es obvio, cada materia se centra en unas determinadas marcas textuales que le permiten desarrollar la especificidad que le es propia: exposición técnica, divulgativa o descriptiva, argumentación científica o humanista, narración literaria o histórica, crónica histórica o deportiva, producciones dialogadas (entrevista, encuesta, conversación informal...) o productos monodialógicos¹⁷ (conferencia, charla, clase magistral...), etc. De igual, forma se debe intentar incluir textos *continuos* como los *discontinuos* –tomando la taxonomía que ofrece PISA 2003– y los *hipertextos* –textos para ser leídos en la Red–.

Como es sabido, los alumnos españoles superan la media de la OCDE en cuanto a la interpretación de los textos continuos –aquellos que se pueden leer de forma lineal: narraciones, descripciones, exposiciones e instrucciones–, porque es el tipo textual habitualmente trabajado en las clases; sin embargo, los resultados empeoran cuando se enfrentan a textos discontinuos –tablas, gráficos, formularios, mapas, textos que incluyen dibujos, iconos...– a los que son expuestos de forma menos frecuente. Por esta razón, además de que en la vida diaria será más frecuente el contacto con estos tipos de textos –una factura de electricidad o teléfono, un formulario, un estudio estadístico, un gráfico con información nutricional–, es preciso que desde las aulas se trabaje con ellos.

Finalmente, para dar espacio a la más amplia oferta de textos a los que se enfrentarán en su vida cotidiana, académica o profesional, la selección de textos y recursos debería incluir diversos *tipos* textuales (periodísticos, literarios, publicitarios, profesionales...), seleccionando manifestaciones de diversos registros: formales, los más informales o hasta no formales-jergas, lengua de la calle, lenguaje juvenil...-.

MATERIAL DE AYUDA

- Anexo 7. Tipologías textuales básicas (esquema)
- Anexo 8 (8a a 8i). Identificación y caracterización de los géneros discursivos.

• **Cuestionarios de comprensión lectora.**

Varios son los procesos cognitivos que podemos trabajar cuando planteamos preguntas a propósito de la lectura de un texto o, lo que es o mismo, la forma de comprender lo que leemos puede ser de tres tipos: *comprensión literal*, *comprensión inferencial* y *comprensión interpretativa*.

Hay estudios que demuestran que un aprendiz puede no haber entendido absolutamente nada de un texto y, sin embargo, ser capaz de contestar perfectamente un cuestionario de comprensión lectora; esto es así porque únicamente debe releer de manera lineal el texto y extraer las respuestas que éste mismo ofrece sin más complejidad; si además sucede que las preguntas que se plantean suelen ir en el mismo orden que traza el texto, es evidente que resulta aún más fácil poder contestarlas sin haber captado la intención del mismo.

En este sentido, debemos procurar que las preguntas que planteemos a propósito de un texto oral o

¹⁷ Producciones textuales en las que el emisor no interactúa con el receptor.

escrito no sean exclusivamente referidas a la comprensión literal (es decir, preguntas de memoria, datos o conceptos que el alumno contesta releendo el escrito); además debemos hacer preguntas para que el alumno extraiga, deduzca, infiera referencias que no están explícitas en éste, jerarquice las ideas o las resuma. Finalmente, debemos hacer preguntas en las que el alumno deba expresar su opinión, interpretar, enjuiciar lo que lee, compararlo con otras situaciones de la vida, demostrar que es capaz de distinguir lo que es un hecho objetivo incuestionable, de una opinión más o menos subjetiva...

MATERIAL DE AYUDA

- Anexo 9. Tipo de preguntas de comprensión lectora.
- Anexo 10. Pauta de valoración de la comprensión lectora.

• Trabajos de investigación.

Supone una queja habitual del profesorado que propone tareas de indagación o investigación a sus alumnos, que éstos no hacen otra cosa que no sea el *copia-pega* de recursos, generalmente impresos o dictiográficos. Para evitar esto, es necesario trabajar desde dos consignas: debemos, primero, enseñarles a tratar de forma adecuada las fuentes que trabajan –cómo buscar información, cómo citarla, cómo parafrasearla, evitar el copiado sistemático e irreflexivo, nociones claves para formar a los alumnos en la competencia de búsqueda de información y en la competencia digital– y, segundo, proponerles tareas de investigación guiadas; esto es, que respondan a un proceso programado y secuenciado por el profesor, de modo que la información sobre la que deben documentarse no pueda copiarse enteramente de una fuente, sino que necesiten buscarla, recrearla y adaptarla al guión del profesor. Si además, exigimos un informe que explique cómo han seleccionado las fuentes, qué material han manejado, cómo se ha repartido cada miembro del grupo su tarea, tendremos delineado el grado de cooperación y participación de cada integrante.

En este sentido, si proponemos, por ejemplo, un tema tan genérico como “El baloncesto”, “El barroco”, o “La música en el siglo XX”, lo más probable es que el alumno busque en los lugares adecuados de la red otros realizados por compañeros virtuales; sin embargo, si les ofrecemos un trabajo pautado desde una *webquest* o una caza del tesoro, por ejemplo, conforme a una serie de tareas secuenciadas que debe ir realizando, fuentes bibliográficas precisas y direcciones de correo seleccionadas previamente, es bastante improbable que pueda plagiarlo de fuentes previas (Ofrecemos en el *Anexo 13* estrategias para trabajar estas dos consignas reseñadas: cómo elaborar un trabajo de indagación y una propuesta de investigación del área de lengua).

El PLC, ciertamente, debería intentar que desde todas las asignaturas se fomentaran tareas de investigación como uno de los recursos disponibles para trabajar las destrezas comunicativas, conforme a diversas modalidades que dependerán del nivel académico del alumnado: búsqueda puntual y/u ocasional de contenidos trabajados en las unidades didácticas (diccionario, enciclopedia, manual...), pequeño trabajo de indagación (orientado a partir de preguntas-guía), trabajo dirigido de búsqueda de fuentes a partir de una bibliografía o dictiografía determinadas, una *webquest* guiada y orientada hacia un producto final o el gran trabajo de investigación autónomo de búsqueda de información sin orientación bibliográfica.

Cada departamento didáctico escogerá el tipo de trabajo más adecuado a la disciplina científica que imparte: Informe, Monografía, Trabajo de investigación, Trabajo de campo o Proyecto científico-tecnológico con su correspondiente Informe o Memoria, caza del tesoro, *webquest*..., debiendo planificar en la correspondiente *Programación Didáctica* y en el correspondiente *Cuaderno* de trabajo del profesor, el carácter, planificación de trabajos y la temporización a lo largo del curso escolar.

Sería aconsejable que el Equipo técnico de Coordinación Pedagógica del centro acordara, además del número tareas de investigación, un cronograma que planee el reparto de los trabajos por área y trimestre para evitar la concentración de los mismos en una misma franja temporal o la coincidencia de temáticas; en este aspecto cobra un sentido especial la posibilidad de programar proyectos integrados que imbriquen de manera transversal diversas parcelas del conocimiento.

MATERIAL DE AYUDA

- Anexo 11. Pauta de valoración de los trabajos de investigación.
- Anexo 13. Orientaciones para elaborar un trabajo de investigación.

- **Lecturas en todas las áreas.**

Para fomentar el hábito lector hemos de saber encontrar el equilibrio entre la *imposición* de una lectura y una *invitación* a la misma; hemos de saber estimular al alumnado con las ventajas o beneficios que le proporcionará leer una obra de ficción, un artículo o fragmento de una obra mayor, un cómic o una revista; debemos intentar que se trate de un texto ameno y de agradable lectura para que el alumno no abandone en el intento; el libro debe adecuarse –o por lo menos aproximarse– a los objetivos de cada asignatura; debe ser apropiado para el nivel educativo y el grado de madurez de los futuros lectores; y, finalmente, debe estar adaptado al nivel curricular del alumno.

El PLC puede contener el catálogo de lecturas en todas las materias y áreas. Aunque parece obvio que en unas materias es más fácil que en otras localizar lecturas apropiadas, es interesante que todas las áreas tengan un material de lectura complementario; una posibilidad es agrupar las materias o áreas de conocimiento en ámbitos: el ámbito científico-tecnológico, el ámbito humanístico, el ámbito lingüístico y el ámbito artístico-deportivo. Sea como sea, el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica puede planificar el volumen de lecturas, el número de textos por materia o área de conocimiento y nivel, el reparto de lecturas a lo largo del curso y, finalmente, decidir el carácter de éstas (obligatorias, complementarias, de ampliación, etc.).

MATERIAL DE AYUDA

• Anexo 14. Propuesta de lecturas para todas las áreas aprobada por el ETCP.

- **Potenciación uso de la biblioteca tradicional y virtual.**

El uso de la biblioteca se promoverá con diversas actuaciones encaminadas a su uso y fomento (jornada de formación de usuarios -en colaboración con la biblioteca municipal-, actividades de fomento de la lectura, partida presupuestaria para renovar el fondo bibliográfico, adquisición de prensa y revistas de gusto juvenil...); ya sea impulsando el uso de la biblioteca virtual (a través de los recursos que ofrecen las TIC) como de la biblioteca tradicional; tanto como fuente de material para la elaboración de los trabajos de investigación, como de servicio de préstamo de las lecturas en todas las áreas.

- **Programa de técnicas de estudio y habilidades intelectuales.**

Tanto en Primaria como en Secundaria, el proceso de enseñanza-aprendizaje de las habilidades intelectuales podría tener cabida en las clases –en el caso de la ESO en la hora de tutoría lectiva a través de los tutores– y la puesta en práctica, por todo el equipo docente de cada grupo. El Departamento de Orientación contribuirá a la planificación del tiempo dedicado por nivel/curso para la adquisición de tales destrezas y a ofrecer el material y los textos que han de trabajarse. Por su parte, cada Departamento organizará cómo ha llevar a la práctica tales habilidades y elaborará su propia planificación.

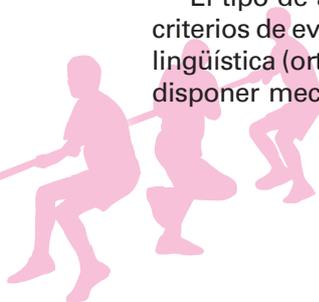
MATERIAL DE AYUDA

• Anexo 15. Programa de Técnicas de Estudio y Habilidades Intelectuales

ACERCA DEL TRATAMIENTO DEL ERROR

Una cuestión importante y asequible para abordar otra forma de adoptar compromisos consensuados es el tratamiento del error. Llegar a acuerdos en el centro acerca de qué significa un error, cómo se corregirá y qué incidencia tendrá en la evaluación puede ser un buen punto de partida que además puede contribuir a resolver el malentendido respecto a la exclusiva responsabilidad del profesorado de lenguas en lo relativo a los errores y favorecer, de este modo, que todo el claustro asuma la responsabilidad de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

El tipo de acuerdo al que se llegue puede ser variado. Una posibilidad puede ser convenir que en los criterios de evaluación de todas las materias y áreas de conocimiento se incluya uno referido a la corrección lingüística (ortográfica, léxica, gramatical o discursiva); además, junto a esta valoración del error, se pueden disponer mecanismos para que los estudiantes puedan recuperar o restablecer su nota original siempre



que realicen una labor de estudio relacionada con el error que se haya cometido (anotar la definición de las palabras erróneas, construir una oración sintácticamente correcta, proponer sinónimos, etc.).

2º Planificación y coordinación de las medidas consensuadas.

Revisión de los documentos curriculares y de centro para incorporar los aspectos del PLC

Instrumento planificador: portafolios o carpetas de trabajo

Agentes responsables

Temporización

REVISIÓN DE LOS DOCUMENTOS DE REFERENCIA

Asumido este Plan como un *Proyecto Lingüístico de Centro*, se hace preciso modificar los documentos de referencia -Plan de Centro, Proyecto Educativo de Centro y Programación Didáctica- para dar cabida a las actuaciones previstas en materia lingüística. Cada Departamento Didáctico deberá incluir un apartado que dé cuenta de las actividades / recursos programados para mejorar la competencia lingüística (tareas para mejorar la competencia lectoescritora, lecturas, técnicas de trabajo y habilidades intelectuales, tareas de investigación), así como de los criterios de evaluación con los que se valorarán estas actividades.

INSTRUMENTO PLANIFICADOR: LOS PORTAFOLIOS O CARPETAS DE TRABAJO

Recomendamos que cada departamento elabore sus propios cuadernos de trabajo en los cuales se recoja la planificación de actuaciones que se llevarán a cabo durante cada curso escolar, así como los recursos educativos que se emplearán para poner en práctica las propuestas de fomento de la competencia en comunicación lingüística. Igualmente, cada alumno guardará sus producciones textuales por medio de este mismo instrumento.

Resulta un procedimiento muy válido y completamente objetivo porque ofrece diversas bondades: por un lado, permite planificar las tareas que quedan recogidas en un lugar físico; es muy útil para evaluar los avances de los alumnos, además de convertirse en una forma de recopilar las producciones de forma sistemática; paralelamente, es una herramienta eficaz para que el alumno reciba retroalimentación sobre sus progresos, amén de otros procedimientos evaluadores por parte del profesor que le sirven de *feedback*; por último, el uso de los portafolios permite elaborar materiales propios del centro que perdurarán en él y que se irán enriqueciendo con todas las aportaciones de los docentes que han trabajado con ellos; materiales "auténticos", seleccionados y programados por cada profesor que dimanen de un contexto educativo concreto y de necesidades específicas de un entorno determinado.

Los cuadernos son de tres tipologías que se complementan entre sí:

- **CUADERNO DE CENTRO**

Cuaderno que recoge todas las actuaciones que cada departamento ha planificado a lo largo del curso. Con el objeto de que resulte más fácil el seguimiento de las medidas acordadas, sería conveniente que cada departamento elaborara un *Cuadrante* [Vid. Anexo 22] que dé cuenta de forma esquemática de las actuaciones organizadas en el tiempo y un *Informe* que desarrolle de manera pormenorizada tales propuestas [Vid. Anexo 23]. Los respectivos departamentos didácticos, así como Jefatura de Estudios custodiarán los cuadrantes de todos los Departamentos así como de los Informes en los que se especifican las actividades programadas para cada trimestre / curso escolar.



• **CUADERNO DE ÁREA**

Por su parte, cada profesor debería planificar en una carpeta de trabajo las tareas y actuaciones previstas para cada curso y para cada asignatura del departamento conforme al ejemplo orientativo que se ofrece en la figura II. En el mismo figurarán los textos seleccionados para hacer cuestionarios de lectura comprensiva, el catálogo de lectura con las oportunas actividades de explotación lectoras, las tareas de investigación, propuestas para trabajar la dimensión oral y el resto de compromisos adquiridos.

• **CUADERNO DEL ALUMNO**

Para que, efectivamente, haya constancia de que tales actividades se han llevado a cabo, en cada clase habrá una carpeta para cada alumno donde se deberán guardar todas las producciones referentes a la competencia lingüística ordenadas por asignatura y por habilidades lingüísticas, o bien, deberá ser el profesor quien custodie las producciones de los alumnos en su propio cuaderno.

	CUESTION. C.LECTORA	PRODUC. TEXTUAL	LECTURAS	TÉCNICAS ESTUDIO	TRABAJOS INVESTIGAC	BIBLIOTECA	ESCRITURA CORRECTA	TEXTOS ORALES
LCL	X	X	X	X	X	X	X	X
CN	X	X	X	X	X	X	X	X
CS	X	X	X	X	X	X	X	X
MAT			X	X	X	X	X	X
TEC	x	X	X	X	X	X	X	X
ING	X	[x] ¹	[X]			X	X	X
FRA	X	[x]	[X]			X	X	X
EPV			X	X	X	X	X	X
MUS	x	X	X	X	X	X	X	X
EF	x	X			X	X	X	X
[REL]	X	X	X	X	X	X	X	X

Figura II. Estructura de los Cuadernos de mejora de la competencia lingüística en ESO.

AGENTES RESPONSABLES

Para que en cualquier momento del proceso sea posible saber qué personas u órganos colegiados o docentes se ven inmersos en una determinada actuación, es preciso dejar constancia escrita de los acuerdos tomados en cuanto a las funciones y acometidas que dependen de cada sector; el reparto y asignación de tareas puede resultar una interesante manera de plantear un proyecto cooperativo. Como se puede apreciar en el *Anexo 12*, cada una de las propuestas que conlleva el PLC lleva aparejada al agente garante de la misma.

TEMPORIZACIÓN

Del mismo modo, es de vital importancia que exista un horizonte nítido de las metas que se quieren alcanzar a lo largo de una línea cronológica de actuaciones a corto, medio y largo plazo. Con un cronograma claro de qué se ha programado y cuándo deberá implementarse, no sólo se facilita la planificación de los compromisos adquiridos de forma esquemática, además permite que sea más fácil valorar el grado de consecución de los compromisos adquiridos. En el anexo puede consultarse una propuesta real de un centro andaluz (I.E.S. Mirador del Genil, Iznájar, Córdoba).



3º Secuenciación de contenidos y tareas comunicativas

Secuenciación objetivos y contenidos en las áreas

Secuenciación de centro

Otras actividades del centro

Probablemente éste sea el aspecto que más va a determinar el éxito de nuestro *Proyecto Lingüístico*. Llegados a esta fase del proceso, conviene que el profesorado, de forma coordinada, decida cómo va a acometer su parcela de responsabilidad. Resulta particularmente relevante realizar una secuenciación de tareas y contenidos comunicativos para cada área y los objetivos lingüísticos que se pretenden alcanzar. Igualmente, es vital delimitar los tipos textuales específicos que se van a trabajar desde cada disciplina, secuenciar y seleccionar las habilidades y destrezas lingüísticas que se quieren mejorar. Sólo así, se evitarán lagunas o repeticiones innecesarias de contenidos y se garantizará la progresión y continuidad de los aprendizajes, tarea propia que debe ser asumida por todo el centro.

SECUENCIACIÓN OBJETIVOS Y CONTENIDOS EN CADA ÁREA

Aunque por razones epistemológicas se incluya en esta fase de la Hoja de ruta, tal vez debiera ser el punto de partida para confeccionar un PLC que parta de los géneros discursivos desde los que cada área pueda afrontar el aprendizaje de una lengua, materna o extranjera. El hecho de que un profesor de ciencias sociales decida -como manifiesta el *Anexo 28b*- que los tipos textuales escritos que trabajará en 3º de ESO serán *narrativos* (la leyenda); *expositivos* (el artículo histórico); *instructivos* (textos legales como declaración de derechos, constituciones, estatutos de autonomía...); *textos discontinuos* (tablas y gráficos -Climograma, Pirámide de población-) o las predicciones meteorológicas como género discursivo oral, no puede entenderse como una forma de “perder el tiempo” –insistimos nuevamente en esta idea- en tareas que no son propias de la materia; más bien al contrario, si el alumno es capaz de dominar las destrezas lingüísticas que cada tipo de texto exige, tanto en la dimensión productiva como receptiva, tanto de forma oral como escrita, seguramente estará más cerca de conseguir el éxito en esa materia y, por ende, en su formación como persona instruida y como futuro ciudadano.

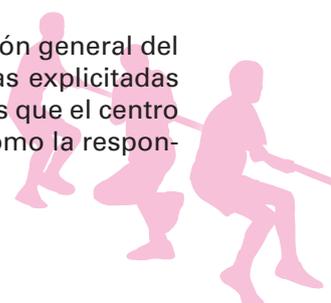
En los anexos *28a*, *b* y *c* se ofrece, a modo de ejemplo, la secuenciación de géneros y tareas discursivas de diversas áreas. Si observamos estas tablas podemos apreciar dos conclusiones que nos parecen importantes. En primer lugar, el grado de compromiso de cada profesor para cada curso se reduce a un número relativamente bajo de tipologías discursivas propias de la materia; será el docente quien decidirá cuándo se pondrán en práctica, por medio de qué procedimientos y con qué recursos.

Supongamos que un profesor de Conocimiento del medio de quinto de Primaria ha seleccionado la descripción técnica, en particular, de especies animales o vegetales; para ello deberá solventar si le ofrece textos escritos de enciclopedias o libros de texto al uso o dibujos que contengan descripciones de especies animales; si, por el contrario, prefiere ofrecer un documental que describa de forma oral una determinada especie; podrá, asimismo, proponer que sea el alumno quien describa oralmente una especie a partir de unas consignas previas o, finalmente, le pedirá que haga una breve disertación oral a sus compañeros sobre una variedad vegetal, por ejemplo.

En segundo lugar, otra conclusión que puede extraerse de la observación de tales tablas es la planificación secuenciada de las destrezas lingüísticas que deberá trabajar el discente (tipología de textos, y procesos cognitivos derivados de cada tarea propuesta); probablemente, en primero de ESO sea suficiente trabajar la forma de extraer información aportada por un texto o la manera de desarrollar una comprensión general amplia (seleccionar palabras clave o resumir un texto), mientras que en tercero, además de tales destrezas, sería oportuno añadir tareas para distinguir entre idea principal y secundarias, poner título o establecer la estructura del texto, así como de reflexionar sobre la forma del texto y su valoración.

SECUENCIACIÓN DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE CENTRO

Una vez que tengamos un cuadrante para cada área, podremos elaborar la planificación general del centro. La finalidad de esta tabla –cuyos detalles deben ser recogidos de las propuestas explicitadas por cada área, según proponemos en el apartado anterior-, es recoger los aspectos en los que el centro ha fijado su mapa de géneros discursivos, tanto en la secuenciación para cada curso, como la respon-



sabilidad para cada área o materia. Ofrecemos (Anexo 30) la secuenciación referida a 1º de ESO. Esta tabla permite advertir de un solo vistazo cómo un centro ha planificado las actividades comunicativas para cada curso, en relación con las cuatro destrezas básicas.

OTRAS ACTIVIDADES DEL CENTRO

Conviene insertar las actividades de mejora de la competencia comunicativa en la realidad de nuestro centro. Si una de las novedades que aporta la incorporación de las competencias básicas es acercar el aprendizaje a contextos cercanos y significativos al alumno, adaptar las tareas que proponemos con nuestro PLC a la situación del centro es una meta, no sólo deseable, sino especialmente ineludible. En todos los centros es habitual programar actividades complementarias y extraescolares que podemos aprovechar para trabajar las habilidades lingüísticas básicas: charlas y conferencias sobre temas variados, espectáculos y dramatizaciones, recitales de poesía o música, exposiciones artísticas o de los trabajos realizados por los alumnos, actos institucionales (discursos de inicio o clausura del curso, celebración del Día de Andalucía o de la Constitución...), festividades o días conmemorativos...

Además de una línea de actuación de centro, de aula o de área podemos acercar la escuela al entorno real proponiendo actividades que abran la docencia a la vida diaria: invitar a personas relevantes de la localidad, elaborar proyectos de investigación relacionados con aspectos locales (habla, costumbres y tradiciones, hechos históricos, sectores productivos o tecnológicos...), organizar actos sociales que impliquen la integración del entorno (rastrillos y otros eventos solidarios, cuestaciones, campañas publicitarias o de prevención...), y tantos y tantos recursos de los que habitualmente se programan en cualquier centro educativo y que pueden ayudar a la mejora de esta competencia comunicativa por cuanto son actos discursivos.

4º Indicadores de seguimiento y evaluación de las actuaciones

La base para que cualquier actuación educativa prospere y se asiente en la cultura de un centro educativo se sustenta en dos pilares básicos: emprender una buena programación de tareas (coordinada, secuenciada, gradual y adaptada al contexto real de cada aula y de cada área) y establecer unos sólidos mecanismos de evaluación que valoren los resultados a la luz de los objetivos que se señalaron como meta y que deben incluir los dispositivos de mejora.



ESTUDIO COMPARATIVO

El propósito de este estudio radica en la intención de crear un “histórico” del centro con el que poder comprobar de manera objetiva los logros o retrocesos del plan que proponemos respecto a los resultados obtenidos. Este estudio comparativo se establecerá desde tres parámetros complementarios: desde un *Análisis longitudinal*, al comparar los resultados de las pruebas iniciales del centro con las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico ; desde un *Análisis transversal*, al comparar tales resultados respecto a los cursos anteriores y los resultados obtenidos; y, finalmente, desde un *Análisis contextual*, al valorar los resultados teniendo en cuenta variables distintas en cada promoción (variables relacionadas con la propia prueba de diagnóstico, nivel académico del alumnado participante, situación personal, número de alumnos repetidores o absentistas...). Tras el análisis de los resultados, sería aconsejable plantear las medidas de mejora convenientes.



DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN

Se hace imprescindible hacer un seguimiento de la implementación de los acuerdos contemplados en el plan. Es de importancia capital establecer tanto los plazos y cauces adecuados para asegurar la elaboración de los cuadernos de trabajo, como velar por la puesta en funcionamiento y aplicación de acuerdos de los objetivos, contenidos y tareas para trabajar la competencia en comunicación lingüística. (Para analizar el grado de implementación en el aula se emplea un instrumento de evaluación preciso que figura en el *Anexo 24: Cuestionario de valoración de las actividades de mejora de la competencia lingüística*).

DEL SEGUIMIENTO DE LAS ACTUACIONES PLANIFICADAS

Varios son los registros con los que podemos realizar un seguimiento de los avances del proyecto:

- Por medio del análisis del estudio comparativo anual citado en el apartado anterior.
- A través del Informe de análisis de los resultados de la evaluación que realiza cada profesor al final de cada trimestre, en el que debe dar cuenta del grado de consecución de los objetivos propuestos y de las actividades realizadas en torno a las destrezas lingüísticas.
- Con el Acta de departamento donde se hacen constar los acuerdos de los miembros respecto a la mejora de la competencia lingüística
- A partir del balance respecto al proyecto recogido en la Memoria de Área (al final del curso escolar), así como en las propuestas de mejora (al aprobar y revisar el Plan de Centro) y para la elaboración de la Memoria Final.

INSTRUMENTOS DE VALORACIÓN

- **Pruebas de Evaluación de Diagnóstico.** Este será uno de los parámetros fundamentales para valorar las mejoras o fallos del PLC. No obstante, hay que tener en cuenta que los resultados positivos o negativos pueden no deberse en exclusividad al plan, dado que la prueba se aplica a poblaciones distintas (con diversas variables referidas al nivel curricular, competencial, absentismo...) y, sobre todo, se trata de pruebas diferentes cada curso; todo ello puede poner en suspensión las valoraciones que puedan hacerse.
- **Instrumentos de evaluación.** Se ofrecen a modo orientativo Pautas de valoración de las distintas habilidades lingüísticas en diversos anexos (6, 11, 12 y 16). Téngase en cuenta, que se trata de rúbricas, probablemente demasiado complejas para ser empleadas por profesores de áreas no lingüísticas; conscientes de ello, las ofrecemos para que el profesor tenga conocimiento de descriptores de valoración, que siempre podrá reducir o modificar en relación con sus propios intereses.



Tablas generales

Ejemplificación de géneros textuales integrados en un Proyecto Lingüístico para 1º Bachillerato

CIENCIAS PARA EL MUNDO CONTEMPORÁNEO	LENGUA CASTELLANA	FILOSOFÍA Y CIUDADANÍA	INGLÉS	ALEMÁN	LATÍN	FRANCÉS	GRIEGO
<i>The Human Species</i> TO: scientific chronicle TL: fieldwork notes	<i>El ser humano y la necesidad de comunicación</i> TO: documental divulgativo TL: reportaje periodístico	<i>Estructura lógica del pensamiento y realidad física.</i> TO: conferencia virtual TL: haiku o composición poética breve	<i>Getting a position in the hi-tech job market</i> TO: the newsitem TL: the job interview	<i>Der Mensch und sein Bedarf zu kommunizieren</i> TO: texto científico-divulgativo TL: El artículo de opinión	<i>Communicare necesse est</i> TO: textos mitológicos latinos adaptados TL: folleto turístico	<i>Le besoin de communiquer. Les reseaux sociaux</i> TO: reportaje divulgativo en vídeo TL: informe de encuesta	<i>Ἀναρχαίων ἀναρχοῦν ὄσθαι</i> TO: textos históricos griegos TL: entrada de enciclopedia

Ejemplificación de géneros textuales integrados en un Proyecto Lingüístico para 2º Bachillerato

HISTORIA DE ESPAÑA	LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	HISTORIA DE LA FILOSOFÍA	INGLÉS	ALEMÁN	LATÍN	FRANCÉS	GRIEGO
<i>Der Spanische Bürgerkrieg: Die internationale Dimension</i> TO: los anales TL: la cronología	<i>Tolerancia. El muro de la incomprensión</i> TO: entrevista divulgativa TL: artículo de opinión	<i>Understanding Philosophy, understanding the World. Why is Spain so corrupt?</i> TO: editorial periodístico TL: entrevista para un periódico	<i>Youth speak Out</i> TO: newscript TL: editorial para periódico escolar.	<i>Die Toleranz</i> TO: carta al director TL: pecha kucha	<i>Tolerantia</i> TO: textos latinos adaptados TL: <i>controversia</i>	<i>Accepter l'autre dans la différence</i> TO: reportaje TL: debate oral.	<i>Φιλοξενία</i> TO: textos literarios de autores griegos. TL: disertación

TE: Texto de origen (aducto textual)
TS: Texto de llegada (producto textual)

