

## Una oportunidad para el cambio

Fernando Trujillo Sáez

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta. Universidad de Granada.

Correo-e: ftsaez@ugr.es

Cuadernos de Pedagogía, Nº 458, Sección Monográfico, Julio 2015, Editorial Wolters Kluwer, ISBN-ISSN: 2386-6322

Diseñar y gestionar un proyecto lingüístico de centro requiere una suma de voluntades por parte de todas las personas implicadas para que este llegue a buen fin y se observe un cambio sustancial en la competencia en comunicación lingüística del alumnado. Sin embargo, acometer estos retos supone un valor añadido para el centro que lo afronta, pues implica cambios en profundidad en su organización. En este artículo se analizan cuáles son esos retos y el tipo de cambios necesarios para poder superarlos.



¿Están nuestros centros educativos preparados para el PLC? Para responder a esta pregunta con cierta solvencia deberíamos saber qué tipo de exigencias representa un PLC para un centro educativo. Dependiendo de estas exigencias podríamos considerar en qué medida estamos preparados (o no) para acometer el diseño de un PLC.

Siguiendo la propia secuencia de diseño de un PLC podríamos hacer referencia a un primer reto: la evaluación de la competencia en comunicación lingüística. Conocer no solo el nivel de entrada del alumnado en relación con esta competencia sino también sus deficiencias, los problemas que esta plantea en su desarrollo y el nivel deseado de salida, supone disponer de mecanismos de evaluación eficaces y de oportunidades para ponerlos en funcionamiento tanto al inicio y final del curso como de manera dinámica durante el proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, conocido el estado de la competencia comunicativa del alumnado, es necesario definir los objetivos y qué actuaciones se pondrán en funcionamiento para alcanzarlos. Esto implica ser capaces de tener una visión global tanto de las necesidades del alumnado como de los recursos del centro, en un momento determinado y a lo largo del tiempo, hasta considerar longitudinalmente toda la escolarización de un estudiante determinado. Así mismo, definir actuaciones supone un conocimiento específico acerca de cuáles son las posibles actividades y cuál es su incidencia (a priori) sobre la competencia en comunicación lingüística del alumnado.

Por otro lado, si bien el PLC es un “artefacto educativo” presente en diversos territorios desde los años noventa, con el cambio de siglo aparece una nueva hornada de publicaciones que plantean un PLC “expandido”, normalmente vinculado con la presencia de alumnado de origen extranjero, el aumento de la diversidad lingüística y cultural (Trujillo Sáez, 2004) y la voluntad de promover una competencia plurilingüe en el alumnado bajo la influencia de los trabajos, fundamentalmente, del Consejo de Europa. Así, Navarro Sierra y Huguet Canalís (2006) y Trujillo (2008, 2009, 2010), entre otros, defienden la necesidad de diseñar un proyecto lingüístico de centro para atender a la diversidad lingüística y promover el plurilingüismo en centros multilingües.

### El papel del claustro, crucial

Para acometer estos retos, el recurso más importante del centro es su propio profesorado. En este sentido, cada docente tiene su propia teoría de la enseñanza, vinculada con su formación inicial y permanente y sus experiencias profesionales, a través de la cual define cómo debe enseñar y evaluar (y a través de la cual también interpreta cómo aprenden sus estudiantes). Gestionar la diversidad de planteamientos posibles dentro de un claustro para llegar a acuerdos y para organizar

actuaciones conjuntas es, en sí mismo, un reto importante y una de las claves de un PLC eficaz.

La sostenibilidad de cualquier proyecto educativo depende, entre otros factores, de la existencia de personas implicadas en ese proyecto. El PLC, por su especial complejidad, requiere tanto de la existencia de una persona coordinadora del PLC como de coordinadores de actuaciones específicas. La integración, además, de estas figuras coordinadoras dentro de los órganos de gestión del centro (equipo directivo, ETCP, departamentos, etc.) es una garantía de que el PLC se desarrolla armónicamente dentro del centro educativo, contando con el apoyo de las estructuras de poder y los recursos que estas gestionan.

Finalmente, dado que la competencia en comunicación lingüística (y en general, todas las competencias clave) se desarrolla dentro y fuera del aula, el PLC puede contemplar establecer vínculos con actuaciones de aprendizaje no formales. Para ello es necesario que el centro esté presente en su entorno y se constituya en un canal que catalice experiencias valiosas para su alumnado.

En definitiva, el PLC implica, en el plano educativo, un importante reto en relación con la evaluación, la elección de actuaciones educativas eficaces, la atención a la diversidad y el desarrollo del plurilingüismo. Por otro lado, en el plano de las relaciones sociales, el PLC representa un reto vinculado con la gestión del profesorado, la sostenibilidad a través de la coordinación y las relaciones con el entorno.

### Los factores clave

Tomando en consideración el tipo de exigencias que plantea un PLC, podríamos hablar de ocho ideas clave para el diseño y la gestión de un PLC: voluntad de mejora, liderazgo, gestión de las relaciones sociales, negociación, flexibilidad, organización, formación y búsqueda de apoyos.

El punto de partida para la gestión del cambio es la voluntad de mejora. En los centros educativos que se analizan en este monográfico podemos conocer ejemplos de centros que basan su voluntad de mejora en la obligación, en momentos de crisis interna del centro, de responder con más eficacia al mandato profesional de contribuir al desarrollo de las competencias del alumnado o de atender adecuadamente a la diversidad de alumnos y alumnas presentes en un centro educativo; en muchos casos, además, son las evaluaciones externas las que nos sitúan ante tal obligación.

En otros casos en los cuales los resultados de las evaluaciones externas son positivos y no ha mediado ninguna situación de crisis, la voluntad de mejora puede asentarse en un deseo de excelencia o en un afán de desarrollo profesional por parte del profesorado; en muchos casos se observan centros que pretenden mejorar la competencia de su alumnado para hacerla más rica y compleja a través de actuaciones que el propio profesorado encuentra satisfactorias como vías de desarrollo profesional, como ha sido el caso de la enseñanza bilingüe en muchos centros, aunque en muchos otros, como se trata en este monográfico, ha sido la propia gestión político-administrativa de la enseñanza bilingüe la que ha creado situaciones de crisis dentro de los centros.

En cualquiera de los dos casos, el equipo directivo es el responsable de asumir el liderazgo en el diseño y la gestión del PLC. Salvo muy raras excepciones, los centros presentes en este monográfico son centros en los cuales el equipo directivo ha asumido el liderazgo, de manera más o menos distribuida, en relación con el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística -independientemente de cuál sea la formación de los miembros del equipo directivo, pues hablamos aquí más de una cuestión de actitudes que de aptitud o formación lingüística.

Sin embargo, parece obvio que aquellos centros en los cuales el profesorado responsable de las áreas lingüísticas asume también el liderazgo son centros más coherentes que aquellos en los cuales este profesorado rechaza el proyecto lingüístico de centro, pues también esto ocurre, sorprendentemente, en algunos centros. En todo caso, entendemos que el apoyo de las áreas lingüísticas y su profesorado al PLC determina, a medio plazo, su propia sostenibilidad, de igual modo que la coherencia y las posibilidades de hacer currículo integrado de las lenguas o aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (autoría compartida, 2008; autoría compartida, 2011) están claramente determinadas por el liderazgo y la implicación del profesorado de las áreas lingüísticas.

En todo caso, la implicación de este profesorado, y también del profesorado de las áreas no lingüísticas, depende en buena medida de tres claves: negociación, flexibilidad y gestión de las relaciones sociales. La clave del éxito del PLC es que sea entendido como un reto y un empeño colectivos. En este sentido, con frecuencia se ha utilizado el adagio “todos los profesores son profesores de Lengua”. Evidentemente, esta sentencia tiene un sentido absolutamente valioso y un aspecto potencialmente perjudicial.

Por un lado, venimos defendiendo en este monográfico, y en otras publicaciones, que todo el profesorado tiene una responsabilidad respecto a la competencia en comunicación lingüística de su alumnado. Esta competencia es suficientemente importante como para determinar por sí misma las posibilidades de éxito presente y futuro de cada estudiante, así que parece razonable que todos los docentes contribuyan con todo su potencial a su desarrollo.

Sin embargo, invocar la figura del profesor de Lengua como hace esta sentencia puede hacernos pensar que es tarea de todo el profesorado simplemente tratar los aspectos que tradicionalmente pertenecían al ámbito del profesorado de Lengua: el código lingüístico y la atención a la forma (aunque esto suponga también una visión muy limitada del currículo de las áreas lingüísticas). Así, esta sentencia puede hacer creer a los docentes de las áreas no lingüísticas que su función se limita a cuidar la corrección gramatical u ortográfica o a otras apreciaciones de carácter formal, cuando no es así. O al menos no tan restrictivamente así.

Cada docente es, en relación con las materias que imparte, el representante de una comunidad de práctica en el centro. El profesor encargado de la Biología, la Geología o las Ciencias Sociales es quien tiene la responsabilidad de introducir a sus estudiantes en las respectivas comunidades de práctica de estas ciencias, lo cual implica ayudar a que sus estudiantes se apropien de los rasgos discursivos propios de estas comunidades de práctica, fundamentalmente sus textos y su léxico.

Es decir, el PLC puede servir para coordinar la contribución de cada docente a la competencia en comunicación lingüística desde su propia práctica educativa. Un PLC que suponga una violencia en la relación entre el docente y las materias que debe impartir verá cuestionada su sostenibilidad, del mismo modo que un PLC que se integre bien con las prácticas propias de cada materia estará bien asentado para garantizar su durabilidad.

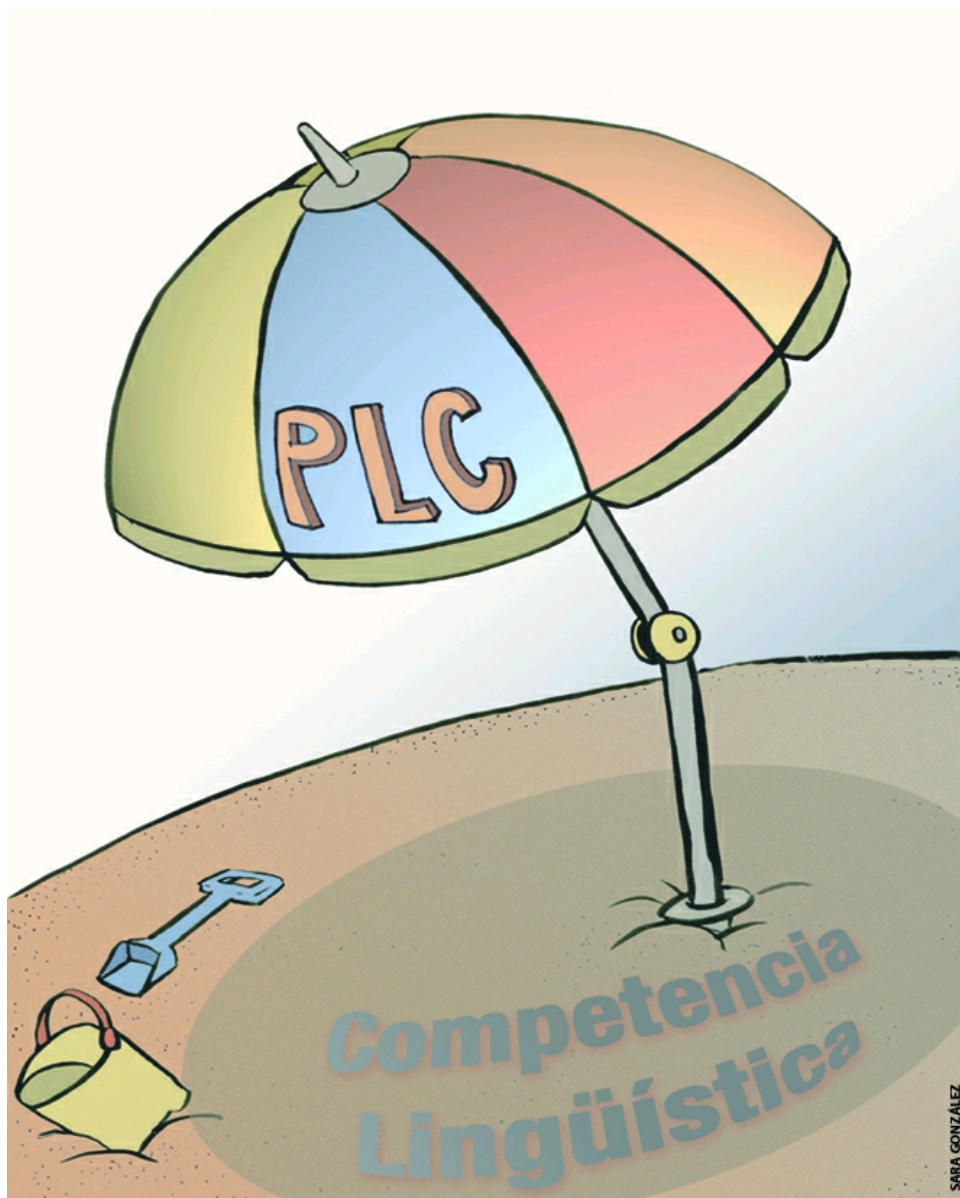
Esto no quita, sin embargo, para que cada docente no deba asumir, en el marco de la negociación del PLC, una revisión serena de sus propias prácticas discursivas desde una postura flexible y dispuesta al cambio. Así, el mapa de géneros discursivos, que muchos centros plantean como una actuación fundamental dentro de su PLC, representa la plasmación de la capacidad de negociación y flexibilidad del profesorado: en el mapa de géneros discursivos cada docente analiza qué géneros están presentes dentro de su comunidad de práctica, en qué textos se concretan estos y cuándo y cómo aparecen en su programación. Disponer de esta información bien ordenada puede servir para detectar incoherencias (exceso de texto escrito y ausencia de texto oral; preponderancia de un género en concreto frente a la necesidad de diversificar la oferta de géneros en cada materia y en todo el currículo, etc.) y proponer mejoras dentro de las materias o con carácter transversal.

Obviamente, esto supone contar con una organización eficaz para el diseño y la gestión del PLC. Entre los elementos que caracterizan una organización eficaz podemos observar como la mayoría de los centros mencionados en este monográfico cuentan con una persona coordinadora del PLC o con una comisión de coordinación, y en muchos casos se dispone de momentos específicos para reuniones en relación con el PLC, así como de compensaciones horarias (o de otro tipo) para las personas implicadas en el proyecto. Así mismo, en muchos casos existe un marco normativo o programas institucionales gestionados por la Administración para el diseño del PLC, lo cual contribuye a reforzar la predisposición del centro educativo, pues aunque evidentemente la existencia de un marco normativo no es por sí mismo garantía de éxito, parece razonable pensar que la presencia de este marco puede ser una garantía de sostenibilidad para el PLC y servir como refuerzo y fuente de

convencimiento para los miembros de la comunidad educativa.

### La formación permanente, fundamental para la innovación

Sin embargo, más allá de la existencia o no de un marco normativo o un programa institucional, un factor fundamental para la estabilización de actuaciones educativas innovadoras es la formación permanente del profesorado. Tanto la evaluación de la competencia en comunicación lingüística, como la elección de actuaciones educativas eficaces, requiere de formación específica que permita al profesorado responder con seguridad a los retos antes descritos. En todo caso, esta formación debe estar vinculada con la resolución de situaciones y problemas reales del centro, y por ello parece aconsejable que la formación vinculada con el PLC no sea una formación genérica sino una formación derivada de un análisis de necesidades del propio centro, los objetivos que este se plantea, sus recursos, las actitudes y el perfil de su profesorado y su historial de actuaciones previas. Así mismo, el PLC se presta especialmente a actuaciones relacionadas con la mentorización entre docentes y el establecimiento de vínculos entre centros con experiencia en el PLC y centros que deseen diseñar su propio proyecto.



En este sentido, el PLC trasciende al propio centro educativo que lo diseña y gestiona. En primer lugar, la exigencia de evaluación y formación plantea la necesidad de estar en contacto con la Inspección educativa, el equipo de orientación educativa y las estructuras de formación presentes en cada comunidad autónoma; contar con su apoyo puede ser un factor importante para dotar de sentido al proyecto y garantizar su sostenibilidad.

Por otro lado, contamos con experiencias de centros de un mismo entorno (localidad o barriada) que trabajan colaborativamente para definir de manera conjunta sus respectivos PLC. Un PLC conjunto puede servir para favorecer el tránsito de Primaria a Secundaria, para rentabilizar el uso de recursos o para potenciar actuaciones gestionadas entre los distintos centros.

Finalmente, el PLC de un centro puede apoyarse en otras instituciones culturales (bibliotecas, teatros, conservatorios), políticas (delegaciones municipales de educación, cultura o juventud; diputaciones provinciales; actuaciones autonómicas o nacionales), empresariales o de instituciones sin ánimo de lucro que realicen actividades que puedan contribuir a la mejora de la competencia en comunicación lingüística de los estudiantes de un centro. Una escuela abierta a este tipo de apoyos no solo complementa los (siempre limitados) recursos del centro, sino que también proyecta una imagen valiosa del centro hacia el exterior y de la sociedad hacia la comunidad educativa.

En definitiva, el PLC puede representar un factor de cambio positivo para un centro educativo. Internamente, supone una importante exigencia de coordinación, diálogo y suma de voluntades; externamente, el PLC puede vincular al centro con la realidad de su alumnado, con su contexto sociolingüístico y con su entorno cultural más cercano. Así pues, un PLC eficaz no solo genera una ganancia competencial para el alumnado afectado: toda la escuela cambia y mejora cuando el centro decide

movilizar todos sus recursos al servicio de la competencia en comunicación lingüística.

### Para saber más

**Autoría compartida (2008).** *Currículo integrado de las lenguas. Propuesta de secuencias didácticas*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

**Autoría compartida (2011).** *Orientaciones metodológicas para la elaboración y puesta en marcha de un proyecto lingüístico en los centros de la comunidad autónoma de Andalucía*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

**Navarro Sierra, José Luis; Huguet Canalís, Ángel (2006).** "Acercas de la competencia en comunicación lingüística del alumnado de origen inmigrante en Educación Secundaria", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 20, núm. 2, pp. 69-80.

**Trujillo Sáez, Fernando (2004).** "La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua", en *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional*, núm. 11.

- (2008). "Plurilingüismo en el aula: las lenguas de los estudiantes", en *Inmaculada Ballano (coord.). I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, pp. 61-70.

- (2009). "O proxecto lingüístico de centro", en *CLIL: integrando linguas "a través" do currículo*. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.

- (2010). "La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones", en *Lenguaje y Textos*, núm. 32, pp. 35-40.

- (2010). "Políticas de educación lingüística en Andalucía: la competencia en comunicación lingüística en la escuela andaluza", en *Policy Papers*, núm. 12.