

Las voces de los agentes dinamizadores en la implementación de un PLC como clave para la transformación de un centro educativo

The voices of the dynamizer agents in the implementation of a CLP as a key to the transformation of an educational center

Ester Trigo Ibáñez

Universidad de Cádiz

ester.trigo@uca.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3035-4398>

Manuel Francisco Romero Oliva

Universidad de Cádiz

manuelfrancisco.romero@uca.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6854-0682>

Ángela García Delgado de Mendoza

Universidad de Cádiz

angelagddm@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1183-3000>

DOI: 10.17398/1988-8430.30.37

Fecha de recepción: 19/06/2018

Fecha de aceptación: 04/09/2018

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Trigo Ibáñez, E; Romero Oliva, M. F. y García Delgado de Mendoza, Á. (2019). Las voces de los agentes dinamizadores en la implementación de un PLC como clave para la transformación de un centro educativo. *Tejuelo 30*, 37-72.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.37>

Resumen: Este trabajo se corresponde con un estudio de caso llevado a cabo en un centro de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Cádiz que opta, tras un proceso interno de diagnóstico, por la implementación de un Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) como estrategia sistémica para afrontar una necesidad de cambio ante el bajo rendimiento escolar que presentaban sus estudiantes y la imagen negativa que proyectaba en el entorno educativo. Para comprender la realidad que se convirtió en objeto de estudio, se diseñó una metodología mixta, que combinó instrumentos cuantitativos (pruebas de dominio de la competencia lingüística de los estudiantes), y cualitativos (entrevistas semi- estructuradas) para dar voz a los agentes dinamizadores de la transformación: el coordinador del equipo de inspección educativa asignado al centro, la directora del IES y su asesora de formación permanente. Los resultados evidenciaron que el PLC se convirtió en una estrategia clave de cambio en la cultura de centro en pos de una excelencia educativa, entendida como la suma de la calidad y la equidad.

Palabras clave: Competencia Lingüística; Proyectos Lingüísticos de Centro; Formación Permanente del Profesorado; Innovación Educativa.

Abstract: This work corresponds to a case study carried out in a high school situated in the province of Cádiz. This school has chosen, after an internal diagnosis process, for the implementation of a Linguistic Center Project (LCP) as a systemic strategy in order to face a need of change seen in the low academic level of the students and the negative view that the school projected in the educational environment. In order to get to understand the studied context, a mixed methodology was designed combining quantitative instruments (proficiency tests of students' language competence), and qualitative ones (semi structured interviews) to give voice to the dynamizing agents of the transformation: the coordinator of the educational inspection team assigned to the center, the head teacher of the high school, and its permanent training adviser. The results showed that the LCP became a key strategy to change the school culture in order to achieve the educational excellence, understood as the addition between quality and equity.

Keywords: Linguistic Competence; Linguistic Center Projects; Permanent Teacher Training; Educational Innovation.

Introducción

En la sociedad española actual podemos encontrar escuelas con distinto nivel sociocultural. Este valor vendrá determinado por variables contextuales tales como la ubicación del centro escolar, el carácter público o privado o el nivel socioeconómico de las familias. Por ello, como han puesto de manifiesto diversas investigaciones, trabajar en ciertas escuelas supone un reto para el profesorado pues, de un lado, el alumnado cuenta, a priori, con menor posibilidad de alcanzar el éxito académico y, de otro lado, el contexto donde se sitúan hace que estas escuelas lleven aparejado cierto desprestigio social (Forquin, 1985; Diuk, Borzone-de-Marquine y Rosemberg, 2014; Murillo y Martínez Garrido, 2018; Torrens, Merino, García y Vals, 2018).

Ante esta situación, se hace necesario buscar estrategias que ayuden a alcanzar la excelencia educativa, sustentada en los principios de igualdad y equidad (Trujillo y Rubio, 2014), pues es así como el alumnado podrá obtener el “capital cultural mínimo y el activo competencial necesario para moverse e integrarse en la vida colectiva [...] sin verse excluido o con una ciudadanía negada” (Bolívar, 2005: 43). Justamente apoyadas en estos presupuestos surgen iniciativas de las Administraciones Públicas para impulsar la innovación educativa en el territorio nacional. Concretamente en Andalucía, estas iniciativas se materializan en los Planes y Programas reflejados en las INSTRUCCIONES de 30 de junio de 2014.

Así, de todas las posibles actuaciones que una escuela puede emprender para modificar su realidad desde un planteamiento sistémico, el Proyecto Lingüístico de Centro¹ (en adelante, PLC) se presenta como una actuación integradora –realizada de manera corresponsable por parte de profesorado de todas las áreas– que se encamina hacia la mejora de la competencia lingüística de los estudiantes (Trujillo, 2010; Romero y Trigo, 2018). Una cuestión que deberá ser clave para el éxito escolar, pues la comunicación lingüística se va a contemplar como un elemento vehicular para el acceso al conocimiento transdisciplinar (Ferrer, 1997; Álvarez, 2010; Romero y Trigo, 2015; Boillos, 2017).

De esta forma, observamos que tanto la normativa vigente (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación, y también las leyes educativas anteriores) como las recomendaciones

¹ Para una mayor información sobre este proyecto puede consultarse la web, creada en 2008 por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía: <https://goo.gl/sauOGP>.

internacionales y la investigación sobre el tema (como, por ejemplo, el Proyecto Includ-ED del Sexto Programa Marco de la Comunidad Europea) indican que las actuaciones más eficaces para promover la convivencia y los buenos resultados académicos son actuaciones de centro que promueven la interacción y la inclusión entre todos los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, el PLC representa una manera de hacer operativa estas indicaciones a través de actuaciones específicas vinculadas con la competencia en comunicación lingüística, pero con la ambición de un cambio significativo en las relaciones sociales dentro y fuera del aula y el centro.

Unido a esto, tampoco hemos de obviar que en los últimos años, como manifiesta Trujillo (2015), ha incrementado la globalización y la digitalización. Este aumento ha posibilitado un mayor flujo en el intercambio de información entre la ciudadanía mundial. Por ello, es imprescindible (re)interpretar cómo se enseñan las lenguas y cómo desarrollan la competencia en comunicación lingüística los estudiantes desde una visión de centro educativo.

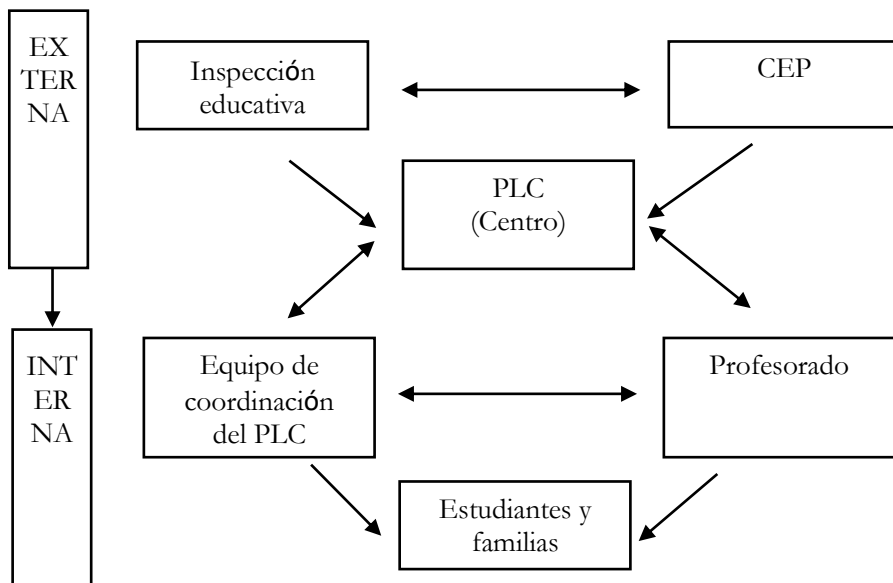
Precisamente estos planteamientos han llevado a diversas escuelas andaluzas, entre las que destaca el IES García Lorca, a emprender un camino de transformación cuyo eje principal ha sido el desarrollo integral de la competencia comunicativa de sus estudiantes (Rubio, 2017). Este centro inició su PLC en el año 2013 planteándose metas como: acabar con el absentismo y el fracaso escolar; mejorar la convivencia y perseguir la excelencia académica. Para el profesorado de esta escuela la clave ha residido en el tratamiento integrado y global de estrategias como la realización de exposiciones orales, la utilización de textos

pautados, pues “aunque cada materia emplea sus contenidos, los alumnos realizan estas actividades en todas las asignaturas” (Rubio, 2015: 93). A través de la implementación del PLC el centro ha logrado experimentar una gran transformación llegando a ser considerado uno de los centros públicos más prestigiados de la ciudad.

Con todo, como se muestra en esta investigación, elegir el camino de la innovación educativa no es una solución fácil: modificar las dinámicas establecidas en un centro escolar supone un gran esfuerzo para toda la comunidad educativa y, además de contar con una sólida estructura interna, es necesario contar con el apoyo de agentes externos, como el Servicio de Inspección Educativa o los Centros del Profesorado (Escudero, 2008). Así, como ejemplo ilustrativo, en la figura 1 se refleja el organigrama necesario para implementar un PLC en un centro.

Figura 1

Esquema de implementación del PLC en el centro educativo



Fuente: Elaboración propia

De hecho, uno de los elementos claves para que un proyecto de innovación se consolide es la formación permanente del profesorado pues esta será fundamental para que los docentes adquieran los aprendizajes profesionales necesarios para propiciar la mejora en la experiencia escolar.

Sin embargo, no debemos perder de vista que este proceso no es siempre directamente proporcional pues puede darse el caso –como han demostrado diversos estudios– de contar con un claustro muy formado, pero que no logre traducir sus aprendizajes en cambios efectivos en la práctica (Hightower, Delgado, Lloyd, Wittenstein, Sellers, y Swanson, 2011; González y Cutanda, 2017).

Por esta razón, en el caso del PLC, es necesario arbitrar una serie de medidas de coordinación que garanticen la sostenibilidad del proyecto. Entre estas medidas –algunas de ellas señaladas por Fábregat y Gómez (2011)– destacamos: el diseño de planes de acogida para la plantilla no estable del centro; la implicación del equipo directivo en el diseño e implementación del PLC; el fortalecimiento de los mecanismos de coordinación horizontal y vertical; y la integración de las buenas prácticas ya existentes en el proyecto.

Nuestra investigación plantea, en este sentido, el proceso de implementación de un PLC en un centro educativo que pretendía afrontar de manera sistémica una situación educativa que precisaba una serie de decisiones para dar respuesta a los retos sociales y académicos en los que estaba inmerso. Este contexto educativo no es único en la actualidad y puede ser replicado en diversos colegios e institutos del panorama actual. De ahí nuestro interés en compartir una experiencia de innovación educativa que obtuvo importantes resultados en la cultura y visión del centro. Las voces de los diferentes agentes que intervinieron resultarán de gran utilidad para comprender lo sucedido y apostar por este tipo de actuaciones.

El contexto de implementación

El IES La Torre del Puerto², escuela en la que centramos nuestro estudio de caso, estaba inmerso en un proceso de búsqueda de soluciones ante la situación educativa en la que se encontraba.

El alumnado de este centro proviene de dos centros adscritos: el CEIP La Flor, al que acuden 600 estudiantes, situado en una zona de expansión, de nivel sociocultural bajo; y el CEIP El Faro, situado en un poblado rural, a las afueras de la ciudad. Este centro se presenta como escuela innovadora, ya que en su totalidad hay inscritos unos cien niños y la ratio por aula es muy baja, lo que posibilita su inmersión en varios proyectos de innovación.

Sin embargo, la existencia en el barrio colindante de otro instituto con mayor prestigio social por ofertar estudios de Bachillerato, Formación Profesional y enseñanza plurilingüe, hace que el alumnado con mejores resultados académicos de los CEIP adscritos decida realizar sus estudios de Educación Secundaria en este otro centro en lugar de hacerlo donde les corresponde realmente. Esta decisión se sustenta en el prestigio social pues, a priori, se tiende a pensar que el alumnado que curse sus estudios en este centro obtendrá mayores garantías de continuar sus estudios tras la educación obligatoria.

Ante esta situación reinante, en el curso 2014-2015 el Centro solicitó asesoramiento formativo al Centro del profesorado de Cádiz (en adelante, CEP de Cádiz) para atender al desgaste emocional que sufría el profesorado al comprobar que sus

² Los nombres de los centros educativos han sido modificados para preservar su identidad.

esfuerzos no repercutían en la mejora de la convivencia ni redundaban en el aumento del rendimiento escolar del alumnado. Este fue el punto de inflexión para emprender, paulatinamente, un proceso de transformación. Así, en el curso 2014-2015, se abordó la formación desde la educación emocional, en el 2015-2016 se dedicaron grandes esfuerzos al aprendizaje de metodologías activas y, en el 2016-2017, se comenzó a elaborar el PLC, cuestión que supondría “una oportunidad, sobre todo para el profesorado, de hablar, de revisar y de poner en común los planteamientos instructivos, formativos y organizativos del centro” (Cassany, Luna y Sanz, 2003: 32) pues, como entiende Calvillo (2010), el PLC es una parte del Proyecto Educativo de Centro donde se recoge la regulación consensuada de los usos lingüísticos comunicativos y su educación en todos los aspectos de la vida escolar con el fin de mejorar la enseñanza.

Por tanto, si la finalidad que tiene el PLC es la de mejorar un centro educativo desde su propia identidad, será necesario realizar no solo un análisis de las necesidades, debilidades y fortalezas, sino también afrontar la toma de decisiones relevantes, para recogerlas en el Proyecto Educativo de Centro. Además, de acuerdo con Lorenzo i Galés (2015: 23-24), este proyecto “no puede ser jamás un documento cerrado y estático. Se debe evaluar periódicamente, para ampliar o modificar los procesos lingüísticos, comunicativos o digitales del alumnado”.

Así pues, la puesta en marcha del PLC, además de favorecer la coordinación interna del centro, prestó atención al tránsito de la etapa primaria a la secundaria ya que consideramos que los problemas encontrados deben ser atajados desde una coordinación educativa con carácter vertical: si deseamos obtener mejoras en

Educación Secundaria, tenemos que mirar hacia los centros de Educación Infantil y Primaria, trabajar juntos, apoyarnos, coordinarnos, con la finalidad de que los estudiantes sean los principales beneficiados.

Pero, como se ha señalado con anterioridad, para que un proceso de innovación educativa sea efectivo es necesario contar con apoyo externo. En este sentido, el IES La Torre del Puerto contó con el asesoramiento normativo del Servicio de Inspección Educativa, que realizó una intervención en el curso 2015-2016. Para ello, se programaron las pertinentes visitas a las aulas, así como la realización de entrevistas al profesorado para obtener una visión general del centro. De esta intervención se extrajo, como conclusión general, la necesidad de reforzar las medidas de atención a la diversidad.

El asesoramiento formativo, por su parte, corrió a cargo del CEP de Cádiz. La actuación de este organismo comenzó realizando una evaluación diagnóstica del nivel de competencia lingüística escrita que presentaba el alumnado que accedía al centro procedente de las escuelas de Educación Primaria adscritas –en la que colaboró el Departamento de Didáctica de la Lengua de la Universidad de Cádiz–. Esta evaluación evidenció la existencia de un escaso dominio de la competencia lingüística por parte del alumnado. Por ello, tomando la competencia lingüística como elemento transversal y vehicular para el acceso al conocimiento, (Romero y Trigo, 2015), se propuso al centro la participación en el programa PLC de la Junta de Andalucía siguiendo las pautas marcadas por Romero y Trigo (2018: 55) pues, como afirma Trujillo (2015: 10), dado que trabajar en favor del desarrollo de la competencia lingüística supone un reto para cualquier centro, bajo

este paraguas sería posible contar con una formación específica diseñada *ad hoc* para atender al contexto concreto y poder así replantear la organización, además de reajustar los modos de enseñar y aprender en torno a una serie de contenidos relacionados con la competencia lingüística: la lectura intensiva, la escritura pautada, las técnicas de trabajo intelectual, la atención a la diversidad, el trabajo consensuado de la oralidad y el tránsito entre etapas.

La voz de todos los agentes –docentes, asesores, profesorado...– que permitieron invertir la visión e imagen de este centro se concretará a través de los resultados de las diversas técnicas e instrumentos empleados para conseguir que los objetivos planteados en un principio se convirtieran en una realidad al final de un proceso que permanece vivo en este centro educativo.

Metodología

La presente investigación tiene como objetivo principal analizar el proceso de transformación de un centro escolar desde la voz de los agentes dinamizadores: profesorado del centro, inspección educativa y asesoría de formación permanente. Este planteamiento se materializa en cuatro subobjetivos:

- a) Reflexionar sobre el perfil competencial del alumnado que ingresa al IES La Torre del Puerto desde los centros de Educación Primaria adscritos y la incidencia en la cultura docente.
- b) Indagar sobre aquellos factores sociales, académicos o culturales que llevan a las familias a decantarse por un centro escolar u otro para continuar los estudios de Educación Secundaria.

- c) Analizar la incidencia de un programa como el PLC en la vida escolar del IES La Torre del Puerto.
- d) Determinar, desde una perspectiva interna, las debilidades y fortalezas y, desde una perspectiva externa, las amenazas y oportunidades, mediante una matriz DAFO sobre el proceso de transformación del IES La Torre del Puerto.

Este estudio de caso se encuadra dentro del paradigma mediacional (Esteve, 1997). Como se refleja en la tabla 1, se ha recurrido a una metodología mixta al considerar necesaria la triangulación de técnicas cualitativas y cuantitativas para asegurar la validez de los datos obtenidos desde los distintos informantes (Tobin y LaMaster, 1995).

Tabla 1

Elementos de la investigación

INFORMANTES	ENFOQUE METODOLOGICO	TÉCNICAS	INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS
Alumnado	Cuantitativo	Prueba de dominio	SPSS-IBM Analytics
Agentes dinamizadores	Cualitativo	Entrevistas	Análisis por categorías y dimensiones
Equipo investigador	Cualitativo	Observación directa	

Fuente: elaboración propia

Desde un planteamiento cualitativo, se trata de una investigación *etnográfica centrada en contextos* (Mendoza, 2003) pues toma en consideración las voces de los agentes dinamizadores de la educación en el contexto estudiado, mediante la realización de entrevistas semiestructuradas, realizadas al coordinador del equipo de Inspección Educativa, a la asesora de formación del CEP de Cádiz y a la directora del centro objeto de estudio.

Estas entrevistas, validadas por expertos en Didáctica de la Organización Escolar y en Didáctica de la lengua, aportaron información acerca de cuestiones descriptivas, valores, ideas, prácticas educativas, así como cuestiones de proceso, que incluyen experiencias a lo largo del tiempo, transformaciones como el antes y el después del cambio de un centro educativo.

Las entrevistas realizadas a los agentes dinamizadores de la educación se establecieron en torno a tres dimensiones comunes para investigar en profundidad al centro objeto de estudio:

- *Dimensión 1:* El centro educativo: contexto y percepción social;
- *Dimensión 2:* Actuaciones del profesorado para el cambio educativo; y,
- *Dimensión 3:* Estrategias de visibilización del PLC.

Desde un planteamiento cuantitativo, se trata de un estudio descriptivo. A partir de las pruebas de dominio se ha logrado, de un lado, comprobar el perfil de estudiantes que accede al centro escolar y, de otro, comprobar la evolución en el nivel de desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes (McMillan y Schumacher, 2006). Estas pruebas constaron de tres partes: definición, ortografía y expresión escrita.

En la primera parte de la prueba –parte 1–, el alumnado debía definir una serie de términos. La intención era comprobar si los estudiantes tenían tendencia a la memorización o si, por el contrario, eran capaces de construir su conocimiento. Estas palabras se correspondían con: *sol, felicidad, hablar, teléfono móvil* y *baloncesto*. Para su corrección, se utilizó una rúbrica con ítems que establecían diferencias entre 0 (no realiza la definición) y 5

(desarrolla la definición partiendo de la categoría general a la que pertenece el elemento definido y especifica los elementos diferenciadores).

En segundo lugar –parte 2–, la prueba de ortografía constaba de dos partes: una primera en la que se dictaron treinta palabras (quince centradas en la ortografía natural y quince en la ortografía arbitraria) y una segunda en la que se dictaban cuatro oraciones y el alumnado tenía que escribirlas correctamente, combinando aspectos relacionados con la ortografía normativa, natural y arbitraria. Para evaluar esta parte se cuantificó el número de aciertos y de errores.

Por último –parte 3–, la prueba concluía con en el visionado del proceso de enlatado de las sardinas a través del siguiente vídeo de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=UNIXNi9lul8>. Se trataba, por tanto, de una prueba de recepción y producción que presentaba el mismo planteamiento empleado por el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la fase de diagnóstico que se realiza en la Universidad de Cádiz al alumnado con perfil de nuevo ingreso a los grados de magisterio (Romero, 2014), esta vez adaptada al alumnado de 1º de ESO. El alumnado debía responder a una serie de cuestiones que fueron explicadas previamente por el equipo investigador:

(1) Observa y escucha atentamente el vídeo que se te va a presentar. En este espacio en blanco puedes tomar nota de los datos que consideres de interés para responder a las próximas cuestiones (espacio para anotar ideas que iban surgiendo); (2) Danos tu opinión sobre el tema. Puedes ayudarte de las siguientes preguntas para organizar las ideas: ¿Te parece complicado el proceso de

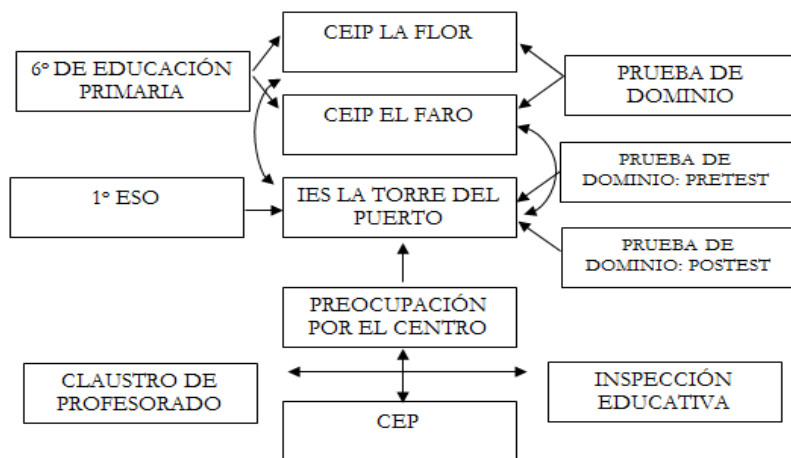
envasado de las sardinas en lata?; ¿Imaginabas que el proceso era tan largo?; ¿Crees que en la lata se conservan todos los nutrientes de este alimento?; ¿Consideras beneficioso comer pescado?; ¿La población consume suficiente pescado? (3) Realiza un esquema-guion sobre este tema, que pueda servirte para organizar las ideas que desarrollarás en la siguiente cuestión. (4) Ahora desarrolla tus ideas basándote en el guion que has hecho. Escribe un texto de al menos 20 líneas.

Para la evaluación de esta prueba de producción escrita se hizo uso de una serie de rúbricas entre, los valores 0 y 5, que atendía diferentes dimensiones sobre la escritura y diversas competencias. Estas rúbricas han sido utilizadas en otras investigaciones adaptadas a diversos contextos (Romero, 2013; Romero, 2014; Romero y Jiménez, 2015; Trigo y Núñez, 2018). Las dimensiones objeto de análisis son:

- Adecuación textual y desarrollo de tema. Objetivo del texto, pertinencia del tema, registro lingüístico y objetividad.
- Subcompetencia discursiva. Coherencia y cohesión textual: estructura del texto y mecanismos de cohesión.
- Planificación del escrito. Recogida de datos: recogida de información en la recepción del texto y planificación: elaboración de un esquema previo a la textualización.
- Subcompetencia lingüística. Léxica, gramatical y ortográfica: léxico, gramática, ortografía de las letras, de la acentuación y de los signos de puntuación.
- Habilidades para la preparación y presentación del escrito. Presentación: legibilidad de la letra, regularidad de los renglones, espacio entre párrafos y márgenes.

Como se observa en la figura 2, este proceso ha permitido conocer el caso en toda su dimensión, estableciendo límites acotados espaciotemporalmente, pero propiciando el mayor grado posible de comprensión de los múltiples factores analizados (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005).

Figura 2
Diseño de la investigación



Fuente: Elaboración propia

Para completar la investigación se han seguido las siguientes fases:

1. Septiembre de 2016. Realización de pruebas de dominio al alumnado para determinar el perfil de ingreso al IES La Torre del Puerto. Esta prueba había sido validada en investigaciones precedentes (Romero y Trigo, 2015).
2. Octubre de 2016. Evaluación y procesamiento de los resultados. Una vez corregidas las pruebas, se analizaron los resultados utilizando el paquete estadístico IBM SPSS Statistics.
3. Noviembre de 2016. Información al profesorado. Contando con la participación del CEP de Cádiz, se organizó un

seminario en el que se compartieron los resultados con el profesorado. Este seminario sirvió para planificar la formación específica en centros de PLC.

4. Noviembre de 2016 a abril de 2017. Proceso de formación: puesta en marcha del PLC. Se realizó una labor de formación y asesoramiento al centro en su año inicial del programa PLC.
5. Mayo de 2017. Realización de la prueba de contraste. Esta prueba se aplicó a los estudiantes de primer curso del IES La Torre del Puerto para poder comprobar si la puesta en marcha del PLC condicionaba los resultados.
6. Junio de 2017. Seminario final con el profesorado. Se compartieron los nuevos resultados y se planificó la formación específica de PLC para el siguiente curso.
7. Septiembre de 2017. Realización de entrevistas semiestructuradas al coordinador del equipo de Inspección Educativa, a la asesora de formación del CEP de Cádiz y a la directora del IES La Torre del Puerto.
8. Septiembre a diciembre de 2017. Análisis de la información procedente de los instrumentos de investigación utilizados.

Resultados

Los resultados se plantean desde una doble perspectiva:

- Por un lado, se tendrá en cuenta la evolución en el dominio de la competencia lingüística de los estudiantes una vez implementado el PLC durante el curso escolar 2016-2017. Así, se realizará el contraste entre los resultados obtenidos en las pruebas realizadas en el mes de septiembre –inicio de curso– y en el mes de mayo –final de curso–.
- Por otro lado, se expondrán los resultados del análisis de las entrevistas a los informantes clave, que servirá de referencia

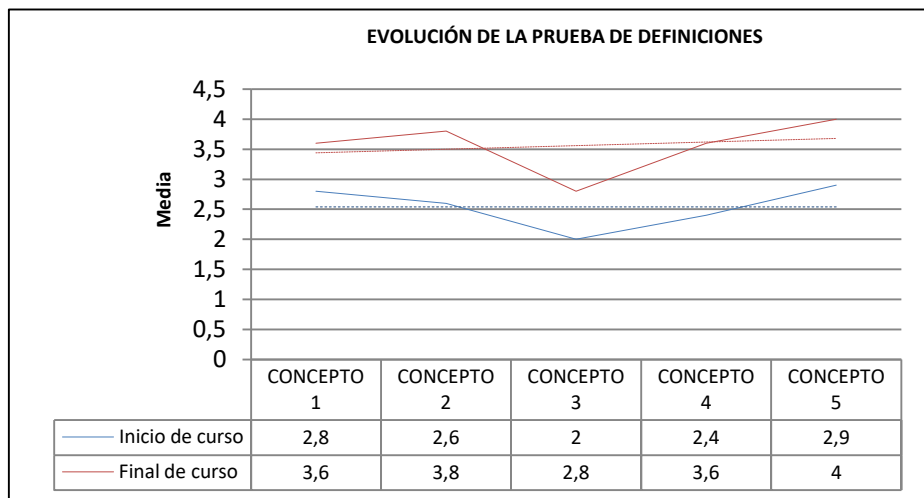
de cómo va a repercutir en la cultura de centro y en la propia visión de los agentes implicados.

En cuanto al contraste de las pruebas de dominio, de forma general, se observa una mejora de los resultados en el mes de mayo. Veamos, a continuación, los hallazgos obtenidos en cada una de las partes de la prueba.

Concretamente, en la prueba de conceptualización de términos –en la que se evaluaba la capacidad de definir–, se observó una mejoría que trasladaba el nivel de los estudiantes desde los estadios de niveles iniciales, que indicaban un escaso dominio de esta competencia –con valores inferiores a 3– en cuanto a la elaboración de definiciones, hacia los niveles más óptimos –superiores a 3,5 y con tendencia al valor 4–. Como ejemplo de ello, consignamos la definición de *felicidad* –Concepto 2–, en la prueba de septiembre “es como estar contento”, que ya en junio aparece como “estado de ánimo de satisfacción que sienten las personas en determinados momentos”.

Figura 3

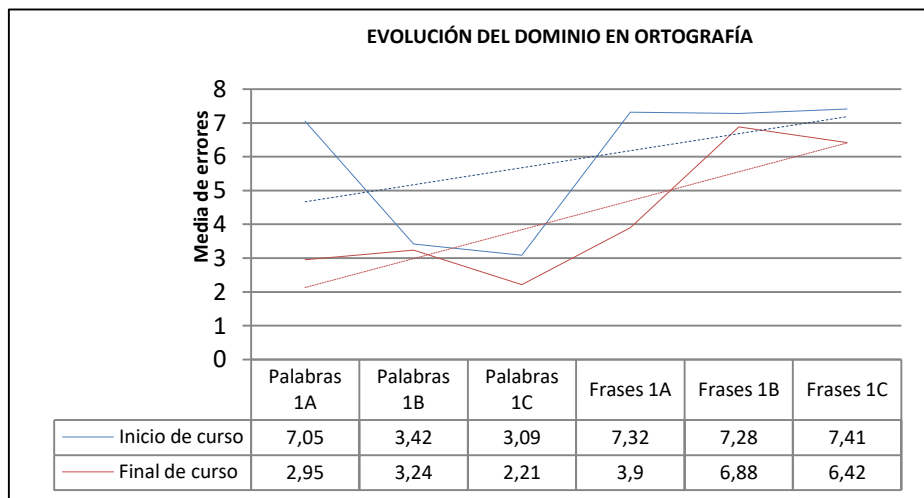
Evolución de la respuesta en texto funcional: la definición



Fuente: elaboración propia

Atendiendo a la prueba de dominio ortográfico –figura 4–, se aprecia un descenso de los errores en la prueba de final de curso con respecto a la que se realizó a principio de curso en el mes de septiembre. Las líneas de tendencias que representan ambos momentos de Diagnóstico trazan un área diferenciada que evidencia un descenso en la media de errores mostrados por los estudiantes. No obstante, aún permanece la tendencia del alumnado a consignar mayor número de faltas en la ortografía arbitraria que en la ortografía natural, presentando mayor dificultad en: *hoyo*, *jersey* y *voy*. En el caso de las oraciones, se consignan más errores que al escribir palabras aisladas, aspecto en el que deben incidir desde el centro educativo.

Figura 4
Evolución de la respuesta en el dominio ortográfico



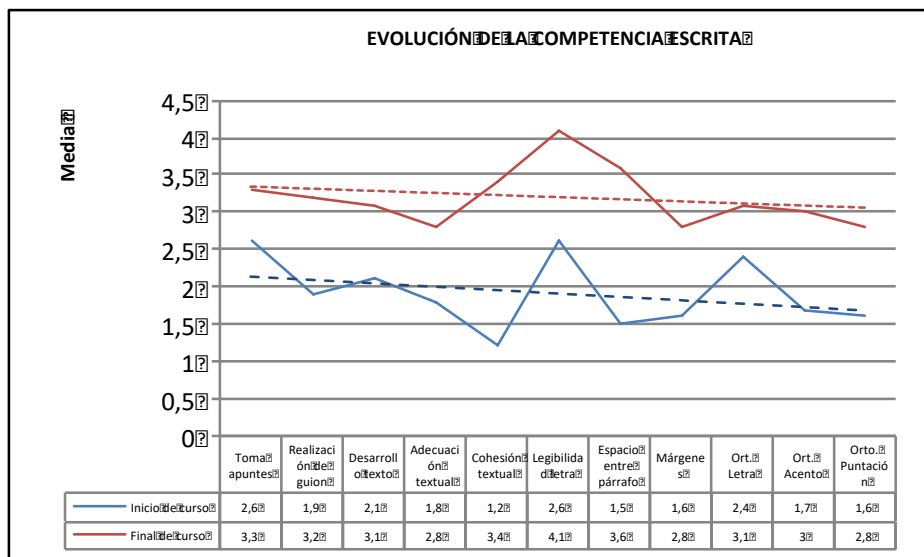
Fuente: elaboración propia

Por último, en el análisis de contraste de la prueba dedicada a la competencia escrita, también se observa que las líneas de tendencias de las dos pruebas trazan un área de amplia mejoría en todas las dimensiones de estudio, aunque no debemos olvidar que se detectaron dificultades por parte del alumnado a la hora de seguir los procesos cognitivos de la escritura (planificación, textualización y revisión del texto centrada en la ortografía). Sin embargo, si los resultados de septiembre evidenciaban que el alumnado no escribía siguiendo los procesos cognitivos, el trabajo desarrollado por parte del claustro de profesorado al implementar el PLC, también ha provocado una mejoría en los procesos de creación textual –figura 5–: primero, planteando previamente una planificación; seguido de la textualización respecto a la pertinencia al tema y utilizando el registro adecuado, mostrando cohesión en el escrito, etc.; y, finalmente, atendiendo a la revisión de los aspectos

formales –la letra, el párrafo, la regularidad entre renglones y los márgenes–, de donde se partía de un bajo nivel de dominio en la prueba de septiembre –principio de curso–, cuestión que se ha transformado en la presentación de escritos muy cuidados. Así, a pesar de que se observa que este aspecto ha experimentado una importante mejoría por el trabajo e implicación de los equipos docentes, aún deben mejorar los aspectos de adecuación textual y los normativos referidos la ortografía de la puntuación, pues siguen presentando unos puntajes por debajo del 3.

Figura 5

Evolución de la respuesta referida a la competencia escrita



Fuente: elaboración propia

Tras un análisis reflexivo de los resultados, los hallazgos más relevantes de esta investigación sirvieron de referencia durante las entrevistas realizadas a los agentes dinamizadores de la educación, pues dieron las claves sobre los avances que habían

ocurrido en el centro en torno a las dimensiones estudiadas. Por ello, se seleccionaron tres informantes clave que compartieron trabajo en el mismo centro, desde diferentes ámbitos profesionales, como son: la inspección educativa (INSP_EDU), la asesoría de formación permanente desde del Centro de Profesorado de Cádiz (A_CEP) y la dirección del propio instituto (DIR).

Dimensión 1. El centro educativo: contexto y percepción social

En relación con el centro objeto de estudio pudimos contextualizarlo obteniendo información sobre su pasado. Inicialmente era un centro de Educación Infantil y Primaria. Por ello, actualmente cuenta con profesorado de la antigua EGB, “algo que hemos recogido como buena práctica educativa es que el profesorado conocía a casi todo el alumnado” (INSP_EDU), aspecto muy ligado a la Educación Infantil y Primaria, que generalmente se pierde al llegar a la Educación Secundaria.

Otro de los puntos claves de las entrevistas era la percepción que tenían las familias y agentes externos sobre la escuela: “este centro está en un barrio que antes era de chabolas. Entonces el rescoldo que ha ido quedando en cuanto a imagen del centro es muy negativo, una lacra con la que se tiene que luchar” (A_CEP). A pesar de que han pasado años y el barrio, aun situándose en la periferia de la ciudad, ya ha sido urbanizado, siguen conviviendo con la visión negativa del pasado. La propia directora del centro lo afirma: “había una barriada marginal, a la que llamaban la *barriada del Vietnam*, y todavía planea sobre sus cabezas ese estigma (...) somos los grandes desconocidos de El Puerto, pero te aseguro, que somos los más trabajadores” (DIR).

Sin embargo, a pesar de esta imagen negativa, los agentes coinciden al afirmar que es un centro donde el claustro de profesorado es muy competente y trabajador: “nuestra actuación fue limitada y temporal, pero el profesorado estaba muy implicado y las familias muy contentas” (INSP_EDU).

Dimensión 2. Actuaciones del profesorado para el cambio educativo

En cuanto a la práctica educativa del profesorado, el claustro era consciente de que existía un problema, pero no era capaz de afrontarlo. Por ello, se recurrió a la formación permanente del profesorado, uno de los puntos clave, según reconoce el inspector de educación al explicar que “había una parte de ilusión y otra de frustración en el profesorado, la parte de ilusión arrastraba la necesidad de formación, incluso existía demanda de formación y para tener esos recursos y estrategias” (INSP_EDU).

Pero no podemos obviar que los problemas estructurales del centro debían ser trabajados horizontal y verticalmente, cuestión que conllevaría un buen tránsito entre las dos etapas obligatorias, de hecho “cuando esos centros deciden concurrir a la convocatoria de Planes y Programas de la Junta de Andalucía en septiembre de 2016, lo que presentan es que ellos quieren un PLC para el tránsito (...) ese diagnóstico de que el colegio va por un lado y el instituto por otro (...) fuimos dándonos cuenta de que el contexto social era muy parecido, y que trabajando con metodologías activas, un proyecto lingüístico de centro podía ser la oportunidad para los dos centros, para trabajar en la misma sintonía” (A_CEP). Sin embargo, los cambios no son inmediatos pues, aunque el PLC se implemente en ambos centros con la idea de trabajar de una mejor forma el

tránsito entre etapas, la directora nos confirma que aún no se está llevando a cabo así, por lo que ambos trabajan en torno a la mejora de la competencia lingüística a través del PLC, y el tránsito educativo solo se tiene en cuenta, de momento, en las reuniones pertinentes y obligatorias.

Cuando el PLC se implementa, busca la coordinación entre todo el profesorado, pero cuenta con la inestabilidad del profesorado que puede cambiar cada año con el concurso traslado, afirma la directora y coincide con el resto de agentes que la inestabilidad provoca que los proyectos sean poco viables. Y aunque en un principio los docentes de las áreas no lingüísticas mostraron reticencia al cambio, “juntos tenemos que remar para llegar lejos (...) primero con cursos de formación, después con mucha tarea de mentalización, pero influyó la mejora entre septiembre y junio” (DIR). Tenemos que tener en cuenta que el plan estratégico de la Junta de Andalucía de PLC dura tres años, y que “hacen falta unos años más para que se consolide como proyecto” (A_CEP).

La coordinación de todo el profesorado implica formación, impartida en este caso por “el ponente que también se encargó de hacer el diagnóstico del que hablamos inicial y final, de coordinar todo ese proceso y bueno, vimos oportunidades de mejora en ese aspecto. Pues, les fue dando decálogos para ir elaborando definiciones, descripciones..., les creó un Google Sites, con mucha información y material para que ellos pudieran sentirse acompañados...” (A_CEP). Como vemos, es necesario que el centro no se sienta solo. Por ello, con el fin de que el centro pudiera ir mejorando y transformando su imagen social, desde el equipo

asesor del PLC se ha ido aportando todo lo que el centro iba solicitando.

En otro aspecto que coinciden los agentes dinamizadores es en que el PLC es un gran proyecto, que les aporta “trabajar en común” (DIR), “coordinación vertical y horizontal de los procesos de desarrollo de la competencia lingüística (...) un PLC supone que esa corresponsabilidad sea una realidad y que las áreas lingüísticas marquen la pauta de trabajo, desde enfoques intensivos hagan posibles el andamiaje paulatino del alumnado. Y que luego, las áreas no lingüísticas, puedan activar todos esos contenidos, géneros discursivos, que se hayan ido trabajando de manera intensiva en las áreas lingüísticas, y puedan ir entre todos manejando un mismo lenguaje y una misma metodología para mejorar el comportamiento lingüístico del estudiante” (A_CEP). Actualmente, como afirma la asesora del CEP, existen estudios de la AGAEVE que demuestran cómo centros educativos que inician su andadura en PLC terminan mejorando su imagen (resultados, percepción y convivencia).

Dimensión 3: estrategias de visibilización del PLC

Para finalizar, otro punto fuerte que destacan es que el cambio se haga visible, el profesorado debe dignificarse, la asesora del CEP lo expone como dar a valer y a conocer el trabajo que realizan. Destaca, por ello, que sería muy positivo utilizar las redes sociales utilizadas en la sociedad de la información pues: “entras en su página web y no hay prácticamente nada, necesitan tener una buena página web a la que las familias pueda acceder y conectar con ellos... Tenemos que tener claro, que a nosotros pueden no gustarnos los medios, pero nuestras familias son usuarias de Facebook, Instagram, Twitter... Así pues, tenemos que intentar

proyectarnos a través de las redes sociales y darnos a conocer. Estamos emprendiendo un proyecto muy importante de innovación educativa. Vamos a contarlo” (A_CEP).

La percepción social es uno de los aspectos que el centro necesita cambiar, por ello deben trabajar en su mejora: “lo que tenemos que hacer es dotar de mayor calidad a la escuela pública. El principio de calidad..., yo optaría más por la excelencia, que es calidad + equidad, no podemos hacer que los mejores sigan siendo mejores, dejando gente en el camino, por lo que tenemos que optar por la calidad y la equidad, eso es la excelencia. Y esa excelencia no hay que trabajarla solo a nivel interno, sino que hay que mostrarla, se tienen que dar a conocer. (...) Estoy seguro que si las familias supieran cómo se trabaja en el centro o supieran cómo sus alumnos son atendidos, muchas familias mandarían a sus hijos a su instituto” (INSP_EDU). Además, afirma el inspector de educación que, para ello, lo más adecuado es trabajar por proyectos, pues trabajar por proyectos hace que una escuela sea más innovadora, desconociendo en este caso la implementación del PLC en el centro, aunque tras la explicación del proyecto nos confirma que “los cambios en educación son muy lentos” (INSP_EDU). Por lo tanto, quizás estamos ante la transformación del centro y solo necesitamos esperar más tiempo a que el proyecto se consolide entre todos los docentes, que tienen una misma meta, mejorar el centro para que los beneficiados sean los estudiantes.

Conclusiones

A través de esta investigación hemos podido apreciar que el PLC es una herramienta apta para la transformación de un centro educativo y que para hacerlo posible debe existir en los integrantes

de su comunidad educativa una actitud positiva ante el cambio. Además, observamos que este centro, a medida que pasa el tiempo, está haciendo posible ese cambio puesto que el profesorado que en un principio se mostraba más reacio, está valorando positivamente el cambio que se aprecia –tanto en el aula, en particular, como en el centro, en general– y por ende, se está uniendo al proyecto haciendo posible el trabajo coordinado tanto vertical como horizontalmente. Estos hallazgos son análogos a los encontrados en otros contextos, como se evidencia en Rubio (2017).

El PLC forma parte de un modelo de cambio basado en la excelencia educativa. Esto hace mención a la necesidad de educar para todos, teniendo en cuenta una educación de calidad y que tiene presente la equidad, es decir, educar para todos, favoreciendo al alumnado que presenta menos posibilidades de éxito y ayudándoles a que mejoren día tras día (Bolívar, 2005).

Como hemos visto, a través del PLC podemos aunar los proyectos que lleve a cabo un centro, favorecer el desarrollo de la destreza oral, potenciar la expresión escrita, entre otras cuestiones (Rubio, 2017). Por tanto, rescatamos el término de excelencia educativa, aquella que mencionaban el inspector y la asesora del CEP en sus entrevistas y que incluía la calidad y la equidad, porque no podemos olvidar que un factor imprescindible en un centro educativo es atender a la diversidad del alumnado, y es que este proyecto es para todos, para los más buenos académicamente hablando y para aquellos que presentan mayores dificultades en los estudios, sea por el motivo que sea: dificultades de aprendizaje o bajo nivel social, cultural o económico (Romero y Trigo, 2015).

En relación con la prospección del PLC en el centro educativo objeto de estudio, su profesorado continúa con una formación en escucha activa y oralidad, para seguir trabajando y adentrándose en el resto de destrezas de la lengua. Este trabajo deja abiertas las puertas a seguir investigando en el centro, evaluando si el proyecto se consolida, luchando para que los cambios se hagan más visibles. Para ello, se abrirá el campo de estudio a las voces de otros agentes:

El alumnado nos proporcionará información acerca de su progreso en el desarrollo de la competencia comunicativa y nos dibujará el centro desde su perspectiva, su nivel de satisfacción, la percepción del cambio de metodología, etc.

Podremos ampliar la voz del profesorado, debiendo en este caso adentrarnos en sus aulas y conocer de cerca las metodologías utilizadas, sus técnicas e instrumentos de evaluación, su visión acerca de la educación, etc.

Las familias nos permitirán conocer las razones por las que se decantaban por otro centro diferente y, de nuevo, nos perfilarán el centro desde sus propias vivencias y percepciones.

Por lo tanto, como se aprecia, aún queda mucho por hacer e investigar en este centro, que, aunque ya recoge frutos de lo sembrado con el trabajo de su claustro de profesorado, se abren posibilidades de un estudio de mayor profundidad, para ir considerando cuáles son los cambios que se van produciendo hacia la transformación del centro tras la implementación del PLC.

Para finalizar, abrimos un foro de discusión a través de una matriz DAFO –realizada a partir de los testimonios extraídos de la entrevista a los agentes dinamizadores– que nos permitirá determinar, desde una perspectiva interna, las debilidades y fortalezas y, desde una perspectiva externa, las amenazas y oportunidades sobre el proceso de transformación del IES La Torre del Puerto.

DEBILIDADES	AMENAZAS
<p>Falta de coordinación antes de implantar el PLC: Y yo creo que había un sector que sí que estaba trabajando ya en ello, incluso había parte del profesorado que estaba aplicando en el aula ya metodologías activas. Pero, luego no se trasladaba a nivel de departamento, entonces sí que había cierto individualismo. Nosotros sí percibimos que, a nivel de programación, sí llevan la misma programación, y a nivel de evaluación, sí tenían los mismos criterios y los mismos instrumentos en la calificación. Pero luego, a nivel de metodología, que es donde entra la libertad de cátedra de cada uno, no había un proyecto común. (INSP_EDU_03:43_06:19)</p> <p>Bajo dominio de la competencia lingüística por parte del alumnado antes de PLC: La fundamental es que tenían la competencia lingüística muy baja, la mayoría del alumnado venía con problemas de comprensión lectora, de expresión escrita y por supuesto, de oralidad nula. Esas fueron las razones, la mayoría del alumnado venía muy mal en la competencia en comunicación. (DIR_00:40_01:15)</p>	<p>Percepción negativa del centro: Evidentemente, esas pruebas de diagnóstico demuestran que un cincuenta por ciento del alumnado se pierde en el camino, y precisamente se ha perdido en el camino el cincuenta por ciento, bueno... No en términos tan absolutos, pero sí, un porcentaje alto de un alumnado con un nivel académico más alto ¿Pues qué ocurre? Tenemos dos centros de secundaria, uno al lado del otro (...) Este centro está en un barrio que antes era un barrio de chabolas, entonces la imagen que ha ido quedando es muy negativa, una lacra con la que ese centro tiene que luchar. Además, a esto añadimos que el otro centro es un centro más grande, que oferta distintas enseñanzas, tiene Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional en dos ramas, me parece que la rama de estética y la rama de turismo, luego tiene bachillerato, que además es un centro plurilingüe. Solamente socialmente, de inicio, entiendo yo... que una familia que está preocupada por la educación de sus hijos, va a intentar que sus hijos vayan al centro plurilingüe, al centro que puede continuar con sus estudios de bachillerato..., que va para seis años. (A_CEP_18:32_21:27)</p>
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<p>Establecimiento de acuerdos de coordinación: Yo he notado, el cambio fundamental en el profesorado, que ya por lo menos sabe de lo que estamos hablando, y..., una cosa tan simple como es un cuaderno, estamos normalizando ya el cómo se presenta y la implicación en la expresión escrita, en la ortografía, eso es lo que yo sí he visto por ahora. Y en el alumnado, bueno, a mí me ha agradado que la profesora que está en segundo</p>	<p>El PLC como oportunidad para el cambio: El PLC no solo va a revertir dentro de un ámbito académico y de esa coordinación, también algo que me preocupa es la imagen del centro. Entonces, a través del PLC podemos potenciar la comunicación familiar, a través de un espacio virtual donde se vaya colgando todo lo que el</p>

diga que a estos niños se les nota que han trabajado determinados aspectos de la expresión escrita, como son los conectores, la cohesión, la coherencia, que antes era nefasta... (DIR_04:53_05:50)

profesorado hace, sus metodologías, puede irse cambiando esa imagen del centro. (A_CEP_11:05_11:53)

Bibliografía

Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.

Boillos, M. M. (2017). Escribir a través de los géneros discursivos en el marco educativo basado en las competencias: el caso del País Vasco. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 26, 63-90.

Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69. Obtenido el 23 de enero 2018, desde <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf>.

Calvillo, M. (2010). Proyecto Lingüístico. Obtenido el 11 de abril de 2018, desde <http://proyectolinguistico.webnode.es/>.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAÓ.

Consejería de Educación. (2008). Proyecto Lingüístico de Centro. Andalucía, España: Junta de Andalucía. Obtenido el 1 de abril de 2018 desde <https://goo.gl/sauOGP>.

Diuk, B., Borzone-de-Manrique, A. M. y Rosemberg, C. (2014). El fracaso escolar entre los niños de sectores pobres una: alternativa pedagógica intercultural, *Cultura y Educación*, 12 (3), 23-33. Doi: 10.1174/113564000753837089.

Escudero, J.M. (2008). Para seguir pensando en la formación en centros. *Caleidoscopio: Revista digital de contenidos educativos del CEP de Jaén*, 1, 33-54.

Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.

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

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

Forquin, J. C. (1985). El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social. *Educación y Sociedad*, 3, 177-224.

González, M. T. y Cutanda, M. T. (2017). La formación continuada del profesorado de enseñanza obligatoria: incidencia en la práctica docente y en el aprendizaje de los estudiantes. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 103-122.

Hightower, A. M., Delgado, R. C. y Lloyd. S. C., Wittenstein, R., Sellers, K. y Swanson, C.B. (2011). *Improving*

Student Learning by Supporting Quality Teaching: Key Issues, Effective Strategies. Mariland (EEUU): Projects in Education Inc.

Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Lorenzo i Galés, N. (2015). Mejorar la comunicación para vivir y convivir en el mundo real. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 22-27.

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2006). *Investigación educativa*. (5ª Ed.) Madrid: Pearson.

Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall.

Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)* 11(1), 37-58. Obtenido el 3 de abril de 2018 desde <https://goo.gl/PYtYKp>.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado.

Romero, M. F. (2013). Rasgos competenciales en los (sub)procesos de escritura académica entre estudiantes de español como segunda lengua (ELE). *Studia Iberystyczne*, 12, 165-185.

Romero, M. F. (2014). *La escritura académica: diagnóstico y propuestas de actuación. Una visión desde los grados de magisterio*. Barcelona: Octaedro.

Romero, M. F. y Jiménez, R. (2015). La escritura académica como estrategia de centro en la Facultad de Ciencias de la Educación de Cádiz. En I. Ballano y I. Muñoz (coords.) *La escritura académica en las universidades españolas* (pp. 63-93) Bilbao: DeustoDigital.

Romero, M. F. y Trigo, E. (2015). Herramientas para el éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 16-21.

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

Rubio, R. (2015). Un trabajo cooperativo, práctico y multidisciplinar. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 89-94.

Rubio, R. (2017). *El proyecto lingüístico de centro como respuesta sistémica al reto de la competencia comunicativa en entornos educativos formales: análisis de casos*. Universidad de Cádiz: Tesis doctoral inédita.

Tobin, K. y LaMaster, S. U. (1995). Relationships between metaphors, beliefs, and actions in a context of science curriculum change. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(3), 225-242.

Torrents, D., Merino, R., García, M. y Valls, O. (2018). El peso del origen social y del centro escolar en la desigualdad de resultados al final de la escuela obligatoria. *Papers*, 103(1), 29-50. Obtenido el 20 de abril de 2018 desde <https://goo.gl/kwDEu3>.

Trigo, E. y Núñez, X. (2018). Análisis competencial de la escritura académica en ELE de estudiantes portugueses. *Aula de Encuentro*, 20(2), pp. 116-139. DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/ae.v20i2.7>.

Trujillo, F. (2010). La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro: retos, responsabilidades y ejemplificaciones. *Lenguaje y Textos*, 32, 35-40.

Trujillo, F. (2015). Un abordaje global de la competencia lingüística. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 10-13.

Trujillo, F. y Rubio, R. (2014). El PLC como respuesta sistémica al reto de la competencia comunicativa en entornos educativos formales: propuesta de análisis de casos. *Lenguaje y Textos*, 39, 29-37.

