

**Textos funcionales y educación para la salud. Un estudio de caso basado en ABP y TIC****Functional texts and education for health. A case study based on ABP and TIC**

DOI:10.34117/bjdv5n7-125

Recebimento dos originais: 14/06/2019

Aceitação para publicação: 11/07/2019

**Hugo Heredia Ponce**

Doctor en Didáctica de Lengua y la Literatura por la Universidad de Cádiz

Institución: Universidad de Cádiz

Dirección: C/República Saharaui, s.n. - Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Ciencias de la Educación – Puerto Real (Cádiz), España

E-mail: hugo.heredia@uca.es

**Blanca Florido Zarazaga**

Graduada en el Grado de Educación Primaria por la Universidad de Cádiz

Institución: Universidad de Cádiz

Dirección: C/República Saharaui, s.n. - Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Ciencias de la Educación – Puerto Real (Cádiz), España

E-mail: blancafloridozarazaga4@gmail.com

**Manuel Francisco Romero Oliva**

Doctor en Didáctica de Lengua y la Literatura por la Universidad de Cádiz

Institución: Universidad de Cádiz

Dirección: C/República Saharaui, s.n. - Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Ciencias de la Educación – Puerto Real (Cádiz), España

E-mail: manuelfrancisco.romero@uca.es

**RESUMEN**

En esta investigación se ha abordado dos temas que son centrales en el currículum actual: el desarrollo de la competencia comunicativa entre los estudiantes y por otra parte, la obesidad como un tema social de educación para la salud que la escuela debe ayudar a contribuir a ello. Por lo tanto, para ofrecer algunas soluciones a ello, se realiza un proyecto integrado basado en el Método de Investigación del Medio donde se trabajarán varios géneros discursivos funcionales (texto instructivo, encuestas y gráficas) sobre los hábitos de vida saludable para la elaboración del folleto publicitario como producto final basado en el uso de las TIC como recurso didáctico-educativo motivador y poniendo en práctica la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos. Los resultados justifican la idea de que la escuela pueda atender las demandas de la sociedad en la que nos ubicamos pues, de acuerdo con la ley educativa vigente, se logra un aprendizaje competencial, significativo, funcional y motivador.

**Palabras claves:** competencia comunicativa; aprendizaje basado en proyectos; TIC; géneros discursivos; estudio de caso.

**ABSTRACT**

This research has addressed two issues that are central to the current curriculum: the development of communicative competence among students and, on the other hand, obesity as a social issue of health education that the school should help contribute to it. Therefore, in order to offer some solutions to this, an integrated project based on the Method of Environmental Research will be carried out, where several funiconal discursive genres will be worked on (educational text, surveys and graphs) on healthy living habits for the preparation of the brochure advertising as a final product based on the use of ICT as a motivating didactic-educational resource and putting into practice the methodology of project-based learning. The results justify the idea that the school can meet the demands of the society in which we are located because, according to the current educational law, a competent, meaningful, functional and motivating learning is achieved.

**Keywords:** communicative competence; project-based learning; TIC; discursive genres; case study.

**1 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA COMO REFERENCIA**

En primer lugar, cabe señalar que hasta los años 60 el aprendizaje lingüístico era sinónimo de morfología y sintaxis (Castellà, 1994). Sin embargo, aún en la actualidad la enseñanza de la lengua permanece en las aulas la idea del análisis de oraciones sintácticamente o la clasificación de palabras según su categoría gramatical. Esta notoria antítesis que se crea con respecto a los demás niveles de la lengua tiene como desencadenante principal que el alumnado la asocie solo y exclusivamente con la gramática (Durán, 2009).

Sin embargo, como indican González y Martínez (2002), a este nivel gramatical se le deben incorporar otros aspectos -como las reglas de ortografía y puntuación, las normas para la construcción de textos de una lengua determinada, los rasgos suprasegmentales y el conocimiento sobre el vocabulario activo/pasivo- para que cualquier usuario, que conozca realmente la lengua, presente la habilidad para emplear este conjunto de saberes en el registro idiomático de la comunicación. Es lo que podríamos denominar la competencia lingüística.

Además, resulta imposible comunicarse con éxito sin tener en cuenta las habilidades no lingüísticas para hacer uso de la lengua de manera adecuada. Todo ello hace referencia a la competencia pragmática, es decir, a la disciplina encargada de valorar el acto comunicativo en su conjunto no solo teniendo en consideración el mensaje que se desea transmitir a través del código sino también los demás elementos que intervienen en el proceso de comunicación: emisor, receptor, canal y contexto (Ordóñez, 2006).

De esta forma, tanto la competencia lingüística como la competencia pragmática/idiomática conforman la competencia comunicativa (Cala, Rovira y Cruz, 2018).

Con respecto a su definición, esta última es la capacidad o destreza de hacer uso de la lengua adecuadamente en un determinado acto comunicativo aplicando aspectos tanto lingüísticos como idiomáticos (Upegui, Velásquez, Ríos, Trujillo y Salazar, 2009). Dicho de otro modo, saber lengua es atender a su carácter funcional y comunicativo; objetivo primordial que persigue la enseñanza de la lengua a partir de los años 60 (Cassany, Luna y Sanz, 2002). O sea: el nivel gramatical debe ser considerado como un medio y no como un fin para que en el proceso de enseñanza-aprendizaje (en adelante, e-a) se alcance esta finalidad.

Todo ello requiere nuevos métodos y estrategias didácticas desde la perspectiva de la comunicación para que el alumnado aprenda a utilizar la lengua apropiadamente en diferentes situaciones cotidianas; este paradigma es conocido como enfoque comunicativo (Beghadid, 2013). Uno de los rasgos característicos de este enfoque es que se precisa de una metodología activa y participativa en el proceso de e-a donde, a través de actividades reales o verosímiles de comunicación, los educandos ponen en práctica los códigos orales y escritos (Cassany, Luna y Sanz, 2002). De esta forma, se favorece la motivación intrínseca de los educandos al tratarse de tareas contextualizadas y reales.

Dicho de otro modo, el hecho de llevar a cabo este tipo de actividades en el aula permite que el alumnado desarrolle las cuatro habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir). Dependiendo de los autores, estas también son reconocidas por habilidades lingüísticas, destrezas, capacidades comunicativas o microhabilidades (Delgado y Sancho, 2014). Cabe señalar que, aunque se distinga entre cuatro habilidades totalmente distintas y estudiadas por separado, se deben utilizar de forma conjunta e integrada para una misma finalidad: la comunicación (Upegui, *et al.* 2009).

Asimismo, actualmente existe un nuevo método basado en la mediación e interacción, más bien conocido como enfoque sociocultural de Vygostky (Carrera y Mazzarella, 2001). Esta teoría, desde el ámbito educativo, se basa en la correlación con otras personas para favorecer aprendizajes donde el lenguaje cobra gran significatividad (Varó, 2002). En este proceso intervienen dos dimensiones totalmente distintas: una comunicativa (codificación y descodificación de mensajes) y otra cognitiva que se adquiere gracias a la técnica del andamiaje entre los interlocutores.

Aquí no solo se destaca la importancia de la lengua como vehículo para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo-social de los individuos, sino que también sería importante señalar la frecuencia de uso de la comunicación en nuestra vida diaria. Según Cassany, Luna y Sanz

(2002), teniendo en cuenta que la comunicación ocupa un 80 % –tabla 1– del tiempo completo de los seres humanos teniendo en cuenta todos sus ámbitos (trabajo, necesidad, disfrute...):

Tabla 1. Porcentajes de las habilidades escritas y orales

Oral	Más 50%	Escuchar	45 %
		Hablar	30 %
Escritas	30%	Leer	16 %
		Escribir	9 %

(Cassany, Luna y Sanz (2002))

Entonces, se puede extraer una valiosa conclusión: las habilidades comunicativas de expresión y comprensión oral son las más desarrolladas en comparación con las destrezas escritas. Esto se debe en gran medida a que el código escrito requiere de un proceso más lento y minucioso con respecto al código oral, siendo este último más repentino e imprevisto (Ramírez, 2016). También cabe destacar que no es de extrañar estos resultados por el simple hecho de que las distintas situaciones cotidianas nos brindan más momentos de escucha que de habla al estar expuestos a múltiples medios de comunicación.

Referente a lo anterior, resulta contradictorio que en el contexto escolar dos habilidades, como hablar y escuchar, no sean consideradas como objeto de formación y de estudio en el proceso de e-a. El hecho de trabajar en el aula las capacidades comunicativas escritas y no las orales tiene como consecuencia que el alumnado presente dificultades a la hora de expresarse o que incluso muestre carencias a la hora de escuchar, argumentar, exponer en público o leer en voz alta (Ramírez, 2016). Sin embargo, aún siguen existiendo profesores que asocian el hablar en el aula con ruido y desorganización no siendo conscientes de que “la lengua oral sirve para aprender, construir y reconstruir conocimientos” (Durán, 2009, p.79).

En definitiva, la e-a de la lengua desde un enfoque comunicativo y funcional requiere acabar con la unidireccionalidad convencional por lo que, como futuros docentes, debemos trabajar la competencia comunicativa atendiendo a tres caracteres fundamentales; transversalidad, interdisciplinariedad e instrumental (Romero y Trigo, 2015). Tomando como referencia los porcentajes comentados anteriormente, se puede afirmar que en toda presencia humana se hace uso de la lengua y, por tanto, existe comunicación (transversal); el lenguaje es necesario para que los usuarios puedan entenderse actuando como vehículo para favorecer el aprendizaje (instrumental) y, por último, se considera la base para adquirir las demás

competencias clave afrontando el conocimiento de la realidad desde múltiples perspectivas (interdisciplinar).

Como propuesta de mejora para el desarrollo de esta competencia lingüística de la que hablamos surge la implementación del Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) de la Junta de Andalucía. Este plan integral emerge de la detección de distintas dificultades que repercuten en calidad de los resultados académicos del alumnado y, por tanto, requiere de una acción formativa con la finalidad de evitar el fracaso y abandono escolar de estos. Según Romero y Trigo (2015) esta queda dividida en tres momentos: información, formación e intervención. Aunque solo es posible alcanzar el éxito si la lengua de instrucción, más concretamente los géneros textuales, se considera elemento clave en las áreas no lingüísticas o, en otros términos, aprender el lenguaje poniendo en práctica las habilidades cognitivolingüísticas en todas las áreas de conocimiento (Gómez, 2013). Solo actuando de esta forma podremos conseguir la formación de usuarios de la lengua totalmente competentes.

Por todo lo recogido en este apartado, sería importante señalar que en la propuesta didáctica planteada se realizarán diversas microtarefas en las que se abordan procesos lectoescritores con el fin de fomentar la comprensión y expresión en el alumnado. No obstante, debido a que se trabajarán algunos géneros discursivos resulta significativo hacer referencia a las distintas finalidades de escribir: para desarrollar el contenido, elaborar un trabajo, dominar la lengua, construir textos funciones y desarrollar la creatividad (Romero y Trigo, 2015, p.5).

## **2 LOS PLANES DE INNOVACIÓN COMO PROPUESTA**

Según Blanchard (2014), en la sociedad actual en la que estamos inmersos se han producido transformaciones de toda índole: sociales, económicas y culturales. Tomando en consideración estas condiciones y con expectativas hacia el futuro es ineludible una educación que se centre en dar respuestas positivas a las exigencias de cambio (Sánchez y Arraya, 2012). Por tanto, la sociedad y la escuela como agentes educativos deben ir acordes con los continuos desafíos que impone la modernidad a fin de lograr la formación de individuos competentes para el nuevo siglo. En palabras de Lampert (2003, pp. 16-17) “la educación tendrá que ser la gran prioridad en el futuro.[...]. Si queremos mantener la escuela, es necesario agitar y revolucionar casi todo: contenidos, métodos, edificios, espacios y sobre todo la visión de la realidad”.

Sin embargo, el urgente camino hacia la modificación de la escuela tradicional corresponde a términos como innovación y calidad educativa (Arancibia, Castillo y Saldaña,

2018). Como bien señalan Salarirche y Navas (2016), innovar hace referencia a la introducción de cambios que impliquen mejoras y a la validez de los resultados como consecuencia de estos, pero en el ámbito educativo esta definición no resulta apropiada por dos razones: el concepto de mejora y las finalidades del acto educativo. O sea, el término de mejora alude a concepciones indefinidas (aprendizaje, colaboración, sentido crítico, etc.) cuyo principal propósito no solo es la eficiencia de los resultados sino la valoración de las distintas fases por las que transcurre el proceso de cambio (Salarirche y Navas, 2016; Arancibia, Castillo y Saldaña, 2018).

Por tanto, de lo anteriormente comentado se deduce que la innovación educativa es un proceso de transformación voluntario y contextualizado que supone la introducción de cambios en el contexto educativo donde se desarrolla la innovación con el objetivo de mejorar la situación existente, y todo ello basado en la investigación y reflexión (García-Peñalvo, 2015). Ante esta definición, como futuros profesionales de la enseñanza, es inevitable autocuestionarnos cómo es posible llevar a cabo la innovación en un ambiente real. No obstante, para dar respuesta a este interrogante se hace alusión a tres modelos (Havelock, 1969) modelos investigación, desarrollo y difusión, modelo de interacción social y modelo de resolución de problemas.

Tomando en consideración el análisis de los distintos ideales de innovación se puede deducir que de forma general existen aspectos positivos, sobre todo en los dos últimos modelos, que influyen de manera directa en la comunidad educativa donde se desarrolla el proceso de cambio. Por ello, como futuros docentes, debemos unificar ambos modelos para que suponga realmente una mejora de los aprendizajes, así como para la comunidad escolar. Este hecho se puede ver reflejado en los diversos planes y programas educativos convocados por la Junta de Andalucía, pues tratan de mejorar los resultados a nivel de centro respondiendo a las exigencias de la sociedad actual. A continuación, se explicarán con más detalles aquellos ámbitos transversales que se verán integrados en la propuesta didáctica.

Por una parte, si se entiende que la convivencia escolar es considerada un factor clave para desarrollar la enseñanza de forma satisfactoria también lo es la competencia en comunicación lingüística (CCL) para contribuir al aprendizaje en el ámbito escolar (Trujillo, 2010). Por dicha razón, esta competencia no debe ser tarea exclusiva del profesorado de lengua sino contar con la intervención de toda la comunidad educativa (Vidal y Cañete, 2007; Consejería de Educación, 2017). Como bien se ha señalado, la Junta de Andalucía propone un programa para el desarrollo de esta competencia que cuenta con dos vías de participación para

los centros educativos: el PLC y ComuniCA. En general, ambas tratan de ofrecer un conjunto de actuaciones para mejorar la CCL en nuestro alumnado:

- PLC: Consiste en aquellas medidas encaminadas a la promoción, enseñanza o visibilización de las lenguas (Trujillo y Rubio, 2014). Estas se centran en dar respuestas a las necesidades/dificultades de los centros educativos en relación con el reto de la competencia comunicativa de este siglo XXI contribuyendo de esta forma a una educación lingüística de calidad para todos los educandos, tanto en las áreas lingüísticas como en las áreas no lingüísticas (Lorenzo, 2010; Romero y Trigo, 2015; Trigo, 2016). En otros términos, no solo tiene como finalidad favorecer el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas desde un enfoque comunicativo y funcional, sino que también se centra en promover principios de inclusión y equidad (Trujillo y Rubio, 2014).
- Programa ComuniCA: Pretende responder a los desafíos de la sociedad actual en cuanto a procesos de e-a se refiere. Por ello, ofrece unas determinadas estrategias y recursos metodológicos para el disfrute de la lectura en el aula suponiendo una mejora de la CCL en el alumnado. Ante la convicción de que en el ámbito educativo se hace uso de las tipologías textuales de manera diferenciada en cada una de las áreas de conocimiento, este programa se ocupa de mostrar una visión integradora de estas relacionadas con las competencias clave y las nuevas metodologías.

En definitiva, se debe tener en cuenta que uno de los objetivos comunes que comparten ambas vías de participación es la incorporación de estrategias y técnicas cooperativas que impliquen el uso de metodologías didácticas acordes con el enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de las lenguas que se desea transmitir en el proceso de e-a; metodologías innovadoras como el ABP incorporando las TIC, ya que resulta ser herramientas fundamentales en la era de la información (Consejería de Educación, 2017).

Por otra parte, la obesidad es considerada una enfermedad crónica que ocasiona un impacto negativo en la calidad de vida de quien la padece incidiendo directamente en la salud física, mental y social (Miqueleiz, Te, Regidor, Van, Vik, Fernández y Kunst, 2015). Este grave problema de salud se reconoce como la epidemia del siglo XXI por el simple hecho de que ha incrementado a un ritmo preocupante en los últimos años, sobretudo en la población más joven (Alba-Martín, 2016). Además, tras el análisis de estos datos se puede afirmar que

la correlación entre las variables de obesidad y nivel educativo es contradictoria, pues cuando este último aumenta, la enfermedad disminuye (Márquez, 2016). Por ello, la conducta más viable para evitar la obesidad infantil es la prevención a través de microtarefas que tengan como fin concienciar a los educandos sobre esta realidad (Tarbal, 2010).

Este tema se puede abordar desde una perspectiva innovadora e integral atendiendo a los cuatro factores clave en el fomento de la salud: el currículum, el contexto psicosocial del centro, la participación con las herramientas comunitarias y la familia. Partiendo de la base de que los individuos pueden elegir libremente sus condiciones y estilos de vida, tanto este último factor mencionado como la escuela deben poner en práctica la variedad de actividades didácticas y educativas que ofrece este programa con el propósito de que los discentes puedan elegir la opción más efectiva; la saludable (Consejería de Educación, 2017).

### **3 INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN UN BLOG EDUCATIVO**

La heterogeneidad de tecnologías ha definido el modelo de sociedad en la que nos estamos desarrollando; la emergente sociedad del conocimiento (Amar, 2006). Esta se caracteriza por el vertiginoso avance científico de las TIC teniendo como consecuencia principal relevantes cambios tanto a nivel epistemológico como estructural de todas las dimensiones/ámbitos que afectan a la actividad humana (Pérez, Castro y Fandos, 2016). O sea, la irrupción de la tecnología digital y de internet han ocasionado la conformación de un nuevo paradigma cultural (Freire, 2008) que evidencia el modo en el que nos relacionamos con el conocimiento y gestionamos la información. Concretamente ha sido Coll (2013, p.3) quien ha calificado estos cambios como “una nueva ecología del aprendizaje”.

Ante esta situación, la escuela en general y el profesorado en particular se deben cuestionar qué educación resulta más favorable para el futuro próximo (Sancho, 2009). Tomando en consideración la sociedad en la que estamos inmersos la respuesta clave a este interrogante planteado es la educación multialfabética tecnológica-digital (Amar, 2006) debido a que el alumnado que conforma actualmente los centros educativos ha nacido y crecido en esta era tecnológica conocida como la Generación Z (Cataldi y Dominighini, 2015; Pérez, *et al.*, 2016). Por tanto, cabe mencionar que las TIC forman parte de las habilidades necesarias “para asegurar el aprendizaje a lo largo de la vida” (Correa y De Pablos, 2009, p.134). La inserción de la competencia digital queda reflejada en la ley vigente que regula la educación.

No obstante, se identifican distintos escenarios sobre el proceso de adaptación de las TIC en los centros educativos situados en este entramado paradigma cultural: tecnócrata, reformista y holístico (Aviram, 2002, citado por Marqués, 2013). Es este último enfoque por el que se debe optar para que exista una coherencia entre el ámbito social y el ámbito educativo con la finalidad de que los educandos puedan desenvolverse en sistemas complejos y dinámicos que se presentan en la vida cotidiana, entre los que se incluye la perspectiva tecnológica (Cabero, 2015). Sin embargo, aún hoy la escuela se encuentra desajustada de la sociedad en la que nos ubicamos porque no responde con suficiente rapidez a los continuos desafíos/exigencias de la realidad: nuevos soportes de información y gestión del conocimiento (López y Bernal, 2016).

Ahora bien, el hecho de que la institución educativa no aporte medios y procesos para un entorno lo más adecuado posible se evidencia notoriamente en que el profesorado, de manera general, hace un uso poco innovador de las tecnologías aun siendo consciente del potencial que pueden ofrecer y de todo el equipamiento del que se dispone (Coll, 2009). Ante esto, resulta importante señalar que la introducción de los recursos digitales en el aula no supone necesariamente una innovación educativa (Mariño, 2009) porque, “solo se produce cuando va asociada a una mejora significativa del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Trigueros, Sánchez y Vera, 2012, p.103). En otras palabras, el éxito o fracaso de estos depende directamente de su funcionamiento en el escenario educativo en el que se inserta (Alcalá 2015).

En consecuencia, se puede deducir que la incorporación de las TIC en las escuelas no han modificado el modelo tradicional de enseñanza y la forma en la que se transmite el conocimiento, por lo que los procesos de e-a se basan en paradigmas culturales del pasado con las herramientas del futuro (Correa y De Pablo, 2009; López y Bernal, 2016). Sin duda, el nivel de uso tan elemental de estas en el alumnado tiene como desencadenante principal la existencia de dos factores de acceso a la red; por un lado, para seleccionar y examinar la fuente de información adecuada y, por otro lado, para satisfacer los intereses de carácter individual y colectivo (Albero, 2002). Dicho de otro modo, en el primer caso los alumnos muestran habilidades mientras que en el segundo no y es aquí donde la institución educativa cobra gran significatividad (Cassany, 2012).

Por tanto, nos encontramos ante una generación de adolescentes que se caracterizan por una alta capacidad cognoscitiva aunque, como se ha comentado, mantienen una perspectiva y un uso bastante escasos sin ser conscientes de la variedad de posibilidades que

nos ofrece esta era digital, por lo que se sustituye el término de *nativos digitales* por *expertos rutinarios* (De la Torre, 2009). Quizás, la dificultad para construir el conocimiento radica esencialmente en la cantidad de información que se puede obtener de la red con un simple clic porque, tal y como indica Cassany (2012, p. 12), “la propia saturación y diversidad de los datos incrementa la dificultad para poder atribuirles un significado relevante”. Según Coll (2013) el conocimiento es nuestra arma más beneficiosa siendo tanto la formación como la educación los vehículos clave para que este pueda ser alcanzado.

Sin embargo, las nuevas generaciones digitales se van acomodando de forma habitual a las consignas de este nuevo paradigma cultural que se está construyendo, lo que exige una formación pedagógica por parte de los docentes con la finalidad de contribuir al desarrollo de ese significado relevante en los educandos (Mariño, 2009) O sea, cualquier centro educativo que desee llevar a cabo estrategias transmisivas de enseñanza basadas en las TIC deben modificar el modelo de prácticas tradicionales, especialmente del profesorado, para que puedan generar entornos donde al alumnado y al conocimiento se le otorgue un papel más notable en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, tiene que existir una correlación entre tecnología y pedagogía, de lo contrario se estaría incitando al fracaso: “en algunos casos, los portátiles se han añadido y retirado por haber fracasado. Pero el fracaso en estos casos no era ni de los estudiantes ni de la tecnología, sino de la pedagogía” (Prensky, 2011, p.31).

De forma más específica, la competencia digital no solo influye en el alumnado, sino también en el colectivo docente por lo que la formación didáctico-tecnológica, como cualidad propia del profesorado contemporáneo, se debe ver reflejada en su quehacer educativo. Algunos de los adjetivos más frecuentes que se le asigna al nuevo rol docente en la era digital son: facilitador, orientador, tutor, guía, organizador, generador, gestor y dinamizador del aprendizaje o motivador y animador de la interacción en red (Guitert, Ornellas, Pérez-Mateo, Rodríguez, Romero y Romeu, 2015; Blanco y Amigo, 2016). Esta variedad de denominadores tiene como fin cambiar la transmisión del conocimiento desde una perspectiva unidireccional por un aprendizaje ubicuo en red donde se configura el saber gracias a la interacción entre los distintos sujetos (Rodríguez y de Martins, 2009). Esto hace alusión a la Teoría del Conectivismo (Siemens, 2004).

En otros términos, el aprendizaje entendido como conocimiento aplicable, basado puede ubicarse en el exterior del ser humano, tomando como ejemplo más simple la base de datos, y se fundamenta en que es a través de las conexiones con el contexto sociocultural, en este caso con los iguales, cuando es posible aprender más (Aparici, 2010). Por ello, también

resulta ineludible que se ponga de manifiesto un cambio significativo del papel que desempeña el estudiante, muy distinto al que hasta ahora se venía haciendo: director de las acciones formativas, agente activo y participativo, investigador, creativo e innovador (Cabero, 2015; Guitert, *et al*, 2015). El resultado de actuar de esta forma es que los estudiantes adquieran un aprendizaje funcional para la vida teniendo en cuenta el tiempo que nos pertenece y los recursos del presente (Amar, 2017).

Ahora bien, existe una multiplicidad de herramientas de las que se pueden hacer uso en las aulas para promover la comunicación e interacción en nuestra práctica formativa, entre la que se destaca el blog. Esta en su vertiente educativa, edublogs –education + blogs–, tiene como principal objetivo reforzar el proceso de e-a en el contexto donde se inserta (Cabero, López y Ballesteros, 2009; Cuadrado y Carballo, 2010). Asimismo, el uso que se le puede dar a esta herramienta digital difiere según los propósitos que se deseen alcanzar, de ahí la existencia de tres modalidades distintas de blogs educativos (Almeda, 2009): blogs de centro, de estudiantes y de aula

Basándonos en todas estas premisas, resulta interesante incluir en la propuesta didáctica un blog de aula donde se le brinda la oportunidad al alumnado de expresar sus propias ideas, experiencias y sugerencias sobre el tópico de hábitos saludables. De esta forma, se estaría contribuyendo indirectamente a la competencia comunicativa desarrollando tanto las habilidades comunicativas escritas a través de los comentarios como las orales con la inserción de vídeos sobre recetas elaboradas por los estudiantes, por lo que también los edublogs resultan útiles para progresar en aspectos ignorados de la educación actual (Heredia y Romero, 2017). El uso de las estrategias comentadas en este apartado puede aproximarse a un aprendizaje ubicuo si se pone en práctica metodologías innovadoras que favorezcan la motivación y la participación activa del usuario sobre todo lo que aprende (Alcalá, 2015), tal y como se verá a continuación.

#### **4 APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS COMO MÉTODO**

Tal y como hemos venido argumentando, estamos inmersos en la conocida sociedad de la información y del conocimiento; un nuevo paradigma cultural que exige el uso eficaz de los distintos recursos digitales en ámbitos de toda índole y, por tanto, nuevos modos de acceder al conocimiento (Marqués, 2013). Esta etapa se basa fundamentalmente en una reciente concepción de racionalidad que demanda un cambio radical en nuestro quehacer educativo; metodologías de e-a que tengan como núcleo principal la relación entre los conocimientos y

los estudiantes (Hernández, 2000). Para dar respuesta a este actual desafío, cabe destacar que la modalidad curricular que proponen numerosos autores es concretamente la de *proyecto de trabajo* (Zabala, 1995; Hernández, 2000; Pozuelo, 2007).

De forma más específica, esta propuesta didáctica se fundamenta en la resolución de una pregunta conducta o problemas reales a través de procesos de investigación por parte del alumnado promoviendo su autonomía y comprensión (Ventura y Hernández, 2008; Sánchez, 2013); “esto es una escuela abierta a la vida” (Blanchard, 2014, p. 48). Dicho de otra forma, el ABP no consiste en un conjunto de ejercicios o actividades relacionadas con un mismo tópico sino en el desarrollo de experiencias y tareas de aprendizaje basadas en la resolución de cuestiones, problemas o retos planteados (Larmer y Ross, 2009 citados en Sánchez, 2013). Sería importante resaltar que dicha estrategia corresponde actualmente según Knoll (1997) a la quinta fase de la historia de metodología por proyectos que data del 1965 hasta hoy. Por tanto, si se deduce que no se trata de una estrategia contemporánea ¿por qué ha tenido una gran repercusión durante estos últimos años en el contexto escolar?

No obstante, la respuesta clave a este interrogante recae directamente en la introducción del aprendizaje por competencias en el ámbito educativo (Moya, 2009; Zabala y Arnau, 2014) o, en otros términos, en su carácter práctico y de utilidad (Vergara, 2015). La competencia –tal como la define DeSeCo (2003, citado por Orden ECD/65/2015, p.6986)– tiene una doble vertiente: por un lado, ser competente en el sentido de adquirir una habilidad específica y, por otro lado, tener competencia en la medida que solo puede ser transferido a la realidad (Vergara, 2015). En definitiva, se trata de que los discentes sean capaces de generar una solución/respuesta que no haya sido anteriormente memorizada (Feito, 2010) con el objetivo de poder intervenir y tomar decisiones ante distintos fenómenos (Torres, 2015).

Por esta razón, la enseñanza basada en proyectos o tareas integradas resulta ser una alternativa positiva en comparación con el enfoque convencional (Trujillo, 2012). Con respecto a esta enseñanza tradicional, cabe señalar que el hecho de que los contenidos curriculares o saberes se organicen aún por disciplinas sin presentar relaciones entre sí y, además, sobrecargados y descontextualizados no garantiza la adquisición del conocimiento (Feito, 2010); siendo esto un obstáculo para una educación de calidad (Coll y Martín, 2006). Por tanto, para contribuir al desarrollo de un aprendizaje significativo y funcional en el alumnado se debe establecer relaciones entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos desde una perspectiva globalizadora con el propósito de ofrecer respuesta a situaciones complejas de la vida real (Zabala, 1995)

Asimismo, en cualquier centro educativo donde se vaya a llevar a cabo una enseñanza basada en métodos globalizados se debe conocer, en primer lugar, la razón del porqué resulta eficaz para el alumnado o, en otras palabras, las bases teóricas que quedan fundamentadas por diversos autores.

Ante esto, es inevitable cuestionarse por qué al obtener resultados de aprendizaje tan favorables para los estudiantes no es una práctica común en la mayoría de centros educativos. La solución es sencilla: la implementación de una metodología innovadora, como es la de ABP, conlleva de forma directa la aparición de ciertos obstáculos o dificultades sobretodo en la fase de aplicación. En cuanto al profesorado, este debe programar materiales adecuados con el fin de explorar las cuestiones planteadas por los alumnos por lo que su principal inconveniente, en la mayoría de casos, se resume en términos de escaso tiempo que tiene como desencadenante la elaboración de recursos de baja calidad. En relación con el alumnado, presenta dificultades a la hora de establecer preguntas significativas que puedan ser resueltas (Pozuelo, 2007; Sánchez, 2013).

No obstante, desarrollar la acción educativa desde una perspectiva globalizadora nos ubica en un paradigma interactivo donde tanto al profesorado como al alumnado se les atribuyen roles completamente diferentes de los que se lleva a cabo en el paradigma convencional o de transmisión. En el caso de los docentes, deben poseer una base científica y cultural con el objeto de apasionar a los estudiantes; actúa como mediador para lograr la participación de todos ellos además de ser facilitador de materiales, espacios y tiempos con el propósito de que puedan acceder al conocimiento con éxito ofreciendo en caso necesario pautas a nivel individual o colectivo. En cuanto a los alumnos, el hecho de que sean conscientes de sus propios conocimientos y carencias facilita que estos de manera autónoma se impliquen en la tarea y se sientan protagonistas de su propio aprendizaje de manera activa y participativa (Hernández, 2000; Blanchard, 2014)

Por otra parte, también se debe tener en consideración que para llevar a cabo cualquier proyecto integrado en el contexto de aula resulta fundamental desarrollar una serie de pasos que permiten avanzar en el camino de forma adecuada y eficiente (Parejo y Pascual, 2014)

Sin embargo, es Zabala (1995) quien propone una taxonomía con cuatro métodos globalizadores que tienen en común el punto de partida basado en la realidad y difieren en la consecución de objetivos que se quieren alcanzar y en la secuencia didáctica planificada.

Por ello, a modo de conclusión, cabe indicar que se ha optado por el tercer método globalizador comentado, la investigación del medio, debido a que uno de los objetivos que

persigue la propuesta didáctica es colocar a los alumnos en una de sus situaciones más próximas en la vida real: los hábitos de vida saludable. Gracias a los numerosos beneficios que aporta esta metodología innovadora además de integrar la competencia comunicativa como eje vertebrador de las demás capacidades y habilidades, así como la competencia digital, que da respuesta a la era en la que estamos inmersos, es posible alcanzar una educación de calidad y un aprendizaje que puede ser útil y transferido a lo largo de la vida.

En este sentido, nos planteamos una serie de preguntas que determinarán nuestra investigación: ¿La expresión oral se trabaja muy poco en las áreas lingüísticas y nada en las áreas no lingüísticas?, ¿los géneros discursivos no se enseñan de manera pautada por lo que no es posible adquirir una competencia comunicativa?, ¿tratar contenidos próximos a la realidad del alumnado, como es la salud, favorece su participación y motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿se hace poco uso de los recursos digitales para la resolución de tareas y problemas complejos?, ¿los educandos obtienen mejores resultados académicos con metodologías innovadoras, como es la de ABP, en comparación con los enfoques convencionales?

## 5 METODOLOGÍA

Para poder desarrollar esta investigación, se determinó un objetivo principal: “trabajar los géneros discursivos favoreciendo la Educación para la Salud como contenido transversal, todo ello basado en la metodología de ABP”, y diversos objetivos específicos que concretarían dicho planteamiento general de este trabajo:

- **O1** Desarrollar las habilidades lingüísticas orales y escritas a través de la puesta en práctica de los distintos géneros discursivos (Romero y Trigo, 2015).
- **O2** Implementar la Educación para la Salud como contenido transversal y clave en el proceso de formación de los discentes (Yus, 1996; Gavidia, 2003).
- **O3** Utilizar el blog de clase como recurso educativo para la resolución de tareas complejas (Almeda, 2009).
- **O4** Llevar a cabo la metodología ABP como vehículo para garantizar un aprendizaje significativo, funcional y motivador (Zabala, 1995)

### 5.1. PRINCIPIO METODOLÓGICO

Esta investigación se corresponde con un estudio de caso se encuadra dentro del paradigma mediacional (Esteve, 1997). La metodología seleccionada para nuestra

investigación es mixta, pues atiende tanto a lo cualitativo como a lo cuantitativo. Además, dentro del paradigma cualitativo se escoge una investigación interactiva porque atiende a dos modalidades: etnografía porque a través de esta es posible descubrir el modo de vida de un grupo o sistema cultural o social tomando como ejemplos de unidades sociales educativas la familia, la escuela, una clase o un claustro. Siguiendo a Encinas (1994) se trata de describir en detalles los datos significativos obtenidos de las creencias de una unidad social para, posteriormente, interpretarlos y así poder entender la realidad estudiada. Y por otra parte, un estudio de caso porque aborda de forma analítica y comprensiva estas unidades sociales educativas, centrándose únicamente en un fenómeno seleccionado por el investigador (Calvo, 1992; McMillan y Schumacher, 2006). En esta línea, Rodríguez, Gil y García, (1999) establecen cuatro fases: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. Estas, compuestas cada una de ellas por distintas etapas, se van sucediendo una tras otra atendiendo así a su carácter lineal con el objeto de responder de forma procedente a las cuestiones planteadas en la investigación.

Desde esta intención de estudio, se ha seleccionado una metodología mixta con el objeto de tener una visión más holística y detallada del fenómeno a estudiar. De este modo, este enfoque ofrece numerosos beneficios tales como la obtención de hallazgos más completos y fuertes, una mayor confianza, mejor validación y comprensión de los resultados:

Tabla 2. Relación de las diferentes técnicas utilizadas con los informantes, enfoques e interpretación de datos

<b>INFORMANTES</b>	<b>ENFOQUE</b>	<b>TÉCNICA</b>	<b>INTERPRETACIÓN DE DATOS</b>
Estudiantes	Cuantitativo	Cuestionario Asamblea	SPSS-IBM Analytics NVivo 11
Docente	Cualitativo	Cuestionario Lista de verificación	Análisis por categorías y dimensiones
Equipo investigador	Cualitativo	Observación directa Diario de campo	NVivo 11

Elaboración propia

## 5.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Como se distribuye en la tabla 2 la justificación de las técnicas e instrumentos empleadas se deben a los siguientes criterios que se vincularon a los objetivos de la investigación:

- **Cuestionarios.** Se define como una técnica estructurada a través de la cual es posible recoger información de manera instantánea sobre el problema que se está analizando mediante una serie de cuestiones orales o escritas que debe responder el encuestado con respecto una o más variables a medir (McMillan y Schumacher, 2006). Se han utilizado dos cuestionarios: uno para el docente donde las preguntas quedan clasificadas de la siguiente forma: habilidades lingüísticas (géneros discursivos), educación para la salud, las TIC y ABP; y, por otra parte, el del alumnado que está dividido de cuatro bloques que se corresponden con las temáticas trabajadas: habilidades lingüísticas (géneros discursivos), educación para la salud, las TIC y el ABP.
- **Lista de verificación:** Consiste en diferentes palabras que la persona investigadora, en este caso, debe ir indicando de alguna manera (Aiken, 2003). Siguiendo el modelo de Romero y Trigo (2015), especifican los géneros discursivos que establece Romero (s.f)
- **Observación.** La persona investigadora debe dar respuesta a cuatro cuestiones básicas: qué observo, cómo observo, cuándo observo y dónde observo (Vázquez y Angulo, 2003). Siguiendo la clasificación presentada por Padilla (2002) y McMillan y Schumacher (2006), se llevó a cabo la estructurada (análisis el uso de los géneros discursivos en las áreas lingüísticas y en las no lingüísticas) y la participante (durante todas las sesiones que conforman el proyecto)
- **Diario de campo.** El diario ha sido otro de los instrumentos principales para registrar información del proceso formativo y la evolución de la investigación.. Por ello, este espacio se convierte en la memoria de la persona investigadora debido a la debilidad de nuestra memoria a cabo del tiempo (Vázquez y Angulo, 2003).
- **Asamblea.** Es un acto cooperativo y participativo en el que los estudiantes pueden tomar decisiones, manifestarse, compartir ideas, y resolver situaciones sobre una temática específica. Esta dinámica está basada principalmente en el diálogo por lo que implica numerosos aprendizajes que pueden ser transferidos a la vida cotidiana: saber escuchar, respetar el turno de palabras y las opiniones de los iguales, así como la práctica de la reflexión y análisis (Iglesias, de la Madrid, Ramos, Robles y Serrano, 2013). La estrategia que se pondrá en práctica tanto en las conclusiones como en la de

la propuesta didáctica será los seis sombreros para pensar propuesta por Edward De Bono.

Para el tratamiento de los datos se utilizó, por una parte, el programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) para los datos cuantitativos y por otro lado, el programa NVivo 11 de prueba para los datos cualitativos.

### 5.3. CONTEXTO E INFORMANTES

La muestra corresponde a un grupo-clase de 4º de Educación Primaria de un centro educativo de la provincia de Cádiz, cuyo nombre se preserva para mantener el anonimato. Formaron parte del estudio tanto el docente de este curso, al que se le realizará un cuestionario; como los 24 estudiantes de la clase (12\_niños / 12\_niñas).

## 6 ACTUACIÓN E IMPLEMENTACIÓN EN EL CENTRO

A continuación se explicarán las fases de la investigación con la inclusión de las técnicas e instrumentos mencionados anteriormente.

### 6.1. FASE PREPARATORIA

En esta primera fase, tal y como se comentó anteriormente, se ha establecido la base de la que parte la investigación: el marco teórico-conceptual, la búsqueda y selección de bibliografía, el diseño del proyecto, la elaboración de técnicas e instrumentos. Además, se elaboró el blog de aula (<https://bit.ly/2NDufPu>)

### 6.2. TRABAJO DE CAMPO

Esta fase queda dividida en dos grandes etapas: el análisis a nivel de centro y de aula y la intervención a través de la puesta en práctica del proyecto.

#### 6.1.1. Análisis del centro y del aula

Por un lado, con respecto a la primera etapa, se elaboró una lista de verificación con el objetivo de analizar el uso de los géneros discursivos –tabla 3– por parte del profesorado del centro educativo seleccionado tanto en las áreas lingüísticas como en las áreas no lingüísticas. En otras palabras, se comprobó si en el desarrollo de las clases se trabajaban diversos enfoques didácticos que atiendan a procesos lectoescritores para la comprensión y

construcción de textos funcionales (Romero y Trigo, 2015). De este modo, se llevó a cabo mediante la observación estructurada.

Tabla 3. Los géneros discursivos en las áreas lingüísticas y no lingüísticas.

Géneros discursivos	Áreas lingüísticas		Áreas no lingüísticas					
	Lengua	Inglés	Matemáticas	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales	Educación Física	Plástica	Música
Noticia	x							
Reportaje								
Textos publicitarios								
Entrevistas	x	x						
Artículos de opinión								
Cartas al director								
Guía de viaje								
Recetas de cocinas								
Textos prospectivos						x		x
Reglamento								
Instrucciones de uso	x			x				
Previsiones y predicciones	x							
Catálogo comercial			x					

Romero (s.f)

A partir de los datos recabados, se pueden obtener valiosas conclusiones que resultaron cruciales para situar el problema objeto de estudio. Teniendo en consideración el marco teórico-conceptual de este trabajo, lo que más llama la atención es que la mayoría de géneros textuales solo se produce en el área de lengua no atendiendo así a su carácter transversal en el resto de asignaturas. Siguiendo con este área, se han trabajado la noticia y las instrucciones de uso de forma teórica a través del libro de texto a pesar de presentar tareas competenciales para el desarrollo de estas. Además, tanto la entrevista a familiares como la información meteorológica se puso en práctica en un programa titulado *Teleargonautas*, propuesto por la directora del centro, pero no enseñado de manera pautada.

En relación con la asignatura de Inglés, los alumnos tienen que memorizar el diálogo expuesto en el libro para, posteriormente, repetirlo sin mirar en parejas. Sin embargo, en Matemáticas se llevó a cabo una tarea partiendo del catálogo del supermercado *SuperSol* con el fin de trabajar la estimación y las cuatro operaciones aritméticas básicas. El género textual que se produce tanto en Educación Física como en Música es el reglamento de deportes (hockey, balonmano, fútbol...) e instrumentos (flauta, triángulo, tambor...), respectivamente. Por último, en Ciencias Sociales se explicó el concepto de mapas meteorológicos, qué función persiguen y los distintos símbolos como representación del tiempo atmosférico en las distintas zonas, mientras que en Ciencias Naturales no se ha hecho uso de ningún género discursivo para contribuir al desarrollo de la comprensión y la expresión en el alumnado.

Otra de las temáticas analizadas durante esta etapa fue el uso de las TIC por parte del profesorado y del alumnado en el contexto de aula. Ante esto, tras un largo período de observación, se pudo llegar a la conclusión de que se han integrado los recursos digitales de forma esporádica siguiendo una metodología tradicional, es decir, reduciéndose la novedad exclusivamente a la proyección en la pizarra digital de la información procedente del libro de texto sin abrirse a la variedad de posibilidades que nos ofrece Internet. Del mismo modo, una vez que los alumnos terminaban las actividades de clase podían recurrir a los portátiles para jugar, lo que hace que se considere como una herramienta lúdica y no didáctica.

### **6.1.2. Intervención en el aula**

En cuanto a la segunda etapa de trabajo de campo, se aplicó la propuesta de intervención a través de un método globalizador. Se realizó en trece sesiones –tabla 4– cuyo hilo conductor del proyecto ha sido la Educación para la Salud. De manera más específica, se puso en práctica una metodología de trabajo innovador como es la de ABP y la utilización de

las TIC para el desarrollo de las diferentes microtarefas que conforman el producto final haciendo uso de instrumentos como el blog de clase, vídeos de Youtube, pizarra digital, etc. Todo ello sin olvidar el objetivo que se persigue con esta intervención: contribuir al desarrollo de las habilidades comunicativas a través de los géneros discursivos.

Tabla 4. Resumen del trabajo de cada sesión.

<b>SESIÓN</b>	<b>ACTUACIONES</b>
1	Reportaje sobre obesidad siguiendo proceso de Romero (2009)
2	Clasificación alimentos y dieta. Características receta de cocina
3	Actividades sobre recetas de cocina con y sin andamiaje
4	Exposición grupal reportaje receta de cocina
5	Encuesta: qué es, para qué sirve, tipos preguntas y elaboración
6	Organización respuestas: diagramas barras y lineales. Elaboración
7	Creación diagramas con TIC. Exposición grupal de resultados
8	Explicación decálogo. Búsqueda de información y elaboración
9	Exposición grupal del decálogo. Proyección vídeo sobre la salud
10/11	Folleto: qué es, función y tipos. Elaboración en papel y TIC
12	Exposición grupal folleto. Difusión resultados a otros cursos
13	Valoración proceso: técnica 6 sombreros. Realización cuestionarios

Elaboración propia

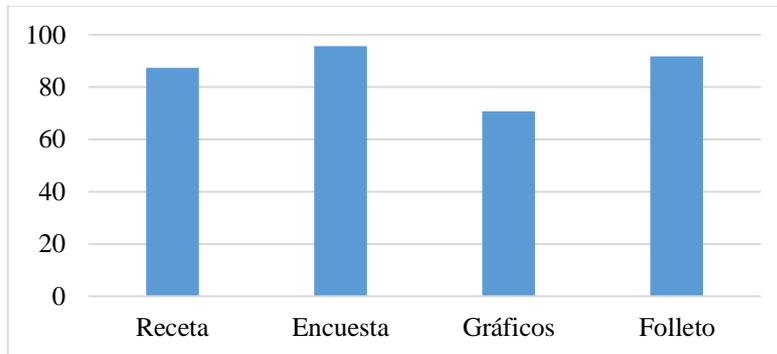
### 6.3.FASE ANALÍTICA

Esta fase se llevó a cabo una vez abandonado el trabajo de campo. Para ello, se ha contado con datos suficientes y adecuados extraídos de las respuestas del alumnado y del docente a las distintas preguntas planteadas en el cuestionario y, también, tras la puesta en práctica de la técnica de los seis sombreros para pensar ha sido posible conocer los aspectos positivos y negativos, según los alumnos de 4º de Educación Primaria, sobre la propuesta didáctica. De esta forma, se ha podido comprobar el éxito que ha supuesto poner en práctica este método globalizador sobre los hábitos de vida saludable.

Con respecto a una de las variables trabajadas, las habilidades lingüísticas, el 100 % reconoce que les han parecido interesante los debates, las exposiciones orales y las asambleas realizadas durante el proyecto. Del mismo modo, haciendo especial hincapié en la adquisición de los pasos a seguir para la elaboración de los diferentes géneros –figura 1–discursivos el

87,5 % afirma haber adquirido los de la receta de cocina , el 95,8 % los de la encuesta, el 70,8 % los de los gráficos de barras y lineales y, por último, el 91,7 % los del folleto publicitario .

Figura 1. *Los pasos a seguir aprendidos, según los alumnos, de cada género discursivo.*



Elaboración propia

Siguiendo con el contenido transversal y configurador de la propuesta la Educación para la Salud, el 100 % expresa que les gustaría llevar a cabo más tareas relacionadas con esta temática . Por ello, el 87,5 % considera que tras la puesta en práctica del proyecto incluirían una dieta variada y equilibrada, y la actividad física en la vida diaria –tabla 5–. Según el total de los encuestados, esto garantiza un estilo de vida saludable por lo que les resulta de interés tratar este aspecto en la escuela.

Tabla 5. *Análisis estadístico sobre la introducción de dieta equilibrada y actividad física.*

Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	21	87,5	87,5	87,5
No	3	12,5	12,5	100,0
Total	24	100,0	100,0	

Elaboración propia

En relación con el uso de las TIC, el 91,7 % afirma que les ha resultado divertido hacer uso de los portátiles para la elaboración de las distintas microtareas que han conformado el folleto publicitario como producto final del proyecto –tabla 6–.

Tabla 6. *Análisis estadístico sobre la diversión de hacer uso de los portátiles.*

Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	22	91,7	91,7	91,7
No	2	8,3	8,3	100,0
Total	24	100,0	100,0	

*Elaboración propia*

No obstante, también aseguran de haberles gustado utilizar el blog de clase como herramienta digital y educativa en la que se han incluido explicaciones e imágenes de los contenidos trabajados en clase y, además, se le brinda la oportunidad al alumnado de compartir sus opiniones, dudas y experiencias sobre la temática –tabla 7–.

Tabla 7. *Análisis estadístico sobre el uso del blog de clase.*

Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	22	91,7	91,7	91,7
No	2	8,3	8,3	100,0
Total	24	100,0	100,0	

*Elaboración propia*

En último lugar, el 95,8 % expresa que ha estado motivado durante el desarrollo de todas las sesiones debido a la metodología innovadora empleada, en comparación con la tradicional y transmisiva a la que están acostumbrados –tabla 8–.

Tabla 8. *Análisis estadístico sobre la motivación de la metodología empleada.*

Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	23	95,8	95,8	95,8
No	1	4,2	4,2	100,0
Total	24	100,0	100,0	

*Elaboración propia*

Algunas de las razones que justifican esta postura se pueden ver reflejadas en las demás respuestas: un 91,7 % indican que trabajando de forma cooperativa aprenden mucho más – tabla 9–, el 95,8 % le han parecido novedosas el conjunto de tareas llevadas a cabo –tabla 10– y el 100 % consideran que todo lo aprendido es de carácter funcional.

**Tabla 9.** *Análisis estadístico sobre el trabajo en grupo*

Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	22	91,7	91,7	91,7
No	2	8,3	8,3	100,0
Total	24	100,0	100,0	

Elaboración propia

**Tabla 10.** *Análisis estadística sobre la novedad de las tareas*

Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	23	95,8	95,8	95,8
No	1	4,2	4,2	100,0
Total	24	100,0	100,0	

Por otra parte, tomando como referencia las respuestas del docente, sería importante señalar que este ha cursado el Grado de Educación Primaria y, también, el Grado de Actividad Física y del Deporte.

En relación con la variable de habilidades lingüísticas, el tutor de este grupo-clase piensa que la mediación o interacción entre los iguales resulta crucial para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa en el alumnado porque hace vivenciar situaciones sociales de la vida real en la que se desarrollan socialmente los sujetos. Del mismo modo, señala que se han trabajado los distintos géneros discursivos poniendo en práctica las destrezas de expresión y comprensión. Asimismo, asegura que a lo largo del proyecto se ha enseñado lengua atendiendo a su carácter funcional y comunicativo, por lo que manifiesta que el desarrollo de las habilidades lingüísticas debe ser el eje vertebrador de todas las asignaturas. Por tanto, considera oportuno la implementación de nuevos métodos, como es la metodología de ABP, para que el alumnado ponga en práctica un enfoque comunicativo.

Con respecto a la Educación para la Salud, cree que la obesidad infantil ha incrementado en los últimos años, sobre todo en la población más joven, por temas diversos: son cada vez más sedentarios, la expansión de cadenas de comida basura y las dietas de menor calidad. Por estas razones, deduce que resulta crucial trabajar de manera transversal este tema en la escuela. No obstante, piensa que los centros educativos promueven actividades didácticas y educativas con el fin de formar a ciudadanos que opten por una vida sana y saludable, pero

no acaban llegando a ser significativas porque no se consiguen crear hábitos, siendo esta una de las formas para prevenir la obesidad infantil en el aula. Sin embargo, el hecho de trabajar este método globalizador ha tenido como desencadenante principal concienciar al alumnado sobre la importancia de llevar a cabo estilos de vida saludable debido a que este ha sido enfocado con ejemplos y situaciones reales.

En cuanto a las TIC, el profesor expresa que algunos de los motivos por los que en el contexto escolar se suele hacer un uso poco innovador de las nuevas tecnologías son la falta de medios, tiempo y formación, por lo que determina que es necesario una formación didáctico-tecnológica para el profesorado. Además, uno de los beneficios que ofrecen los recursos digitales, según él, es que a través de estos se contribuye indirectamente a la competencia comunicativa. Por ello, está de acuerdo en que el blog de aula ha resultado ser una herramienta efectiva para el alumnado debido a que es un recurso que puede utilizarse con diversos fines: consulta, interacción entre los iguales, hábitos de lectura y escritura, etc.

Siguiendo con otra de las variables, indica que algunas de las ventajas que ofrece la metodología de ABP en comparación con la convencional son la flexibilidad, la motivación y el uso del método científico. Tras haber observado detenidamente el desarrollo de este proyecto, especifica que los roles que se le ha otorgado al alumnado han sido protagonistas, creadores y transmisores, siendo el papel del profesor de guía y mediador. Igualmente, señala que es necesario partir de los intereses y necesidades de los educandos con el fin de que estos puedan acceder al conocimiento de forma eficaz y, de esta forma, adquirir un aprendizaje significativo, funcional y competencial. Por esta razón, está a favor de un proceso de e-a basado en la interdisciplinariedad porque se asemeja más a la manera de aprender y transmitir en la vida real, por lo que afirma que llevaría a cabo esta metodología en su práctica profesional.

Por otra parte, se ha llevado a cabo un análisis del proyecto desde distintos puntos de vistas y perspectivas a través de la técnica de los seis sombreros para pensar, propuesta por Edward de Bono, donde los seis colores representan a las seis direcciones de pensamiento. Con la puesta en práctica de esta, reflejada en el blog de aula realizado, se ha podido conocer los aspectos positivos y negativos según los alumnos sobre el proyecto. Los términos positivos más repetidos coinciden con algunas tareas realizadas (receta y decálogo) indicando que han aprendido sobre hábitos saludables y, además, se han divertido porque han sido grabados en determinadas ocasiones –figura 2–. En cambio, señalan que algunos inconvenientes han sido el tiempo y no haber hecho excursiones –figura 2–.

Figura 2. Aspectos positivos y negativos de las sesiones

Aspectos positivos

Aspectos negativos

*Elaboración propia*

#### 6.4. FASE INFORMATIVA

Como punto final, se informó al centro de los diferentes resultados obtenidos a lo largo de la investigación desarrollada.

### 7 CONCLUSIONES

A modo de conclusión, se responderán a las preguntas de la investigación formuladas anteriormente:

**a. ¿La expresión oral se trabaja muy poco en las áreas lingüísticas y nada en las áreas no lingüísticas?** Ante esta situación, resulta contradictorio que la comunicación oral, ocupando más de un 50 % en nuestra vida diaria (Cassany, Luna y Sanz, 2002), su didáctica y formación cobren escaso protagonismo en las áreas lingüísticas y nulo en las no lingüísticas. Tras lo observado, esto ha provocado que los alumnos muestren carencias a la hora de expresarse, argumentar o exponer en público. Por ello, en el conjunto de sesiones que conforma el método globalizador se le ha brindado la oportunidad al alumnado de realizar debates, exposiciones orales y asambleas, siendo estas estrategias interesantes para el 100 % de los encuestados. De esta forma, según el docente, los estudiantes “adquieren un enfoque comunicativo” (INF\_P)

**b. ¿Los géneros discursivos no se enseñan de manera pautada por lo que no es posible adquirir una competencia comunicativa?** Sin embargo, a pesar de que las capacidades comunicativas escritas son más trabajadas en el aula con respecto a las orales, cabe decir que el profesorado tanto de las áreas lingüísticas como de las no lingüísticas no suelen trabajar los géneros discursivos. Además, en el caso de que se trabajen no se enseñan

de manera pautada lo que dificulta aún más la contribución al desarrollo de la competencia comunicativa. Gracias a este proyecto, los alumnos han aprendido los pasos a seguir para la elaboración de la receta de cocina (87,5 %), la encuesta (95,8 %), los gráficos (70,8 %) y el folleto publicitario (91,7 %). Ante esto, el docente reconoce que a través de los géneros discursivos se ha puesto en práctica las destrezas de expresión y comprensión (INF\_P).

**c. ¿Tratar contenidos próximos a la realidad del alumnado, como es la salud, favorece su participación y motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje?** El docente que ha formado parte de la muestra de estudio hace mucho hincapié en la importancia de trabajar contenidos descontextualizados obviando aquellos que, por el contrario, si mantienen relación con su contexto y entorno. Este puede señalarse como uno de los principales motivos por lo que el alumnado muestra desinterés o falta de motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para dar respuesta a esta incógnita, se ha decidido seleccionar la Educación para la Salud como hilo conductor y configurador de la propuesta didáctica, resultando interesante para el 100 % de los encuestados. Según señala el docente, los centros educativos promueven actividades didácticas y educativas con el fin de formar a ciudadanos que opten por una vida sana y saludable, “pero no acaban llegando a ser significativas porque no se consiguen crear hábitos” (INF\_P). No obstante, se ha conseguido que los alumnos desayunen piezas de frutas en lugar de dulces.

**d. ¿Se hace poco uso de los recursos digitales para la resolución de tareas y problemas complejos?** En relación con las TIC, cabe decir que el docente hace un uso poco innovador de las tecnologías aun siendo consciente del potencial que pueden ofrecer y de todo el equipamiento del que se dispone (Coll, 2009): proyección en la pizarra digital de la información procedente del libro de texto y para que los alumnos jueguen en tiempo libre. Esto tiene como consecuencia que estos asocien los recursos digitales con una herramienta lúdica y no didáctica. Con el fin de evitar este pensamiento, se han utilizado las TIC para la búsqueda de información y así elaborar las distintas microtareas y, también, para acceder y participar en el blog de aula. Algunos de los motivos que ofrecen los estudiantes para usarlas en el aula son: “es más divertido” (INF\_A\_8)<sup>2</sup> y “se aprende más y mejor” (INF\_A\_9). El docente ha podido ser consciente de que es una manera de contribuir indirectamente a la competencia comunicativa (INF\_P).

**e. ¿Los educandos obtienen mejores resultados académicos con metodologías innovadoras, como es la de ABP, en comparación con los enfoques convencionales?** Aún en las escuelas los saberes quedan segmentados por áreas de conocimiento, sobrecargados y

descontextualizados (Feito, 2010) y, por tanto, no se les educa y prepara para la vida; siendo esto un obstáculo para alcanzar una educación de calidad. Por esta razón, se ha decidido poner en práctica una propuesta didáctica integrada como alternativa positiva a este enfoque convencional. De este modo, es posible adquirir las competencias necesarias para que puedan transferir los conocimientos a la vida real y tomar decisiones ante distintas situaciones. Esto se puede ver reflejado en algunas respuestas facilitadas por los alumnos: “puedo ayudar a mi madre a hacer recetas de cocina” (INF\_A\_3), “nos va a valer para siempre” (INF\_A\_19). El docente, una vez observada las respuestas de los alumnos ante esta metodología innovadora, no duda en llevarla a cabo en su práctica profesional porque, como bien ha comprobado, resulta eficaz para que los discentes adquieran un aprendizaje significativo, funcional y competencial (INF\_P).

### REFERENCIAS

Aiken, L.R (2003). *Tests psicológicos y evaluación*. Madrid: Pearson.

Alba-Martín, R. (2016). Prevalencia de obesidad infantil y hábitos alimentarios en educación primaria. *Enfermería Global*, 15(42), 40-51.

Albero, M. (2002). Adolescentes e Internet. Mitos y realidades de la sociedad de la información. *Revista de estudios de comunicación*, 3, 55-62.

Alcalá, D. (2015). Análisis de la implicación y la regulación del alumno mediante el uso de herramientas virtuales. *Vivat Academia*, 18, 82-112. DOI: <http://dx.doi.org/10.15178/va.2015.131.82-112>

Almeda, E. (2009). El blog educativo: un nuevo recurso en el aula. *Innovación y Experiencias Educativas*, 20, 1-10. Recuperado de: <https://bit.ly/2JDIW2K>

Amar, V. (2006). Planteamientos críticos de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación en la sociedad de la información y de la comunicación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 27, 79-87.

Amar, V. (2017). La importancia de la TAC en la educación y cambios sociales. *Revista de estudios socioeducativos. RESED*, (5), 16-28.

Andalucía. Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía.

Andalucía. Orden de 9 de septiembre de 2008, por la que deroga la de 21 de julio de 2006, por la que se regula el procedimiento para la elaboración, solicitud, aprobación, aplicación, seguimiento y evaluación de los planes y proyectos educativos que puedan desarrollar los centros docentes sostenidos con fondos públicos y que precisen de aprobación por la administración educativa.

Aparici, R. (2010). *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: UNED.

Arancibia, M. H., Castillo, A. P. y Saldaña, F. J. (2018). *Innovación Educativa: perspectivas y desafíos*. España: Universidad de Valparaíso.

Beghadid, H. M. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. *Actas del IV Taller ELE e interculturalidad del Instituto Cervantes de Oran*, 112-120. Recuperado de: <https://bit.ly/31kOsMP>

Blanchard, M. (2014). *Transformando la sociedad desde las aulas: metodología de aprendizaje por proyectos para la innovación educativa en El Salvador*. Madrid, España: Narcea.

Blanco, A. V., y Amigo, J. C. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (86), 103-114.

Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Tecnología, Ciencia y Educación*, 1, 19-27.

Cabero, J., López, E., y Ballesteros, C. (2009). Experiencias universitarias innovadoras con blogs para la mejora de la praxis educativa en el contexto europeo. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 6(2), 2.

Cala, K. R., Rovira, M. P., y Cruz, M. G. (2018). La competencia comunicativa en el proceso de formación del profesional de la educación. *Pedagogía Profesional*, 16(1), 1-11. Recuperado de: <https://bit.ly/2Ww9WaD>

Calvo, B. (1992). Etnografía de la educación. *Nueva antropología*, 12(42), 9-26. Recuperado de: <https://bit.ly/2KYTv12>

Carrera, B., y Mazarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere: La Revista Venezolana de Educación*, 5(13), 41-44. Recuperado de: <https://bit.ly/2hwhfY2T>

Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.

Castellà, J. M. (1994). ¿Qué gramática para la escuela?: sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas. *Textos: de didáctica de la lengua y de la literatura*, (2), 15-23. Recuperado de: <https://bit.ly/2JOQGyc>

Cataldi, Z., y Dominighini, C. (2015). La generación millennial y la educación superior. Los retos de un nuevo paradigma. *Rev Inform Educ Med Audiovis*, 12(19), 14-21.

Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 72, 17-40.

Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En J.L. Rodríguez Illera (Comp.). *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*, 1-15. Barcelona: Universitat de Barcelona. Doi: 10.1344/106.000002060.

Coll, C. y Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*, 1-34. Recuperado de: <https://bit.ly/2qE7X2z>

Consejería de Educación. (2017). *Proyecto ComuniCA*. Recuperado de: <https://bit.ly/2W1Ulu8>

Consejería de Educación. (2017). *Proyecto Lingüístico de Centro*. Recuperado de: <https://bit.ly/30UMOBb>

Consejería de Educación. (2018). *Proyecto creciendo en salud*. Recuperado de: <https://bit.ly/2Z3nhUR>

Correa, J. M., y De Pablos, J. (2009). Nuevas tecnologías e innovación educativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 133-145. Recuperado de: <https://bit.ly/2EJzAOn>

Cuadrado, V. A., y Carballo, J. S. (2010). Análisis de las aportaciones de los blogs educativos al logro de la competencia digital. *Revista de investigación en educación*, 7, 83-90.

De la Torre, A. (2009). Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios. *RUSC*, 6(1), 1-9. Recuperado de: <https://bit.ly/2MyGDzH>

Delgado, M. P. N., y Sancho, M. S. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla*, (18), 72-92. Recuperado de: <https://bit.ly/2y2OM4R>

Durán, C. (2009). *La palabra compartida: la competencia comunicativa en el aula*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Encinas, I. (1994). *El modelo etnográfico en la investigación educativa*. *Educación*, 3(5), 43-57. Recuperado de: <https://bit.ly/2X2HOvr>

España. *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*.

España. *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*.

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

Feito, R. (2010). De las competencias básicas al currículum integrado. *Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (23), 55-79. Recuperado de: <https://bit.ly/2MilB8n>

Freire, J. (2008). Cultura digital y prácticas creativas en educación. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*, 6 (1), 2-6.

García-Peñalvo, F. J. (2015). Mapa de tendencias en Innovación Educativa. *Education in the Knowledge Society*, 16(4), 6-23.

Gavidia, V. (2003). La educación para la salud en los manuales escolares españoles. *Revista española de salud pública*, 77(2), 275-285. Recuperado de: <https://bit.ly/2Wp0G8o>

Gómez, A. (2013). El aprendizaje integrado de la lengua española y los contenidos de áreas no lingüísticas en los proyectos lingüísticos de centro. *Porta Linguarum*, 20, 103-115.

González, R. y Martínez, C. (2002). La competencia lingüística. En M.V. Romero (Coord.), *Lengua española y comunicación* (pp 51-94). Barcelona: Ariel

Guitert, M., Ornellas, A., Rodríguez, G., Pérez-Mateo, M., Romero, M., y Romeu, T. (2015). *El docente en línea: Aprender colaborando en la red*. Barcelona, España: Editorial UOC.

Havelock, R. G. (1969). *Planning for dissemination through dissemination and utilization of knowledge*. Ann Arbor, MI: Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge.

Heredia H., y Romero, M. F. (2017). El blog como estrategia lectora en el aula de Educación Secundaria Obligatoria. *RESED*, (5), 75-88.

Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educación*, (26), 39-51. Doi: [10.5565/rev/educar.272](https://doi.org/10.5565/rev/educar.272)

Iglesias, B., de la Madrid, L., Ramos, A., Robles, C. y Serrano, A. (2013). Metodologías innovadoras e inclusivas en educación secundaria: los grupos interactivos y la asamblea de aula. *Tendencias pedagógicas*, (21), 63-78.

Knoll, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34, 59-80.

Lampert, E. (2003). Educación: visión panorámica mundial y perspectivas para el siglo XXI. *Perfiles educativos*, 25(101), 7-22.

López, M., y Bernal, C. (2016). La cultura digital en la escuela pública. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (85), 103-110.

Lorenzo, F. (2010). Lingüística de la comunicación: El currículo multilingüe de géneros textuales. *Revista signos*, 43(74), 391-410.

Mariño, C. G. (2009). TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 13, 1-8. Recuperado de: <https://bit.ly/2EzZbKp>

Marqués, P. (2013). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *3C TIC*, 2(1), 1-15. Doi: <https://doi.org/10.17993/3ctic.2013.21.%20>

Marqués, P. (2013). Nuevas metodologías docentes para mejorar la formación y los resultados académicos de los estudiantes. *Padres y Maestros*, 351, 16-21. Recuperado de: <https://bit.ly/2Kbr6nB>

Márquez, R. R. (2016). Obesidad: prevalencia y relación con el nivel educativo en España. *Nutr Clín Diet Hosp*, 36(3), 181-188. Doi: 10.12873/363marquezdiaz.

McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2006). *Investigación educativa: Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.

Miqueleiz, E., Te Velde, S., Regidor, E., Van Lippevelde, W., Vik, F. N., Fernández-Alvira, J. M. y Kunst, A. (2015). Hábitos de vida y estilos de cuidado de los progenitores relacionados con la obesidad infantil: comparación de una población española con poblaciones de países del Norte de Europa: ENERGY-Project. *Revista Española de Salud Pública*, 89(5), 523-532.

Moya, J. (2009). *Proyecto Atlántida de las competencias básicas al currículo integrado*. Madrid.

Ordóñez, S. G. (2006). Ejercitarás la competencia pragmática. *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, 25-44.

Parejo, J.L. y Pascual, C. (2014). La Pedagogía por Proyectos: Clarificación Conceptual e Implicaciones Prácticas. *CIMIE 14*, Simposio, III Multidisciplinary International Conference on Educational Research, Segovia. Recuperado de: <https://bit.ly/2IHtXzG>

Pérez, A., Castro, A. y Fandos, M. (2016). La competencia digital de la Generación Z. Claves para su introducción curricular en la Educación Primaria. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 49, 71-79. Doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C49-2016-07>

Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: Ediciones MS.

Ramírez, M. S. (2016). La expresión oral y los libros de texto. Estudio de los manuales escolares de Ed. Primaria para conocer el número de actividades orales de las distintas editoriales. *Investigaciones Sobre Lectura*, (6), 76-86.

Rodríguez, A. J. R., y de Martins, D. M. M. (2009). Conectivismo como gestión del conocimiento. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4(6), 73-85.

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.

Romero, M. F., Heredia, H., y Ordóñez, Á. (2017). Las TIC como elemento de cohesión en el desarrollo de la oralidad mediante el ABP. Un estudio de caso. *@tic revista d'innovació educativa*, (19), 30-39. Recuperado de: <https://bit.ly/2KehJCM>

Romero, M. (2009). Acceso a las competencias básicas educativas desde la lectoescritura. *TABANQUE Revista Pedagógica, Universidad de Valladolid*, 22, 191-204.

Romero, M. (s.f). *La competencia lingüística como proyecto de centro*. Recuperado de: <https://bit.ly/2NA1fbh>

Romero, M. y Trigo, E. (2015). Herramientas para el éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 1-5. Recuperado de: <https://bit.ly/2WWJZQV>

Salarirche, N. A., y Navas, M. F. (2016). *Innovación educativa: más allá de la ficción*. Madrid: Pirámide.

Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad pedagógica*. Recuperado de: <https://bit.ly/2J5NRsH>

Sánchez, M. C., y Araya, R. G. (2012). Desafíos de la educación en la sociedad actual. *Diálogos educativos*, (24), 55-69.

Sancho, J. (2009). ¿Qué educación, qué escuela para el futuro próximo? *Educatio Siglo XXI*, 27, 13- 32.

Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Publicado bajo Licencia Creative Commons 2.5. Recuperado de: <https://bit.ly/2QWia5P>

Tarbal, A. (2010). La obesidad infantil: una epidemia mundial. *Faros*. Recuperado de: <https://bit.ly/2ZgVtft>

Trigo, E. (2016). El papel de la formación inicial y permanente del profesorado para forjar lectores. *RESED*;, (4), 66-84.

Trigueros, F.J., Sánchez, R., y Vera, M.I. (2012). El profesorado de Educación Primaria ante las TIC: realidad y reto. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 101-112. Recuperado de: <https://bit.ly/2Qzv6OY>

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

Trujillo, F. (2010). Fomentar la inclusión de un Proyecto Lingüístico de Centro dentro del Proyecto Educativo de Centro. *Libro blanco de la educación intercultural*, 59-61. Recuperado de: <https://bit.ly/2QzvqgE>

Trujillo, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Eufonía: Didáctica de Educación Musical*, (55), 7-15. Recuperado de: <https://bit.ly/1NFIad>

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

Upegui, M. E. M., Velásquez, M. A. F., Ríos, M. A. M., Trujillo, V. L. B., y Salazar, D. A. R. (2009). Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 189-210.

Varó, E. A. (2002). *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Ministerio de Educación.

Vázquez, R., y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos: Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.

Ventura, M., y Hernández, F. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidascopio*. Barcelona: Graó.

Vergara, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid: SM.

Vidal, A. G., y Cañete, D. A. (2007). Plan de mejora de la competencia lingüística. Elaboración del proyecto lingüístico de centro. *Avances en Supervisión Educativa*, (7), 1-16. Recuperado de: <https://bit.ly/2WXAXmA>

Yus, R. (1996). *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona, España: Graó.

Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona