

La mejora de la expresión escrita a través de la formación en centros: el proyecto lingüístico en secundaria¹

Santiago Fabregat Barrios | Universidad de Jaén / CEP de Jaén

Antonio Gómez García | IES Albariza de Mengibar (Jaén)

En este trabajo defendemos la necesidad de incluir y de articular las intervenciones destinadas a la mejora de la competencia textual del alumnado en el marco de un proyecto lingüístico de centro compartido por todo el claustro. Conforme a esta idea, la elaboración y la planificación de un proyecto lingüístico coherente pasa, necesariamente, por un acercamiento previo de posturas que posibilite la toma de decisiones consensuadas por parte de los docentes responsables de su aplicación. Se trata de una fase inicial, en la que la formación del profesorado ocupa un papel muy relevante y en la que la modalidad de formación en centros se perfila como el tipo de intervención más eficaz.

Palabras clave: *competencia en comunicación lingüística, expresión escrita, enseñanza secundaria, formación del profesorado, formación en centros.*

This article highlights the importance of designing actions aimed at improving students' textual competence within the framework of the school's language project shared by all the staff. In accordance with this idea, planning and creating a coherent language project must first involve bringing together positions to achieve consensual decisions by the teaching staff responsible for applying it. This is an initial stage where teacher training is very important; on-site training appears to be the most effective approach.

Key words: *Linguistic and communicative competence, writing skills, secondary education, teacher training, on-site training.*

Dans cet article, nous préconisons la nécessité d'inclure et d'articuler les interventions destinées à améliorer la compétence textuelle des élèves dans le cadre d'un projet linguistique de centre partagé par tous les professeurs. De ce point de vue, l'élaboration et la planification d'un projet linguistique cohérent passe nécessairement dans un premier temps par un rapprochement des positions qui puisse permettre la prise de décisions approuvées à la majorité par les professeurs responsables de leur application. Il s'agit d'une première phase où la formation des professeurs joue un rôle très important et où la modalité de formation dans les divers centres apparaît comme le type d'intervention le plus efficace.

Mots-clés : *compétence en communication linguistique, expression écrite, enseignement secondaire, formation des professeurs, formation dans les centres.*

1. El presente artículo forma parte de los trabajos del proyecto de investigación *El desarrollo de la competencia comunicativa: didáctica de la escritura en el currículum de Secundaria* (PIV-051/09), aprobado y financiado conforme a la convocatoria de la Orden de 14 de enero de 2009 de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

1. Introducción

En los últimos años, a propósito de los resultados que vienen mostrando las pruebas diagnósticas llevadas a cabo tanto en el ámbito autonómico como en el de la OCDE (PISA), se está exigiendo al profesorado de las etapas educativas no universitarias una reflexión y una intervención integral y coordinada que produzca una mejora sustancial de la competencia en comunicación lingüística del alumnado. Esta necesidad es aún más acuciante, si cabe, en el ámbito de la expresión escrita.²

Se trata, además, de una situación particularmente acusada en la etapa de ESO, en la que la excesiva parcelación disciplinar de los saberes en numerosas áreas y materias provoca que un buen número de docentes identifiquen el desarrollo de determinadas competencias con el trabajo específico en áreas curriculares concretas. Sin embargo, resulta evidente que la mejora de las distintas competencias y, muy en especial, de la competencia en comunicación lingüística, sólo puede llevarse a cabo desde un enfoque interdisciplinar que facilite una intervención globalmente organizada y coordinada. Para lograrlo, se torna imprescindible un proceso previo de formación del profesorado de los centros de secundaria que permita a dicho profesorado afrontar en equipo la elaboración e implementación de un proyecto lingüístico de centro orientado hacia la mejora de esta competencia y, en particular, de la dimensión referida a la expresión escrita.

2. El proyecto lingüístico de centro

Antes de avanzar el tratamiento del tema, convendría determinar que entendemos por proyecto lingüístico de centro aquél que se fija como objetivo fundamental contribuir de forma eficaz al desarrollo de un alto grado de competencia en comunicación lingüística por parte del alumnado de un centro educativo.

En este sentido, en nuestro país, el concepto de *proyecto lingüístico* aparece unido, al menos en un primer momento, a los procesos de normalización lingüística que tienen lugar en las comunidades autónomas con lengua propia tras la llegada de la democracia y con el posterior desarrollo del estado de las autonomías. Así puede comprobarse, entre otros, en los trabajos de Pérez Recarey y Serna (1997), de Ferrer (1997) y del equipo de profesorado de Kurtzebarri Eskola, de Aretxabaleta (Guipúzcoa) (AA.VV., 1997), referidos, respectivamente, al gallego, al catalán y al euskera.

No obstante, y aunque la elaboración de este tipo de proyectos suele vincularse, en un principio, a contextos de bilingüismo establecidos entre la lengua oficial y las distintas lenguas cooficiales, ya desde mediados de los años noventa son frecuentes los trabajos que abordan la dimensión plurilingüe del proyecto lingüístico de centro, tal como se apunta, entre otros, en las aportaciones de Serra (1996) y, con mayor grado de desarrollo, de Ruiz Bikandi (1997).

Con la llegada del nuevo siglo, se produce un impulso importante de la educación pluri-

2. Así se pone de manifiesto, entre otros estudios, en el *Informe general de resultados*, correspondiente a las pruebas de evaluación de diagnóstico, publicado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Durante los cursos, 2006-2007, 2007-2008 y 2008-2009, la expresión escrita ha sido la dimensión peor valorada, por debajo de la comprensión oral y de la comprensión lectora. Ya tratamos acerca de este aspecto en un trabajo anterior (Fabregat, 2009). Las denominadas *pruebas de evaluación de diagnóstico* van dirigidas al alumnado de 4.º de educación primaria y 2.º de educación secundaria obligatoria y su objetivo es medir el grado de desarrollo de las competencias básicas entre el alumnado andaluz, con una finalidad de tipo orientador y formativo.

lingüe en nuestro país, de la mano de distintos planes de fomento del plurilingüismo aprobados por las administraciones educativas,³ de forma que el concepto de *proyecto lingüístico* tiende, por lo general, a ensancharse y gira ahora, de manera específica, en torno a dos propuestas metodológicas complementarias: el currículo integrado de las lenguas (CIL) y el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE).

Sin embargo, a nuestro juicio, el verdadero salto cualitativo, en lo que a la concepción del proyecto lingüístico se refiere, tiene lugar al producirse su puesta en valor como instrumento útil no sólo en las comunidades autónomas con lengua propia o en los contextos de bilingüismo no reconocido oficialmente, sino también «en aquellos ámbitos territoriales en los que existe una aparente uniformidad lingüística» (González Riaño, 2004: 81).⁴

Esta circunstancia se pone de manifiesto, de manera objetiva, al someter al alumnado de la enseñanza obligatoria y, en particular, de la enseñanza secundaria a las diversas pruebas de evaluación externa a las que antes nos hemos referido, y en las que se detectan importantes carencias vinculadas con las habilidades lingüísticas básicas en L1, una situación que insta a establecer y a poner en marcha planes globales de mejora que impliquen a todo el pro-

fesorado del centro y, en la medida de los posible, a la comunidad educativa en su conjunto.⁵

3. El proyecto lingüístico de centro como instrumento de mejora de la competencia en comunicación lingüística

El concepto de *proyecto lingüístico* como plan global e interdisciplinar, de cuyo desarrollo es responsable todo el claustro de un centro educativo, implica la programación y la planificación de actuaciones concretas llevadas a cabo tanto desde las áreas lingüísticas como desde las áreas no lingüísticas del currículo. El objetivo fundamental de estas actuaciones –especialmente en aquellas comunidades en las que no existe una lengua cooficial– debe ser la mejora de la competencia en comunicación lingüística del alumnado, tanto en lengua castellana como en lenguas extranjeras.

Conforme a ello, pueden establecerse, con carácter general, cuatro ámbitos de intervención distintos, que responden a una concepción integradora del proyecto lingüístico de centro:⁶

- Actuaciones de mejora promovidas en respuesta a los resultados de las pruebas de diagnóstico⁷ o de otras pruebas de evaluación externa.

3. Por cercanía y por su carácter pionero, citaremos el Plan de Fomento del Plurilingüismo, impulsado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, y aprobado en Consejo de Gobierno de 22 de marzo de 2005.

4. La cursiva es nuestra.

5. Una experiencia innovadora en esta línea es la impulsada por M.^a Antonia Gómez Vidal y Diego Arcos en el IES Mirador del Genil, de Izónjar (Córdoba). Una primera aproximación a su propuesta puede consultarse en Gómez Vidal y Arcos (2007).

6. Seguimos el trabajo coordinado por Maeso (2010: 3), en el que se ofrece al profesorado una propuesta destinada a la enseñanza integrada de las lenguas en el bachillerato.

7. Sólo en el curso 2008-2009, los centros docentes de secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía elevaron a la Inspección Educativa 23.505 propuestas de mejora en torno a competencias básicas, a partir de las pruebas de evaluación diagnóstica, la mayor parte de ellas vinculadas con la mejora de la competencia lingüística (véase *Informe general de resultados*, p. 37). En este ámbito de intervención, la propuesta de trabajo a través de tareas interdisciplinares consensuadas, en la línea de Gómez Vidal y Arcos, puede resultar eficaz. Dentro de estas tareas planificadas, se integrarían, entre otros aspectos, las técnicas de trabajo intelectual, el plan lector del centro y la planificación y elaboración de trabajos y proyectos de investigación, apoyados en la biblioteca escolar.

- Actuaciones de atención a la diversidad, en relación con dos aspectos: atención a la diversidad de capacidades y atención a la diversidad cultural y lingüística.
- Actuaciones de currículo integrado, destinadas a coordinar la planificación y la práctica docente en las áreas lingüísticas del currículo.⁸
- Actuaciones de integración de lenguas y contenidos curriculares en áreas no lingüísticas, en torno a dos ejes fundamentales: enseñanza bilingüe, propiamente dicha, y enseñanza integrada de la lengua castellana y de los contenidos curriculares.

Esta última línea de intervención, y en concreto las actuaciones referidas a la enseñanza integrada del español y de los contenidos curriculares, es la que se vincula de forma directa con el objeto de nuestro trabajo, ya que subraya la importancia de que el profesorado de las áreas no lingüísticas asuma que enseña lengua al tiempo que ciencias naturales o educación física, y de que sea consciente, además, de que está contribuyendo a reforzar las habilidades lingüísticas del «alumnado con discapacidades o de origen extranjero» (Maeso, 2010: 3). Ejerce inevitablemente una función lingüística ejemplar y modélica.

Dentro de esta orientación integrada e interdisciplinar, que viene a subrayar el enfoque comunicativo propio de la enseñanza de la lengua en la enseñanza secundaria obligatoria, el dominio de la expresión escrita ocupa un papel extraordinariamente relevante sobre el que el proyecto lingüístico de cada centro debe decidir,

siempre a partir de las indicaciones expresas recogidas en la normativa de referencia aprobada por las distintas administraciones educativas.

4. Mejora de la expresión escrita y proyecto lingüístico de centro

Entre los principios pedagógicos de la enseñanza secundaria obligatoria, se destaca que «los centros elaborarán sus propuestas [...] para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común». En este sentido, y en lo que se refiere al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, se especifica que «en esta etapa se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas y se fomentará la correcta expresión oral y escrita».⁹

En el caso particular de la expresión escrita, que es el que hoy nos ocupa, el proyecto lingüístico de centro debe aspirar a hacer de la mejora de esta dimensión uno de los ejes centrales del currículo, de modo que todo el profesorado del centro conozca y comparta unas mismas decisiones relativas a las tareas específicas que se lleven a cabo en las aulas para trabajar la producción escrita.

La toma de decisiones debe comprender aspectos relativamente obvios, tales como el consenso por parte de todo el claustro a la hora de establecer unas pautas comunes para la presentación de escritos, en la línea de lo que Gómez Vidal y Arcos (2007: 8) denominan «compromiso de escritura correcta», pero debe extenderse además a otros aspectos de mayor calado, que trataremos de apuntar de manera sintética:

8. Una propuesta de secuencias didácticas sobre currículo integrado de las lenguas en primaria y secundaria es la presentada por la Dirección General de Ordenación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, coordinada, asimismo, por Maeso (2008).

9. Ley Orgánica 2/2006 de Educación, artículo 26. Se trata de principios generales, que competen al profesorado de todas las áreas y materias, tal como se desarrolla en el Real Decreto 1631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO.

- Establecer con claridad, a partir de la normativa vigente, los textos propios del currículo en sus diferentes niveles. Se trata de delimitar qué tipo de textos debe componer el alumnado en cada nivel educativo, de forma que el profesorado tenga a su disposición un mapa de tipologías, modalidades textuales y géneros discursivos que oriente su práctica en las diferentes áreas y materias. Con frecuencia, se tiende a poner el acento, exclusivamente, en los textos de tipo académico, olvidando que el currículo incluye asimismo textos de la vida cotidiana, textos de los medios de comunicación y textos de intención literaria.
- Orientar el trabajo que se lleve a cabo con las diferentes tipologías y modalidades textuales hacia la composición de textos, más que hacia el simple reconocimiento de sus características y estructuras básicas. De este modo, los docentes deben llegar a acuerdos metodológicos relativos a las técnicas de composición escrita, que den cuenta de las fases de planificación, textualización y revisión.
- Establecer y acordar mecanismos para la revisión y la corrección de escritos, en los que se contemple no sólo el tratamiento aislado del error, sino también la corresponsabilidad en la corrección y, en general, la puesta en marcha de un proceso objetivo de evaluación de la expresión escrita, que permita valorar la progresión del alumnado a este respecto.
- Diseñar instrumentos de apoyo válidos para abordar el trabajo específico de mejora de la expresión escrita desde todas las áreas del currículo, entendiendo siempre que no se trata de convertir a todo el claustro de un centro en expertos sobre técnicas de composición, sino en docentes capaces de aplicarlas de forma instrumental para integrar en la enseñanza de los contenidos propios de sus áreas las habilidades relacionadas con la expresión escrita.
- Planificar de manera integrada el trabajo específico de la expresión escrita, de modo que el conocimiento de la técnica de escribir se aprenda primeramente en las clases de lengua y, más adelante, se ejercite el dominio «de la producción e interpretación de textos en el resto de las áreas curriculares» (Gómez Vidal y Arcos, 2007: 5).

5. La formación del profesorado y el proyecto lingüístico de centro

Como acabamos de ver, al señalar los aspectos fundamentales que deben acordarse en relación con la expresión escrita, la puesta en marcha de un proyecto lingüístico implica un acercamiento inicial de posturas por parte de los integrantes del claustro, que ha de desembocar en la toma de decisiones consensuadas. Con carácter general, la implantación de un proyecto lingüístico en un centro de secundaria pasa por cuatro fases distintas (Maeso, 2010: 29):

1. Acercamiento de posturas: toma de decisiones.
2. Planificación y coordinación de las medidas consensuadas.
3. Secuenciación de contenidos comunicativos de cada área.
4. Seguimiento y evaluación.

Parece evidente que, en el desarrollo de las dos primeras fases, se encuentra implícito un itinerario de formación y, muy en particular, de

autoformación, imprescindible para el éxito del proyecto, en el que sería deseable que participara el mayor número de docentes posible,¹⁰ con el concurso de agentes externos capaces de guiar el proceso y de ofrecer asesoramiento especializado cuando se requiera.

Se trata de un tipo de demanda formativa que se ajusta con claridad a las características de la modalidad de «formación en centros», cuyas coordenadas fundamentales trataremos de sintetizar a continuación.

6. El modelo de formación en centros

La expresión «formación en centros» designa «un enfoque de la formación continua y un conjunto de actividades realizadas por grupos de docentes o de centros, con el propósito de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de acuerdo con determinados valores, principios y actividades» (Escudero, 2009: 89).

En la base de este modelo formativo se encuentra la necesidad de fortalecer la colaboración profesional dentro de los centros y de vincular la formación del profesorado a los problemas cotidianos a los que diariamente ha de responder en el desarrollo de su actividad.¹¹ Resulta innegable que la mejora de la competencia comunicativa del alumnado y, en particular, de la expresión escrita, forma parte de esa realidad a la que antes aludíamos y que la elaboración de un proyecto lingüístico con el fin de darle respuesta no puede afrontarse sin un trabajo cooperativo por parte del profesorado.

Entre las ventajas más destacables de la modalidad de formación en centros, al margen

de su anclaje en lo cotidiano, convendría destacar las siguientes (Prados, 1999: 46-50):

- Valora la experiencia de los docentes y fortalece el ánimo profesional.
- Favorece la comunicación y la colaboración.
- Responde a los compromisos adquiridos.
- Une la mejora y la innovación con el desarrollo profesional del profesorado y del centro en su conjunto.
- Al actuar globalmente sobre el centro, puede provocar cambios relevantes.

A nuestro juicio, la necesidad de articular un proceso de formación en centros paralelo a la elaboración del proyecto lingüístico, especialmente en sus dos primeras fases—toma de decisiones y planificación—, radica, por una parte, en la conveniencia de que el proyecto sea percibido por el claustro como una necesidad vivida y no como una imposición externa y, por otra, en la posibilidad de contar durante el proceso con el apoyo de asesoramiento externo especializado, que ayude a encaminar el proyecto y guíe a los docentes en el diagnóstico de sus verdaderas necesidades.

En esta línea, la formación en centros puede contribuir, además, a eliminar inseguridades y a formar al profesorado, especialmente el de las áreas no lingüísticas, en la adquisición de aquellas competencias profesionales imprescindibles a la hora de llevar a cabo una propuesta didáctica que integre el aprendizaje de los contenidos específicos de sus respectivas áreas con el de las habilidades lingüísticas y, en particular, con la mejora de la producción escrita.

10. La tercera fase, de secuenciación de contenidos comunicativos por áreas, parece tener su espacio natural en cada uno de los departamentos didácticos.

11. Sobre formación en centros, pueden consultarse, además de los citados en el artículo, los trabajos de García Lupión *et al.* (2003) y de Escudero (2008).

7. Conclusiones

A lo largo del presente trabajo hemos defendido la necesidad de integrar la mejora de la expresión escrita en secundaria en el marco global de un proyecto lingüístico de centro. Para elaborarlo de manera cooperativa y consensuada, consideramos muy adecuada la puesta en marcha de un proyecto de formación en centros que sirva de guía durante la fase inicial de planificación.

Pueden coadyuvar decisivamente al éxito de este proceso una serie de factores, algunos de ellos externos al centro, otros de tipo interno, que querríamos enumerar a modo de cierre:

- Potenciar, de lo posible, por parte de las administraciones educativas, la existencia de plantillas estables de profesorado.
- Impulsar la elaboración, coordinación y desarrollo del proyecto desde el equipo directivo del centro.
- Integrar en el proyecto las buenas prácticas que ya se llevan a cabo en un centro en torno a la mejora de la competencia en comunicación lingüística.

- Establecer los mecanismos adecuados para que el proyecto lingüístico se convierta en una parte sustancial del Plan de Centro y de su Proyecto Educativo.
- Facilitar la formación permanente de los docentes que se incorporen al centro, una vez iniciado el proyecto, con el fin de que puedan participar en él en el menor tiempo posible y con la preparación necesaria.

En cualquier caso, una tarea tan compleja como la mejora efectiva de la competencia en comunicación lingüística, y de la producción escrita en particular, entre el alumnado de un centro, no podrá abordarse con éxito si las propuestas plasmadas en los documentos de planificación no terminan traducándose en una profunda transformación de las prácticas educativas, un cambio que sólo puede nacer de la propia convicción del profesorado y de su compromiso e implicación en aras de un proyecto común.

Bibliografía

- AA.VV. (1997). «Evolución del tratamiento de la lengua en Kurtzebarri Eskola». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 13, pp. 37-47.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (2005). *Plan de Fomento del Plurilingüismo: Una política lingüística para la sociedad andaluza*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- (2009). *Evaluación de Diagnóstico 2008-2009: Informe general de resultados*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- ESCUADERO, J.M. (2008). «Para seguir pensando la formación en centros». *Caleidoscopio. Revista digital de contenidos educativos del CEP de Jaén*, núm. 1, pp. 33-54.
- (2009). «Formación en centros y comunidades docentes de aprendizaje: teoría y práctica». En: PUELLES, M.; VIÑAO, A. (eds.). *Profesión y vocación docente: presente y futuro* (pp. 89-118). Madrid: Biblioteca Nueva.
- FABREGAT, S. (2009). «Competencia lingüística y expresión escrita en ESO: cinco textos de Daniel Cassany». *Caleidoscopio. Revista digital de contenidos educativos del CEP de Jaén*, núm. 2, pp. 57-66.
- FERRER, M. (1997). «La elaboración del proyecto lingüístico de centro desde infantil a secundaria». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 13, pp. 57-65.

- GÓMEZ VIDAL, A.; ARCOS, D. (2007). «Plan de mejora de la competencia lingüística. Elaboración del proyecto lingüístico de centro». *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, núm. 7, pp. 1-16.
- GARCÍA LUPIÓN, B. et al. (2003). «La formación en los centros, un reto para la formación permanente del profesorado en Andalucía en el siglo XXI». *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 2(4), pp. 91-100.
- GONZÁLEZ RIAÑO, X. (2004). «El Proyecto Lingüístico de Centro: Un instrumento de planificación del plurilingüismo educativo». En: HUGUET, A.J.; NAVARRO, L. (coords.). *Las lenguas en la escuela* (pp. 81-92). Zaragoza: Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte.
- «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación». *Boletín Oficial del Estado* (4 mayo 2006), núm. 106, pp. 17158-17207.
- MAESO, M.ª (coord.) (2008). *Currículo integrado de las lenguas. Propuesta de secuencias didácticas*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa.
- (2010). *Proyecto Lingüístico de Centro*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa.
- OCDE (2006). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world*. París: OECD.
- PÉREZ RECAREY, C.; SERNA, M. (1997). «El proyecto lingüístico en centros escolares gallegos. De la diglosia al bilingüismo». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 13, pp. 25-35.
- PRADOS, M.V. (1999). «La formación en centros: un camino para transformar la cotidianidad de los centros». *Perspectiva CEP*, núm. 1, pp. 39-58.
- «Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria». *Boletín Oficial del Estado* (5 enero 2007), núm. 5, pp. 677-773.
- RUIZ BIKANDI, U. (1997). «Decisiones necesarias para la elaboración del proyecto lingüístico de centro». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 13, pp. 9-24.
- SERRA, J.M. (1996): «Algunos elementos para la reflexión sobre la elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro». En: SÍGUAN, M. (coord.). *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela* (pp. 78-88). Barcelona: Horsori / ICE Universidad de Barcelona.