

# La competencia en comunicación lingüística como estrategia sistémica para una educación inclusiva e igualitaria. Un estudio de caso

Raúl RUBIO MILLARES  
Carmen ROMERO CLAUDIO  
Hugo HEREDIA PONCE

## Datos de contacto:

Raúl Rubio Millares  
Universidad de Cádiz  
[raulsegrob@gmail.com](mailto:raulsegrob@gmail.com)

Carmen Romero Claudio  
Universidad de Cádiz  
[carmen.romeroclaudio@gmail.com](mailto:carmen.romeroclaudio@gmail.com)

Hugo Heredia Ponca  
Universidad de Cádiz  
[hugo.heredia@uca.es](mailto:hugo.heredia@uca.es)

Recibido: 31/01/2025  
Aceptado: 25/03/2025

## RESUMEN

La competencia lingüística, desde su carácter transversal y transdisciplinar, adquiere un valor referencial para que cualquier estudiante pueda acceder y compartir los contenidos de las demás materias, es decir, al conocimiento. Desde las administraciones se han puesto en marcha planes y actuaciones para fomentar dicha competencia y, en el caso de Andalucía, se creó un programa de innovación educativa denominado Proyecto Lingüístico de Centro (PLC). El paradigma de investigación obedece a un modelo cualitativo interpretativo, centrado en un estudio de caso que pretende describir el proceso de implantación de un Proyecto Lingüístico de Centro como estrategia de transformación y mejora de los resultados de aprendizaje, la convivencia y la percepción que del centro se tiene en la comunidad educativa, con el fin de plantear posibles líneas de investigación para adaptarla a otros contextos educativos. Para ello, el estudio se ubicó en un centro de Educación Compensatoria con un déficit por parte de los estudiantes en relación con la competencia lingüística y sus consecuencias en el índice de fracaso y abandono escolar. Las fases de su desarrollo fueron diseñadas en 5 momentos: reflexión, investigación, diseño de un borrador, actuaciones desde una perspectiva interdisciplinar y una evaluación. Los resultados ofrecieron una clara transformación en la visión del centro por parte de los agentes participantes y una nueva realidad de acceso a estudios superiores basada en la autoconfianza, el desarrollo de la convivencia y la disminución del absentismo y fracaso escolar.

**PALABRAS CLAVE:** Proyecto Lingüístico de Centro; Competencia en Comunicación Lingüística; Estudio de caso; estrategia; innovación

## ***Linguistic communication competence as a systemic strategy for inclusive and egalitarian education. A case study***

### **ABSTRACT**

Linguistic competence, from its transversal and transdisciplinary nature, acquires a referential value so that any student can access and share the contents of other subjects, i.e., knowledge. The administrations have implemented plans and actions to promote this competence and, in the case of Andalusia, an educational innovation program called Language Project was created. The research paradigm follows an interpretative qualitative model, focused on a case study that aims to describe the process of implementing a school language project as a strategy for transforming and improving learning outcomes, coexistence and the perception of the school in the educational community, in order to propose possible lines of research to adapt it to other educational contexts. For this purpose, the study was located in a compensatory education center with a deficit on the part of the students in relation to linguistic competence and its consequences in the failure and dropout rates. The phases of its development were designed in 5 moments: reflection, research, design of a draft, actions from an interdisciplinary perspective and an evaluation. The results offered a clear transformation in the vision of the center on the part of the participating agents and a new reality of access to higher education based on self-confidence.

**KEYWORDS:** Linguistic Competence in Linguistic Communication; Case study; strategy; innovation; Language project; Language Competence in Linguistic Communication; innovation.

### **Introducción**

Cada centro educativo tiene sus propios desafíos y retos ante los que los educadores deben hacer frente, no solo para mejorar la convivencia y el rendimiento académico, sino también para poder preparar a los estudiantes hacia una ciudadanía activa y crítica en la sociedad. Nos situamos en el abordaje de desempeño en contextos diferenciados desde sus propias identidades y realidades que no siempre admiten soluciones estandarizadas y que necesitan estrategias que van más allá de las tradicionales recetas. Se precisan nuevas perspectivas para poder desarrollar modelos innovadores que transformen el espacio en un lugar seguro, amable y estimulador de aprendizaje.

Este fue el punto de anclaje en el que se desarrolló esta investigación en un centro educativo de secundaria de la provincia de Cádiz. El origen de este estudio se encuentra en la búsqueda de una solución a un problema: qué hacer con el centro. El grado de la problemática fue tan grave que el servicio de inspección tuvo que realizar una Actuación A.5. "Intervención en centros con graves disfunciones", principalmente por tres causas: graves problemas de convivencia, un alto número de solicitudes de cambio

de centro y un número significativo de quejas del profesorado por situaciones violentas.

Esta situación requería transformar esta realidad, ayudar al alumnado, por un lado, en la mejora de sus resultados de aprendizaje, con la intención de que pudieran graduarse en los estudios obligatorios y promocionar a estudios superiores, y, por otro lado, proporcionarles las herramientas que necesitarán para desenvolverse en una sociedad exigente, caracterizada por la diversidad de contextos marcados por las deficiencias de carácter social, político, económico y cultural.

En un ecosistema educativo con un marcado desequilibrio entre los diferentes agentes que lo constituían, se optó, como un elemento clave, por la mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística —en adelante, CCL—, ya que suponía una vía de acceso y mejora del resto de competencias por su carácter transversal, transdisciplinar e instrumental (Romero, 2022). Desde estos planteamientos, se hacía necesario conocer detalladamente su configuración y la forma más adecuada de abordar su aprendizaje pues el éxito o el fracaso educativo de los estudiantes puede llegar a depender de cómo han desarrollado esta competencia.

Es así como se llega a la idea de Proyecto Lingüístico de Centro —en adelante PLC— como una estrategia que permitiera un abordaje sistémico de la CCL como parte de un proyecto educativo (Fabregat, 2020; Trujillo y Rubio, 2014), buscando la mejora del alumnado en distintos aspectos, pero principalmente, en sus capacidades lingüísticas. Sin olvidar la función de compensación social ante las tragedias humanas que siguen ocurriendo a diario y que esta sociedad altamente tecnológica no ha sido capaz de eliminar, como “las desigualdades sociales, el hambre, la pobreza (no solo económica, sino de todo tipo), la exclusión social, las guerras, los fanatismos religiosos, la corrupción, el desempleo, la inseguridad social, el narcotráfico y los problemas ambientales, entre otros” (Vilera, 2005, p. 135). A estas tragedias se unen otros problemas y preocupaciones a los que la escuela debe apostar por criterios de inclusión y equidad social pues, como indica Sarramona, (2014, p. 210), es evidente que el actual sistema educativo tiene una preocupación creciente para conseguir la máxima equidad para sus alumnos, más cuando las desigualdades sociales siguen creciendo. Y, por consiguiente, se ha de poner el foco en determinar metas de aprendizaje que estén al alcance de la inmensa mayoría del alumnado, en la línea de las consideradas como competencias básicas.

## **Marco teórico**

La escuela ha de asumir y abordar de manera compleja el desarrollo de la CCL (Martín Vegas, 2018). Para ello, debe trascender metodologías y enfoques centrados únicamente en su desarrollo parcial, tradicionalmente focalizadas en el componente gramatical: “no se puede asumir que la escuela solo considere como objetivo la atención al código, como hacía hasta hace bien poco tiempo, sin plantearse los usos que se hace de las lenguas, ni quiénes las usan ni en qué contexto ni con qué finalidad” (Trujillo, 2015, p. 11). Se ha de optar por un enfoque funcional y comunicativo de la enseñanza de la lengua para desenvolverse en los diferentes contextos de la vida,

siendo el aula el espacio donde se use la lengua más allá de su aprendizaje formal y *saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar* (Lomas, 2013, p.14). Por tanto, esto conlleva poder transferir de manera eficiente y útil a una gran variedad de contextos las destrezas que se adquieran:

Que los alumnos desarrollen capacidades de uso de su lengua en cualquier situación en que se puedan encontrar [...] No podemos mantener un currículo que se limita a ofrecer a los alumnos contenidos exclusivamente formales y conceptuales, sin prepararles para la comunicación vital y humana del mundo real. No podemos seguir más tiempo limitándonos a la gramática o a la historia de la literatura, mientras nuestros alumnos tienen dificultades para expresarse adecuadamente, carecen de hábitos lectores o son presa fácil del mensaje interesado de cualquier grupo ideológico o medio de comunicación. (Briz, 2011, p. 81)

Desde este planteamiento, la importancia de desarrollar una adecuada CCL es trascendental, pues en los últimos años se acumulan las evidencias sobre el “influjo contrastado que existe entre el desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos y su éxito y promoción en el ámbito académico” (Cantero y Aarli, 2012, p. 115). En esta línea, el fracaso escolar se debe también a esas carencias lingüísticas en el alumnado (Mata et al., 2015, p. 18), pues la CCL adquiere un papel relevante en el ámbito académico y las expectativas de éxito escolar ya que una falta de recursos lingüísticos de los alumnos como deficiencias de comprensión/expresión, oral o escrita, limitan la recepción de contenidos y, consecuentemente, su consolidación, su comprobación o verificación y la exposición de los mismos (Mendoza, 1994, p. 19).

Aunque todas las competencias son fundamentales, la CCL requiere una atención preferente y lo avala diversas publicaciones (Martínez Ezquerro, 2024; Bustamante, 2010, entre otras). Debido a sus características y su especial transversalidad al ser vehículo de transmisión de conocimientos, experiencias y sentimientos (Salido López y Salido López, 2019), es necesario afrontar su adquisición y desarrollo mediante estrategias sistémicas que garanticen el trabajo con todas las destrezas y habilidades que la conforman. Además, se ha relacionado una mejora de la CCL de los estudiantes con un posible descenso en los índices de abandono educativo temprano y fracaso escolar (Jiménez et al., 2015)

Por tanto, resulta vital contar con estrategias que permitan este abordaje sistémico necesario para poder alcanzar niveles óptimos de CCL en el alumnado y, en consecuencia, la mejora en el resto de aspectos que conforman sus desarrollos escolares. Esto se puede observar en la investigación realizada por Heredia et al. (2024), donde gracias a esta competencia se mejora en este caso la resolución de problemas matemáticos. Como se ha adelantado, la elaboración y puesta en marcha de un PLC se ha señalado como una forma de facilitar este abordaje sistémico requerido:

Este abordaje se plantea, por un lado, que el individuo desarrolla esta competencia tanto en contextos educativos formales como informales; que esta competencia se genera tanto en L1 como en lenguas adicionales; que esta competencia se pone en juego en relación con textos multimodales, orales y escritos, en diversos formatos y soportes y a través de distintos canales, y

finalmente, que esta competencia no solo representa una aspiración lógica de todo ciudadano, sino que el dominio de un capital lingüístico determinado es una condición fundamental para la participación social efectiva y, por tanto, representa un predictor importante de las posibilidades futuras de cualquier individuo. (Trujillo, 2015, p.12)

Esta visión integrada representa “un intento de coordinación entre todos los miembros de la comunidad educativa, que acuerdan líneas de actuación dentro y fuera del centro para contribuir, de esta manera, al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado en toda su complejidad” (Trujillo y Rubio, 2014, p. 30). Así, el PLC es una estrategia sistémica de organización que los centros asumen para aunar y consensuar herramientas que sirvan para trabajar la CCL de su alumnado (Gómez y Arcos, 2013). Supone un abordaje integral de esta competencia, una auténtica inmersión lingüística para los estudiantes. Además, ofrece cobijo, cohesión y optimización de recursos al resto de proyectos del centro, pues se convierte en un elemento unificador, una “opción razonable profesionalmente, una respuesta acertada para el reto de la complejidad de la competencia comunicativa en el siglo XXI” (Trujillo, 2015, p.13).

### **Origen, desarrollo y principales características de los PLC**

Los sistemas educativos están obligados a actualizarse para responder con solvencia a los retos que se plantean en la actualidad, entre ellos, reducir al mínimo el abandono educativo temprano y el fracaso escolar.

Como respuesta a esta necesidad de los sistemas educativos se desarrolla el concepto de *competencia*, entendida como un saber práctico, conocimiento en acción para resolver problemas en situaciones reales (Pérez Gómez, 2007; Perrenoud, 2008). La sociedad y los sistemas educativos presentan necesidades complejas que requieren respuestas igual de complejas, sistémicas, y un aprendizaje competencial resulta una forma adecuada de búsqueda de estas respuestas.

Un sistema educativo basado en competencias implica un importante cambio metodológico, pues se debe pasar de un marco centrado en la transmisión de conocimientos a poner en acción capacidades, movilizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores de manera integral con el objetivo de superar problemas o retos (Zabala y Arnau, 2014).

Además, desde este enfoque se garantiza que los estudiantes accederán a lo imprescindible para formar parte activa de la sociedad en condiciones de igualdad. Desde esta perspectiva es donde la escuela adquiere una importancia fundamental en la vida de las personas, pues puede convertirse en agente de compensación de desigualdades educativas: gracias a la educación, las personas pueden tener la oportunidad de trascender su entorno. Esto es especialmente importante para garantizar a aquellos que están en riesgo de vulnerabilidad social o exclusión una enseñanza digna con un núcleo básico común a todos, sin importar el estrato social o su procedencia o el entorno.

Entre las competencias clave que se han señalado en la legislación española se encuentra la CCL. El papel de esta competencia es trascendental: “la mejora de las

habilidades que forman parte de la CCL posee una repercusión directa con el éxito académico de los estudiantes e influye decisivamente en factores clave para la vida” (Fabregat, 2022, p. 27). Como ya se ha mencionado, es necesario un replanteamiento de la forma de abordar la adquisición y el desarrollo de la CCL, una respuesta integral e integrada donde se utilice un enfoque comunicativo, donde se trabaje con textos como unidad lingüística básica (Lorenzo, 2010), donde todas las disciplinas académicas aporten a un trabajo sistemático de la mejora de las destrezas lingüísticas.

Una estrategia que está ofreciendo buenos resultados en este sentido es el PLC (Ferrer, 1997; Gómez y Arcos, 2007; Trujillo, 2010). Desde sus orígenes en el ámbito anglosajón, los PLC han servido para mejorar la CCL de los estudiantes. El aumento de horas de exposición de calidad al uso de la lengua en contextos reales y con fines principalmente comunicativos, no gramaticales, con un trabajo coordinado, sistemático e interdisciplinar ha posibilitado esta mejora, convirtiendo el PLC en un elemento vertebrador imprescindible para un tratamiento coordinado de las lenguas de los centros.

En España, fueron las comunidades bilingües las primeras en utilizar esta estrategia. Posteriormente, el resto de comunidades autónomas se sumó a su uso con idénticos resultados positivos. Un buen número de centros de primaria y secundaria han destacado por su trayectoria en la utilización de esta estrategia de manera ejemplar. Además, han proporcionado respuestas a las necesidades de sus contextos y han abordado las líneas de actuación prioritarias que posibilita el PLC con respecto a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas de cara al futuro, que debe ser integrada, basada en las competencias del alumnado, global y comunicativa, vinculada con otros ejes centrales del sistema educativo andaluz, como la atención a la diversidad, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación o la importancia de la biblioteca escolar.

Por lo tanto, a continuación, planteamos una serie de preguntas de investigación: en primer lugar, reflexionamos sobre cómo se ha de desarrollar el proceso de diseño e implantación de un PLC en un centro educativo desde las evidencias tras su implementación; y, en segundo lugar, extraemos el impacto que llegó a producir el PLC a corto, medio y largo plazo en relación con la CCL del alumnado —el nivel competencial y los resultados de aprendizaje—.

## **Método**

Para el desarrollo de esta investigación nos centramos en un paradigma cualitativo interpretativo, centrado en un estudio de caso (Stake, 2007), pues este tiene su interés en situaciones o entidades sociales únicas que merecen recibir atención desde las voces participantes con la idea de comprender su situación y transformarla. Estas ideas implican “un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos estos como entidades sociales o entidades educativas únicas” (Sabariego, Massot y Dorio, 2014, p. 309).

## **Objetivos**

El objetivo general que se plantea esta investigación es, partiendo de un conocimiento sistemático y en profundidad de la realidad y el contexto del centro investigado, describir el proceso de implantación de un PLC como estrategia de transformación y mejora de los resultados de aprendizaje, la convivencia y la percepción que del centro se tiene en la comunidad educativa, con el fin de plantear posibles líneas de investigación para adaptarla a otros contextos educativos.

## **Contexto de la investigación**

El centro protagonista de esta investigación es de Educación Compensatoria. Según los datos proporcionados por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE), el Índice Socio-económico y Cultural (ISC) del instituto se situó en -1,11 en unos parámetros que oscilaban entre el -2,21 y el 1,69. Es decir, el centro presentaba un ISC Bajo.

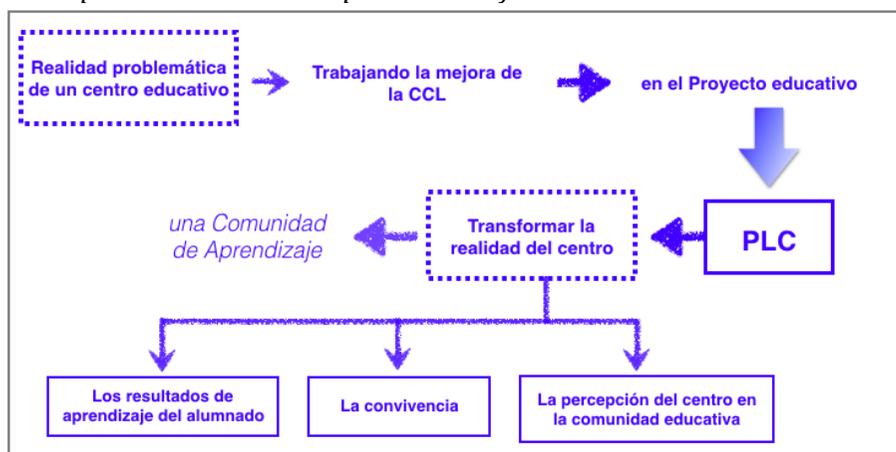
Además, está catalogado como centro de difícil desempeño, lo que conlleva que el profesorado que sea asignado a él pueda renunciar sin que le afecte a su provisión de destinos; o al contrario, aquellos profesores que trabajan en el centro son siempre voluntarios, ya que los hechos que ocurrían en este instituto provocaban que para alumnos, docentes, familias y personal de administración y servicios, estar en este centro fuese una experiencia como mínimo traumática y que se deseara finalizar a la primera oportunidad posible (Rubio, 2014).

Todo ello conlleva a que se designara un nuevo director cuya primera estrategia se basaría en la realización de un diagnóstico que fuera el punto de partida para la elaboración de un nuevo proyecto educativo. Del análisis de toda la documentación recopilada (que incluía encuestas, entrevistas individuales, resultados de convivencia, resultados de aprendizaje...), se llega a la conclusión de que el alumnado presentaba graves carencias en su CCL, lo que le dificultaba tanto sus resultados de aprendizaje como la convivencia. Surge ahí un aspecto clave que evidencia la necesidad de transformación del centro: una mala capacidad de comunicación es una fuente constante de conflictos. Así lo llegó a afirmar el inspector de referencia de la zona: “problemas de convivencia que se daban en el centro muy graves venían dados porque el alumnado no era capaz de entender, se descolgaban de las materias por falta de comprensión lectora” (Rubio, 2017, p.223).

Por lo tanto, afrontar la mejora de la CCL se convirtió en una prioridad fundamental del nuevo proyecto educativo. La forma de afrontarlo sería a través de la elaboración de un proyecto lingüístico que permitiera un abordaje sistémico de la mejora de la CCL del alumnado, pues se llegó al convencimiento de que si se mejoraba la CCL esto sería beneficioso no solo para los resultados de aprendizaje del alumnado, sino también para la convivencia y para la percepción que del centro se tenía en la comunidad, logrando de esta manera transformarlo —Figura 1—.

**Figura 1**

*Diseño del proceso de actuación para la transformación del centro educativo*



Fuente: Rubio (2017)

### Procedimiento

La implementación de un PLC en este centro educativo siguió cinco fases de trabajo —Figura 2—:

**Figura 2**

*Fases del trabajo de PLC*



Fuente: Rubio (2017)

- Reflexión: partiendo del contexto del centro, se reflexionó sobre qué medidas serían más oportunas para mejorar la CCL del alumnado. Se decidió abordar la mejora de todas las destrezas lingüísticas.

- Investigación: se revisó bibliografía especializada y se buscaron ejemplos de centros que ya estuvieran trabajando con un PLC para aprender de sus experiencias.
- Diseño de un borrador: se elaboró un primer documento que recogiese las líneas principales que se querían abordar desde el PLC. Este documento fue revisado y discutido.
- Actuaciones: se decidieron qué herramientas se iban a utilizar de manera interdisciplinar dentro del PLC, concretamente:
  - Para trabajar las destrezas escritas: textos pautados, primero en todos los cursos y después solo en 1.º y 2.º ESO, porque en 3.º y 4.º ESO se abordó el comentario de textos (Romero, 2009; Solé, 2009).
  - Para trabajar las destrezas orales: exposiciones orales, primero en todos los cursos y después solo en 1.º y 2.º ESO, porque en 3.º y 4.º ESO se abordó el debate. Además, se realizaron escuchas activas (Pérez Fernández, 2008; Jover, 2014; Fabregat y Torres, 2015).
  - Para trabajar el fomento de la lectura literaria: se hicieron tareas interdisciplinares sobre las diferentes lecturas. También se procuró contar con la presencia de escritores en el centro. Se concedió protagonismo a la biblioteca escolar como centro cultural y creativo del instituto a través de concursos, recitales o actividades dentro de las asignaturas (Marchesi, 2005; Mata, 2009; Calvillo, 2015).
- Evaluación: se abordó una evaluación de las medidas implementadas al finalizar cada curso escolar. Se revisaron aquellas que no hubiesen ofrecido los resultados esperados, se sustituyeron las que no fueron efectivas y se amplió el proyecto en función de las necesidades que se detectaron.

Este ciclo de cinco fases se desarrolló en cada curso académico, pues en función de los resultados de aprendizaje y las opiniones del profesorado y el alumnado, se comenzaban nuevos ciclos que, partiendo de la reflexión llegaban a la evaluación.

El objetivo era llevar a cabo un trabajo sistemático, coordinado y unificado en todas las materias, siguiendo criterios comunes y otorgándole importancia en la evaluación. No se trataba de que cada docente se convirtiera en profesor de Lengua, sino de que aportara la temática, propia de su asignatura, y llenara de contenido — de la misma forma que con los textos pautados — una herramienta común para el trabajo de las destrezas lingüísticas en todas las áreas de conocimiento (Gómez Camacho, 2013). De esta manera se produciría una auténtica inmersión lingüística para el alumnado, con un serio impacto en sus vidas como estudiantes.

## **Resultados**

El impacto del PLC en relación con la CCL del alumnado, el nivel competencial y los resultados de aprendizaje se midió al comparar los datos inicio y fin de la investigación.

En 1.º ESO, se produce un descenso del porcentaje de alumnos con seis o más suspensos de un 33,94 % a un 20,95 %. A su vez, se refleja una mejora del alumnado que supera todas las materias, pasando de un 36,7 % a un 42,57 %.

En 2.ºESO, también se produce un descenso del porcentaje de alumnos con seis o más suspensos: en esta ocasión, de un 39,56 % a un 22,61 %. Asimismo, el alumnado que supera todas las materias es prácticamente el doble: se pasa de un 23,08 % a un 44,35 %.

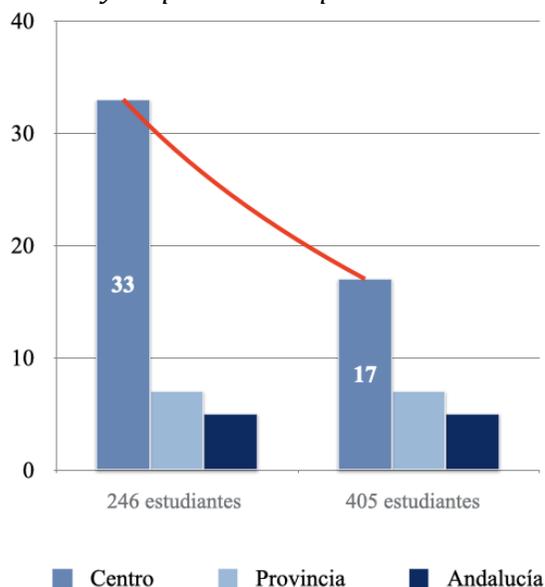
En 3.ºESO, de nuevo se produce un descenso del porcentaje de alumnos con seis o más suspensos, esta vez, de un 45,16 % a un 36,67 %. Sin embargo, también se produce un descenso del número de alumnos con todas las materias superadas, pasando de un 25,81 % a un 20 %.

En 4.ºESO, una vez más, se produce un descenso del porcentaje de alumnos con seis o más suspensos de un 20 % a solo un 3,92 %. Los alumnos con todas las materias superadas pasan de un 53,33 % a un 47,06 %.

Si a estos resultados se les descontara el alumnado absentista, con el que no se ha podido trabajar, los datos serían aún más positivos —Figura 3—:

**Figura 3**

*Porcentaje de absentismo antes y después de la implementación*

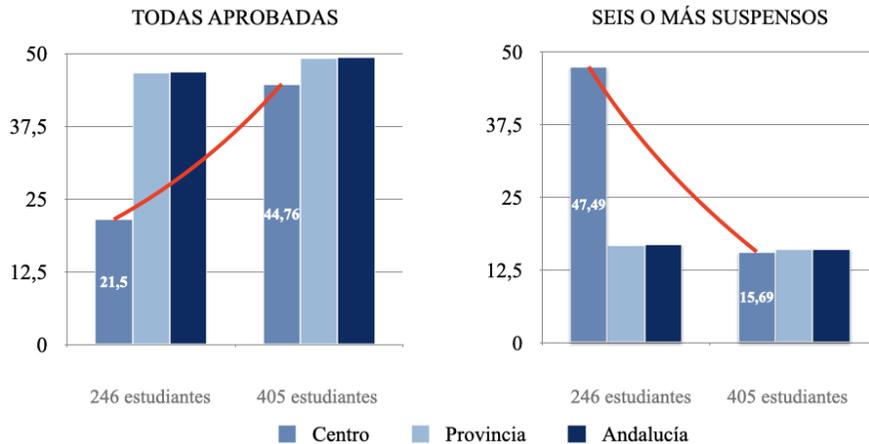


Fuente: elaboración propia

En relación con los suspensos —Figura 4—, en 1.ºESO los alumnos con seis o más suspensos pasarían de un 20,95 % a un 16,04 %, y los que superan todas las materias de un 36,7 % a un 42,57 %. En 2.ºESO los alumnos con seis o más suspensos pasarían de un 22,61 % a un 8,6 %, y los que superan todas las materias de un 44,35 % a un 48,38 %. En 3.ºESO los alumnos con seis o más suspensos pasarían de un 36,67 % a un 18,46 %, y los que superan todas las materias de un 20 % a un 25,8 %. En 4.ºESO no habría alumnos con seis o más suspensos, y los que superan todas las materias pasarían de un 47,06 % a un 48,50 %.

**Figura 4**

*Porcentaje de los resultados de aprendizaje antes y después de la implementación*



Fuente: elaboración propia

En el centro se comenzaron a utilizar unos índices de referencia denominados niveles competenciales. Así, las calificaciones de 0, 1, 2 y 3 se corresponden con un nivel competencial bajo; 4 y 5, un nivel competencial regular; 6 y 7, un nivel competencial adecuado; y 8, 9 y 10 un nivel competencial alto. Según estos parámetros, los estudiantes finalizaron el curso con los siguientes porcentajes:

- En 1.ºESO el 20,63 % del alumnado se situaría en un nivel competencial alto, un 29,03 % en adecuado, un 27,63 % en regular y un 22,7 % en un nivel competencial bajo.
- En 2.ºESO el 16,82 % del alumnado se situaría en un nivel competencial alto, un 29,45 % en adecuado, un 30,58 % en regular y un 23,16 % en un nivel competencial bajo.
- En 3.ºESO el 10,33 % del alumnado se situaría en un nivel competencial alto, un 18,41 % en adecuado, un 22,12 % en regular y un 30,95 % en un nivel competencial bajo.
- En 4.ºESO el 25,17 % del alumnado se situaría en un nivel competencial alto, un 45,41 % en adecuado, un 19,90 % en regular y un 9,49 % en un nivel competencial bajo.

Los resultados de las asignaturas de las Áreas Sociolingüísticas también son positivos. En Ciencias Sociales se produce una mejora significativa en el porcentaje de aprobados en todos los niveles excepto en 3.ºESO: en 1.ºESO de un 55% a un 72 %, en 2.ºESO de un 40 % a un 68 %, en 3.ºESO de un 56 % a un 54 % y en 4.ºESO de un 56 % a un 81 %.

En Francés, se produce una mejora significativa en el porcentaje de aprobados en todos los niveles: en 1.ºESO de un 48 % a un 83 %, en 2.ºESO de un 49 % a un 89 %, en 3.ºESO de un 34 % a un 57 % y en 4.ºESO de un 34 % a un 91 %.

En Inglés se sigue con la misma tendencia positiva en todos los niveles: en 1.ºESO se pasa de un 45 % a un 67 %, en 2.ºESO de un 31 % a un 75 %, en 3.ºESO de un 40 % a un 45 % y en 4.ºESO de un 40 % a un 91 %.

Por último, en Lengua castellana y Literatura también se producen mejoras significativas en el porcentaje de aprobados en todos los niveles: en 1.ºESO de un 47 % a un 74 %, en 2.ºESO de un 41 % a un 71 %, en 3.ºESO de un 36 % a un 62 % y de 4.ºESO de un 36 % a un 92 %.

Es decir, se produce una media de evolución positiva en cada asignatura de un 30,9 %, dándose un único caso de retroceso frente a quince de mejora de resultados, situándose los datos de 4.ºESO en tres de las cuatro asignaturas por encima del 90 % de alumnos aprobados.

Todos los datos anteriores se corroboran y confirman en el aumento de la tasa de titulación y la reducción de la tasa de abandono del alumnado:

- La tasa de titulación pasa de un 33,33 % al 90,20 %, un porcentaje más alto que el de la provincia (84,05 %) y el de Andalucía (84,57 %). La tasa de idoneidad de las titulaciones pasa de un 16,67 % a un 56,52 %.

- La tasa de abandono pasa del 33,33 % de alumnos al 19,74 %. El número de alumnos que titulan sin repetir pasa de un 9,52 % al 42,11 % y el porcentaje de alumnado que repite algún curso y no abandona antes de 4 años pasa del 57,14 % a un 38,16 %.

Estos datos deben cruzarse con los de matrícula, pues no debe olvidarse que el aumento del número de alumnos fue de un 230 %, con las dificultades que se derivan de una ampliación tan importante para el asentamiento, consolidación y desarrollo del proyecto: se pasó de 246 alumnos a 405 a lo largo de tres cursos académicos. Sin embargo, como se ha reflejado, las estadísticas muestran un impacto muy positivo en los resultados de aprendizaje del alumnado.

Además, los propios alumnos y sus familiares son conscientes de que el trabajo que han realizado los estudiantes gracias al PLC ha repercutido de manera positiva tanto en su CCL como en otros aspectos de su personalidad, como la autoconfianza, la pérdida del miedo a hablar en público o la capacidad para expresarse mejor por escrito.

Esto se relaciona directamente con el desarrollo de la convivencia —Figura 5—. Las conductas contrarias y graves se vieron reducidas en un 29 %: las conductas contrarias pasaron de 2.517 a 1.811 y las conductas graves de 754 a 415. También se produjo una reducción del absentismo del 36 % al 14 % en tres cursos académicos. Estos datos deben relacionarse de nuevo con el número de matrículas mencionado anteriormente.

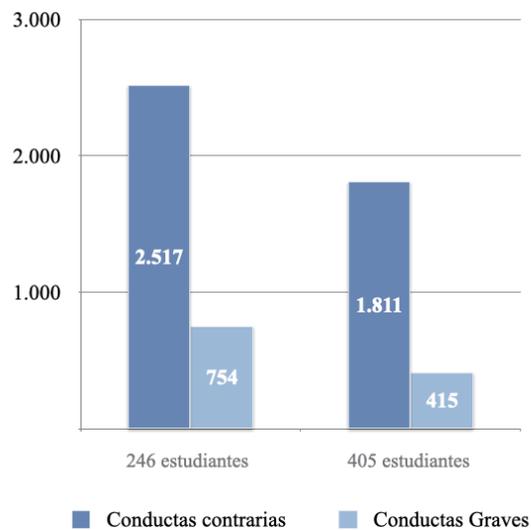
También se pueden aportar testimonios de aquellos que vivieron en primera persona todo el proceso de transformación, los auténticos protagonistas del caso y que reflejan que este no es solo un centro normalizado, sino que se ha convertido en referente educativo y modelo para otros centros que quieren trabajar en esta misma línea.

La imagen que del centro se tiene en la comunidad educativa y en la localidad y la importancia que ha tenido su PLC en todo este proceso se puede resumir en el testimonio del padre de un alumno de 1.ºESO:

Antes nadie quería venir aquí y ahora hay listas de espera para entrar. Gente de otros centros, de otros colegios que no tienen asignado este instituto y quieren entrar aquí. Eso ya es un dato... Tanto a nivel de comportamiento, como nivel académico [...] Los padres vamos a luchar para que se ponga el Bachillerato. (Rubio, 2017, p. 347)

## Figura 5

### Número de incidentes relacionados con la convivencia



Fuente: elaboración propia

## Discusiones y conclusiones

Nuestra investigación parte de la concepción de Romero (2022) al considerar que todo contexto educativo se caracteriza por estar formado por agentes ecodependientes, vulnerables e interdependientes en el contexto en el que nos desenvolvemos, como fue el caso del centro escolar que ha servido de referencia en la implementación de un proyecto de innovación para la transformación de una situación vulnerable y desfavorecida. Y, en este sentido, la escuela debía atender a las necesidades emocionales e intelectuales de sus integrantes para poder paliar unas deficiencias y desigualdades que no siempre podrán superar y compensar dentro del marco familiar y social al que pertenecen.

Esta investigación se vincula con la idea de la sociología de las ausencias (Santos, 2011) en la búsqueda de una alternativa innovadora y sistémica —como es el PLC y el desarrollo de la CCL— que se convierta en elementos posibilitadores de sostenibilidad, equilibrio, equidad y diversidad. Una implementación que ha evidenciado cómo una organización escolar diferente puede ser efectiva para la transformación de un centro educativo y la superación de los graves problemas que lo caracterizaban. Aunque, como

indica Murillo (2006), “el proceso de cambio escolar es inevitablemente paradójico, caótico y no lineal” (p. 20) y debe concebirse como una alternativa para afrontar la monocultura y el silencio ante la diversidad. La escuela debe estar implicada desde la formación de ciudadanos críticos y solidarios capaces de desenvolverse en esta sociedad y ser agentes transformadores. Así, estaremos colaborando con iniciativas y agentes sociales que han comenzado a tomar en cuenta la fragilidad en un planeta enfermo y frágil y a medida que nos adentramos en un nuevo milenio, comienza a renacer en todo el mundo un anhelo nuevo y renovador.

El liderazgo del equipo directivo ha resultado fundamental, tanto en la planificación de la organización del centro como de estas medidas pedagógicas. En este sentido, una parte importante de las medidas organizativas concernían a cuestiones metodológicas que han resultado trascendentales, como la elaboración de un PLC (Pérez Invernón, 2019). Lo cual se convierte en la clave para poder implementar cualquier acción en un centro educativo, es decir, es necesaria una buena praxis (Beiza y Román, 2024). El Proyecto Educativo se tomó como referencia del camino que se quería seguir. Se establecieron unos pilares sobre los que asentarlos, sencillos pero ambiciosos, con la necesidad de evaluarlos periódicamente para medir su impacto. Esta experiencia ha mostrado que, si un centro quiere avanzar y progresar, su Proyecto Educativo tiene que estar actualizado y ajustado a su contexto real (Gallego et al., 2024).

A partir de los datos analizados podemos afirmar que la innovación, dadas ciertas condiciones, puede ser efectiva (Álvarez de Mon, 2006). Para ello es muy importante mantener expectativas positivas, tanto en relación con el proyecto como con el alumnado. El PLC se tomó como eje sobre el que vertebrar el resto de medidas que se fueron introduciendo, pues un cambio a nivel organizativo debe estar apoyado por cambios a nivel metodológico. Esta idea se ve reflejada no solo en esta investigación, sino en otras realizadas en contexto caracterizados por las dificultades de aprendizaje o bajo nivel social, cultural o económico —Rubio (2017), Ibáñez et al. (2019) o Ibáñez et al. (2021), entre otras—, evidenciando resultados positivos y transformadores no solo en el ámbito académico, sino también en la visión de los diferentes agentes participantes en el centro.

En consonancia con lo anterior, se ha mostrado la necesidad de trabajar por competencias y de sustituir los sistemas centrados únicamente en la transmisión de conocimientos y centrar la atención en la adquisición y desarrollo de esas competencias claves que forman el bagaje imprescindible que todo estudiante del siglo XXI debe poseer al finalizar la escolarización obligatoria. Este enfoque posibilitó que el alumnado se motivara y que creciera su autoestima al sentirse capaz en diferentes situaciones. La experiencia refleja la necesidad ofrecer a los estudiantes experiencias de éxito y su relación con el centro educativo. Una visión liberadora y regeneradora que no sea una historia continua de frustración, sino una amplia colección de recuerdos de logro. Así, el alumno se sintió identificado y adquirió una conciencia de formar parte activa de su proceso educativo. Sentirse protagonista no solo conllevó mejores resultados de aprendizaje, sino que también redujo el absentismo y la mejora del clima de convivencia escolar. Además, las transformaciones se convierten en significativas, pues trascienden el ámbito escolar y llegan a la comunidad educativa en su conjunto.

El trabajo realizado en esta investigación ha pretendido aportar la visión sistematizada del proceso de implantación de un PLC como núcleo de la transformación global del centro. También se han mostrado los beneficios de la aplicación de esta medida de innovación en un contexto educativo real y se ha posibilitado la extracción de conocimiento de la experiencia que pueda servir para replicarla. La historia de este centro educativo no acaba con esta investigación. Estas experiencias descritas pretenden ser solo los cimientos de un proyecto que debe perdurar en el tiempo y seguir su evolución y replicarse en otros contextos educativos.

### **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

### **Contribuciones de los autores**

Conceptualización, R.R., C.R., H.H.; metodología, R.R., C.R., H.H.; software, R.R., C.R., H.H.; validación, R. R., C. R., H. H.; análisis formal, R.R., C.R., H.H.; redacción del borrador original, R.R., C.R., H.H.; redacción, revisión y edición, R.R., C.R., H.H.; supervisión, R.R., C.R., H.H.; administración de proyectos R.R., C.R., H.H.

## **Referencias**

- Álvarez de Mon, I. (2006). Innovación efectiva. El reto del líder de hoy. *Harvard Deusto business review*, (151), 40-47.
- Beiza, C. S. y Román, G.A. (2024). Praxis de gestión del liderazgo del equipo directivo para implementar el trabajo colaborativo entre docentes. *Saberes Educativos*,(13), 1-31. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2024.75437>
- Briz, E. (2011). Habilidades y competencias lingüísticas. En Mendoza, A. (coord.) *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. (pp. 175-216). Pearson Educación.
- Bustamante, G. (2010). Competencia lingüística y educación. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, (31), 81-90
- Calvillo, M. (2015). Diez principios para evaluar la lectura. *Cuadernos de Pedagogía*, (459), pp. 40-44.
- Cantero, V. y Aarli, G. (2012). El Proyecto Lingüístico de Centro y el Currículo Integrado de Lenguas: dos instrumentos pedagógicos indispensables en la educación bilingüe. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24,107-135. [https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2012.v24.39919](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39919)
- Fabregat, S. (2020). La mejora de las habilidades comunicativas como espacio de innovación. Un acercamiento al Proyecto Lingüístico de Centro (PLC). *Bellaterra: journal of teaching and learning language and literature*, 13(4), e818. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.992>
- Fabregat, S. (2022). *Proyecto Lingüístico de Centro. Cómo abordar la mejora de las habilidades comunicativas desde la institución escolar*. Editorial Graó.
- Fabregat, S. y Torres, P. (2015). Hablar y escuchar más para aprender mejor. *Cuadernos de Pedagogía*, (459), 45-49.

- Ferrer, M. (1997). La elaboración del proyecto lingüístico de centro desde infantil a secundaria.. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (13), 57-65.
- Gallego, M. L., Ortiz, J., Pachón, R., Sandoval, M. (2024). Análisis comparativo de los proyectos educativos institucionales de instituciones de educación superior en Colombia. *Ciencia y Educación*, 8(2), 43-57.
- Gómez Camacho, 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.
- Gómez, A. y Arcos, D. (2007). Plan de mejora de la competencia lingüística. Elaboración del proyecto lingüístico de centro. *Avances en Supervisión Educativa*, (7), 1-16.
- Gómez, A. y Arcos, D. (2013). El proyecto lingüístico de centro. Un enfoque comunicativo e interdisciplinar. *Aula de Secundaria*, (5), 15-19.
- Heredia, H., Gutiérrez, S., y Romero, M. (2024). Comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos. Un estudio de caso. *Perfiles Educativos*, 46(185), 69-89. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61367>
- Jiménez Jiménez, M.<sup>a</sup> Á., Rico, A. M.<sup>a</sup>, y Sánchez, S. (2015). Estudio del perfil lingüístico de los jóvenes que abandonan prematuramente la escuela. Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, (45), 1-28.
- Jover, G. (2014). El aprendizaje de la competencia oral. En C. Lomas (Coord.) *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. (pp. 29-35). Octaedro.
- Lomas, C. (2013). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Volumen I*. Paidós.
- Lorenzo, F. (2010). Lingüística de la comunicación: el currículo multilingüe de géneros textuales. *Revista Signos*, (43), 391-410. <http://doi.org/10.4067/S0718-09342010000500001>
- Marchesi, A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación*, (1), 15-35.
- Martín Vegas, R. A. (2018). *Desarrollo de la competencia lingüística y literaria en la educación primaria*. Síntesis
- Martínez Ezquerro, A. (2024). Competencia lingüística-discursivas en educación superior: métodos y prácticas de alfabetización. *Contextos educativos*, (33), 159-175. <https://doi.org/10.18172/con.5766>
- Mata, J., Núñez, M.P. y Rienda, J. (2015). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Ediciones Pirámide.
- Mata, J. (2009). *Diez ideas clave. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Editorial Graó.
- Mendoza, A. (1994). Expresión escrita en el Proyecto Curricular de Centro, en Hermoso, A. y Pujals, G. (coords.), *Saber de Llettra, III. (La Llengua i la literatura en el Projecte Curricular de Centre)*, (pp. 17-37). Universidad de Barcelona.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista electrónica iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.

- Pérez Fernández, C. (2008). Acercamiento a la escucha comprensiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(2), 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie4522141>
- Pérez Gómez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Consejería de Educación de Cantabria.
- Pérez Invernón, A. (2019). El Proyecto lingüístico de centro. Una evolución necesaria para la mejora de la competencia en comunicación lingüística. *Tejuelo*, (30), 13-36.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir las competencias desde la escuela*. JC Sáez Editor.
- Romero, M. F. (2009). Acceso a las competencias básicas educativas desde la lecto-escritura. *Tabanque*, (22), 191-204.
- Romero, M.F. (2022). *Identidades docentes y formación de profesorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Peter Lang.
- Rubio, R. (2014). El IES García Lorca: historia de una transformación. *Aula de Secundaria*, (9), 10-13.
- Rubio, R. (2017). *El Proyecto Lingüístico de Centro como respuesta sistémica al reto de la competencia comunicativa en entornos educativos formales: análisis de casos*. [Tesis doctoral no publicada]. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Sabariego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2014). Métodos de investigación cualitativa. En Bisquerra R. (coord.) *Metodología de la investigación educativa*, (pp.293-328). Editorial La Muralla.
- Salido López, J. V. y Salido López, P. V. (2019) (Coords). *La competencia lingüística en la comunicación. Visiones multidisciplinares y transversalidad*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sarramona, J. (2014). Competencias básicas y currículum. El caso de Cataluña. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 6(2), 205-228. <https://doi.org/10.14201/teoredu2014261205228>
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.
- Stake, R.E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Trigo, E., Heredia, H., y Romero, M.F. (2021). El proyecto lingüístico de centro en la formación de docentes: desarrollar la lectura en áreas no lingüísticas. *Holos*, 2(37), 1-20. <https://doi.org/10.15628/holos.2021.12096>
- Trigo, E., Romero, M. F., y García, Á. (2019). Las voces de los agentes dinamizadores en la implementación de un PLC como clave para la transformación de un centro educativo. *Tejuelo* 30, 37-72. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.37>
- Trujillo, F. (2010). La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones. *Lenguaje y textos*, (32), 35-40.
- Trujillo, F. (2015). Un abordaje global de la competencia lingüística. *Cuadernos de Pedagogía*, (459), 10-13.
- Trujillo, F. y Rubio, R. (2014). El PLC como respuesta sistémica al reto de la competencia comunicativa en entornos educativos formales: propuesta de análisis de casos. SEDLL. *Lenguaje y Textos*, (39), 29-38.
- Vilera, A. (2005). La labor educativa en la sociedad del siglo XXI. *Teoría y didácticas de las ciencias sociales*, (10), 133-158.

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