

LOS TEXTOS PAUTADOS COMO ESTRATEGIA DE MEJORA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL MARCO DE UN PROYECTO DE LENGUA DE CENTRO

THE TEXTS DESIGNED AS A STRATEGY TO IMPROVE THE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE FRAMEWORK OF A CENTER LANGUAGE PROJECT

Manuel Francisco Romero Oliva

Fernando Trujillo Sáez

Raúl Rubio Millares

Resumen

La sociedad actual plantea nuevos retos a los sistemas educativos, que deben adaptarse a estas necesidades para procurarles una respuesta satisfactoria. En este sentido, mejorar la competencia en comunicación lingüística (CCL) de los estudiantes se está evidenciando como una manera de combatir dos de los principales problemas de nuestros sistemas educativos: el abandono educativo temprano y el fracaso escolar. Los Proyectos Lingüísticos de Centro (PLC) pueden ofrecer cobertura a las actuaciones consensuadas de los equipos educativos para trabajar esta competencia y los textos pautados se ofrecen como una herramienta ideal para la mejora de las destrezas lingüísticas escritas de los estudiantes.

Palabras Clave

Textos pautados, CCL, Destrezas lingüísticas, PLC.

Abstract

Today's society poses new challenges to educational systems which must adapt to these needs in order to provide them with a satisfactory response. In this sense, improving the CC (Communicative Competence) of students is presented as a way to fight two of the main problems of our educational systems: early educational drop out and school failure. The LPCs (Linguistic Project in a center) can offer coverage to the consensual actions of the educational teams to work on this competence and the texts designed are offered as an ideal tool for the improvement of the written linguistic skills of the students.

Key Words

Texts designed, CC, Language skills, LPC.

1. La sociedad del siglo XXI y los retos que plantea a los sistemas educativos

Desde que hace casi veinte años comenzamos la andadura del nuevo siglo, la sociedad no ha parado de evolucionar y alejarse del modelo que emergió tras la Revolución Industrial a finales del siglo XVIII. Estas transformaciones han llegado a la escuela y la han situado ante la necesidad de replantearse sus funciones. Se han señalado nuevos retos que los sistemas educativos deben superar de la forma más adecuada. Entre estos se encuentra realizar una función de compensación social ante los problemas que afectan a diario a las familias:

“El actual sistema educativo tiene una preocupación creciente para conseguir la máxima equidad para sus alumnos, más cuando las desigualdades sociales siguen creciendo. Por ello tiene que preocuparse de determinar metas de aprendizaje que estén al alcance de la inmensa mayoría del alumnado”. (Sarramona, 2014, 210)

Esta función cobra aún más sentido en vista de los índices de fracaso escolar y abandono educativo temprano, definido como “la proporción de personas de entre 18 y 24 años que no han titulado en Formación Profesional ni en Bachillerato, ni siguen ningún tipo de formación” (CEJA, 2016, 12). La preocupación ante ambos índices es tal que incluso en el preámbulo de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) se explicita como una de las debilidades de nuestro sistema educativo.

A pesar de la preocupación institucional y de la relativa mejora producida en los últimos años, los datos siguen sin ser positivos. Según el estudio Datos y cifras. Curso escolar 2017-2018 (MECD, 2017) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en España se ha producido un descenso del índice de abandono educativo temprano del 32,2% de 2004 a un 19% en 2016. No obstante, al comparar estos porcentajes con los del resto de países de la Unión Europea se puede comprobar que solo nos supera Malta con un 19,6%, muy lejos del 2,8% de Croacia o del 10,7% donde se sitúa la media.

Y no solo eso, sino que dentro del territorio español hasta siete comunidades autónomas presentan cifras de abandono educativo temprano por encima de ese 19,6%, llegando a un 26,8% en Baleares, un 26,4% en Murcia o un poco más del 23% en Castilla-La Mancha, Andalucía y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Estas estadísticas no hacen más que recalcar la necesidad urgente de realizar cambios dentro de nuestro sistema educativo, mantener los que están dando resultados y profundizar en ellos:

“Lo indiscutible es que nuestro profesorado, que es quien evalúa, piensa como agregado que dos o tres de cada diez alumnos (el rango de oscilación del fracaso en las últimas décadas) no han dado el nivel exigible en la enseñanza obligatoria, que cuatro (los que han repetido una o más veces hasta los 15 años) necesitaban más tiempo de lo normal para hacerlo, o que tres o cuatro (el abandono escolar en origen) no debían seguir estudiando. Eso es [...] lo que tritura al alumnado español en casa y devalúa a los trabajadores españoles en el mundo”. (Fernández Enguita, 2016, 30-31)

Las consecuencias de continuar con estos índices de abandono y fracaso para una sociedad son terribles. Por un lado, incapacitan a los individuos para poder encontrar y mantener empleos aceptables. Y por otro lado, disminuyen su propia libertad para poder

participar como ciudadanos activos, provocando una marginación que, de una forma u otra, repercute en la cohesión social y en el bienestar, tanto individual como colectivo.

Para dar una respuesta efectiva a esta problemática descrita se requiere un enfoque sistémico que procure ofrecer un planteamiento global a estas demandas y necesidades del sistema educativo (Carbonell, 2014). En las últimas décadas del siglo XX un concepto que aboga por este tipo de enfoque de la educación y que asume su carácter multidimensional y holístico es el de competencia, entendida como un saber práctico, conocimiento en acción para resolver problemas en situaciones reales, “un conjunto integrado de capacidades que permite comprender una situación y resolverla de un modo más o menos pertinente” (Bolívar, 2008, 44).

Debido a este enfoque más amplio se garantiza que los estudiantes accederán a lo imprescindible para formar parte activa de la sociedad en condiciones de igualdad. 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.

En nuestra legislación, una de las siete competencias clave que se establecen como “aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (BOE, 2015: 6986) es la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL). Debido a sus características esta competencia puede convertirse en una herramienta trascendental para combatir los problemas que se han reflejado.

2. La CCL: un valor en sí misma y vía de acceso y mejora del resto de competencias

Si bien es cierto que todas las competencias son importantes para el desarrollo global de nuestros estudiantes, la CCL desarrolla una labor decisiva en el éxito educativo del alumnado, pues “el fracaso escolar es indisoluble de las carencias lingüísticas del alumnado, tanto en la lectura y la escritura como en la expresión oral”

(Mata, Núñez y Rienda, 2015, 18), ya que una CCL deficiente puede impedir el correcto desarrollo del resto de competencias y la adquisición de conocimientos:

“En ocasiones, el fracaso escolar obedece a cierta falta de recursos lingüísticos de los alumnos; las 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, 19)

Esta importancia de la CCL en el desarrollo académico de los estudiantes se debe, especialmente, por sus tres caracteres fundamentales:

- El carácter transversal, que se produce en todas las asignaturas, la convierte en eje transdisciplinar para resolver de manera integrada el fracaso académico.
- El carácter instrumental, que confiere al dominio del lenguaje en sus procesos de recepción y producción la base para el acceso y desarrollo del conocimiento de cada materia, atendiendo, de esta manera, a la peculiaridad de cada estudiante.
- Y el carácter interdisciplinar, al considerar la lectura como base para el acceso a las diferentes competencias educativas. (Romero y Trigo, 2015)

No solo eso. Además, el trabajo sistemático y transdisciplinar de esta competencia sirve para mejorar diversos aspectos de la vida de un centro escolar como la atención a la diversidad e incluso la convivencia (Romero y Trigo, 2018). Para que este trabajo sea efectivo se debe atender a toda la dimensión que conforma esta competencia.

La Orden ECD/65/2015, que define cada una de las competencias clave y describe las relaciones entre estas, los contenidos y los criterios de evaluación en Primaria, Secundaria y Bachillerato (BOE, 2015), indica que desde una perspectiva competencial el individuo es visto como un agente comunicativo que produce y no solo recibe mensajes en forma de textos. Además, indica que esta competencia es una vía de conocimiento y contacto con la diversidad cultural, por tanto, sirve como factor de enriquecimiento de los individuos y destaca que es “extremadamente compleja”.

Se pueden distinguir ámbitos del aprendizaje lingüístico (comprensión y expresión oral y escrita) y diversas habilidades o técnicas (hablar, leer, escuchar y escribir). A estos se añaden en ambos planos la interacción y la mediación para hacer más efectiva la comunicación y asegurar que ha sido correcta (Romero, 2010). La combinación de

estos elementos configura esta competencia en toda su dimensión y complejidad y debe constituir el eje central de su enseñanza y aprendizaje (Cantero y Mendoza, 2011).

Sin olvidar el componente actitudinal que transversalmente impregna estas destrezas señaladas. Esta no es una afirmación que deba ser tratada de manera superficial, pues muchos de los conflictos y problemas de convivencia en los centros escolares nacen de un uso inapropiado de la lengua, entre otros motivos, porque al carecer de una adecuada CCL los adolescentes son incapaces de expresar lo que piensan, sienten y creen, o se limitan a reproducir estereotipos adquiridos a través de los medios de comunicación o el entorno. La relación de la CCL con un adecuado clima de convivencia y respeto es trascendental y debe abordarse en la escuela para un desarrollo completo e integral de los estudiantes y su competencia.



Figura 1. Acciones y comportamientos que configuran la CCL. Fuente: elaboración propia

La manera de asumir y abordar toda esta complejidad es de forma integrada y no como responsabilidad única de las áreas lingüísticas, lo que propiciará que el aprendizaje de esta llegue a ser significativo para el alumnado dado el carácter instrumental de la lengua antes mencionado, pues la producción y comprensión de conocimientos “están mediadas por el lenguaje en proporciones tales que nos permiten afirmar que la actividad educativa es esencialmente una actividad lingüística. Por ello,

es necesario plantear una didáctica de la lengua en conexión con las áreas curriculares” (Trujillo, 2005). Esta afirmación se sustenta en la práctica real del profesorado de cualquier materia:

“En todas las clases se lee, se habla y se escribe [...] Los maestros animamos a los alumnos a plantear preguntas, les pedimos que lean textos escritos, les estimulamos para que hablen sobre los experimentos que llevan a cabo y sobre sus ideas, y les pedimos que las escriban [...] Sin mejorar las formas de hablar, de escribir y de leer sobre una determinada temática no se puede aprehenderla”. (Sanmartí, 2007, 1)

Un enfoque integrado posibilita contextos reales de aprendizaje en situaciones significativas y relevantes para el alumnado; rentabiliza los esfuerzos que estos deben hacer, al multiplicar las situaciones donde tienen que activar sus recursos expresivos y comprensivos; los motiva ya que apela sus necesidades e intereses directos, algo que resulta determinante para que se produzcan auténticos procesos de aprendizaje. Durante los últimos años, una estrategia que ha permitido ofrecer una respuesta sistémica, integrada y coordinada de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la CCL en los centros educativos ha sido el Proyecto Lingüístico de Centro (PLC).

3. El PLC como estrategia de coordinación para la mejora de las destrezas lingüísticas

Se puede definir PLC como “la organización de los recursos y posibilidades de un centro educativo para el desarrollo eficaz de la competencia en comunicación lingüística [...] representa la voluntad de un centro de acometer un abordaje distinto de la competencia en comunicación lingüística, más global y abarcador en toda su complejidad” (Trujillo, 2015, 12). Es una estrategia sistémica de organización que los centros asumen para aunar y consensuar herramientas que sirvan para trabajar la CCL de su alumnado. Supone un abordaje integral de la CCL, 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.

Desde sus orígenes a partir de los años sesenta del pasado siglo en Estados Unidos, Canadá y Gran Bretaña hasta nuestros días, esta estrategia no deja de ofrecer resultados positivos con respecto al desarrollo de la CCL de los estudiantes. En

Andalucía forma parte de los programas de máxima importancia y prioridad (P1) del Servicio de Planes y Programas Educativos de la Consejería de Educación desde el curso 2014-2015, aunque desde 2008 se había comenzado a trabajar en la formación de un marco teórico sobre PLC.

En estos años, muchos han sido los centros que han destacado por el diseño y la puesta en marcha de su PLC, si bien un caso significativo donde ha mostrado su efectividad es el del IES García Lorca de Algeciras (Cádiz). En este centro se estaban produciendo a diario graves situaciones que afectaban a la convivencia en el mismo: insultos, peleas, amenazas, intentos de agresión, vejaciones, asaltos... Además, los resultados de aprendizaje eran muy inferiores a los de la media provincial y autonómica, con una tasa de titulación del alumnado en el curso 2012-2013 de un 33,33% frente al 81% de media en la provincia y en Andalucía, y una tasa de idoneidad (el alumnado que titula a la edad que le corresponde) del 16,67% frente al 70% en Cádiz y la comunidad autónoma.

Estos hechos obligaron al servicio de inspección a realizar una intervención que desembocó en la llegada de un nuevo equipo directivo con la misión de elaborar un Proyecto Educativo que se ajustase a las necesidades reales del centro y que transformara la grave situación en la que se encontraba a un estado de normalización. Este nuevo equipo directivo buscó estrategias que, partiendo del conocimiento desarrollado por la investigación en los últimos años y desde la innovación educativa, pudieran aportar soluciones que contribuyeran a la transformación de la realidad del centro. En esta línea, una de las prioridades fue abordar la mejora de la CCL del alumnado, dadas las carencias importantes que este presentaba en todas las facetas que componen dicha competencia, afrontando la elaboración y puesta en marcha de un PLC.

Se determinaron diferentes herramientas para el trabajo interdisciplinar de la CCL. Por ejemplo, para las destrezas orales se realizaron exposiciones orales y ejercicios de escucha activa en todas las materias con las mismas instrucciones y los mismos criterios e instrumentos de evaluación. Para las destrezas orales se optó por trabajar con textos pautados.

4. La utilización de textos pautados en el marco de un PLC

Un texto pautado es aquel que, partiendo de una reflexión sobre la forma y el contenido de una determinada tipología textual inicia un proceso que acaba en la producción de un texto propio coherente y cohesionado por parte del estudiante siguiendo el modelo que se le ha ofrecido. No es una simple lectura comprensiva para extraer información, implica mucho más.

El uso de textos pautados se encuadra dentro del trabajo desde un enfoque intensivo con la lectura y la escritura. En primer lugar, debemos recordar que existen cuatro niveles de comprensión que deben ir superándose de forma progresiva (Romero, 2009):

- Primer Nivel de Comprensión: que se relaciona con comprensión global del texto y la organización del contenido, es decir, ser capaces de localizar y extraer información del texto.
- Segundo Nivel de Comprensión: que concierne a la capacidad de realizar inferencias a partir de la información del texto, tarea indispensable para comprender en profundidad un texto (Pérez y Zayas, 2012).
- Tercer Nivel de Comprensión: que se refiere a reflexionar y evaluar el contenido del texto, relacionándolo con los conocimientos, ideas y experiencias previas del alumnado.
- Cuarto Nivel de Comprensión: cuando se puede trabajar el texto de manera interdisciplinar desde la producción de los estudiantes.

Estos cuatro niveles se relacionan y se van superando en función de tres fases: el antes, el durante y el después de la lectura (Solé, 2009; Zayas, 2012). Podemos sintetizarlo en una propuesta didáctica que conforma un proceso metodológico para trabajar las destrezas lingüísticas desde un enfoque intensivo con textos pautados (Jiménez y Romero, 2015).

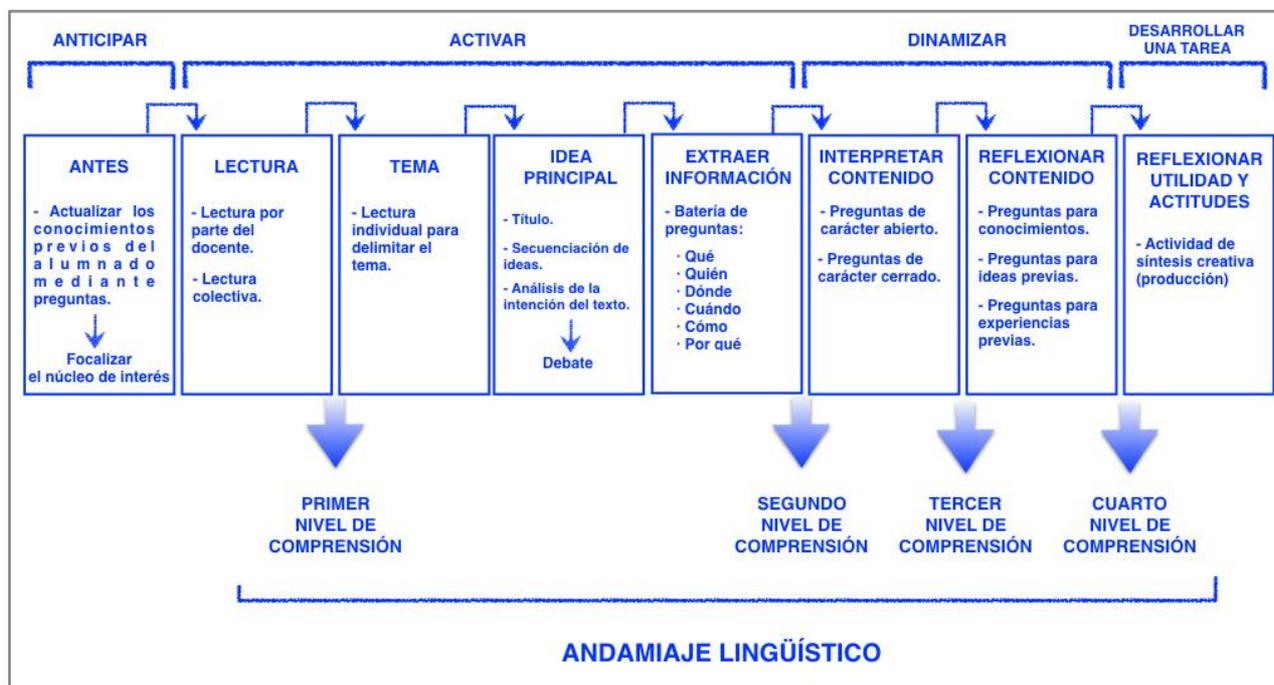
Antes de llegar al aula, es necesaria una rigurosa planificación previa que tenga en cuenta dos aspectos esenciales: los objetivos de la actividad y los recursos que se emplearán, especialmente en lo referido al texto que se utilizará, pues debe tener unas características concretas (un tema relacionado con el entorno vital del estudiante, un léxico sencillo que facilite la comprensión y motive, etc.) y a la organización del aula para favorecer la interacción, por ejemplo formando grupos o microgrupos en una disposición en herradura.

Ya en el aula nos centramos en las actuaciones que debemos realizar antes, durante y después de la lectura. Así, antes de comenzar la lectura, debemos intentar anticipar qué vamos a trabajar, despertar el interés desde sus conocimientos previos, explicitar qué nos motiva a leer este texto concreto y cómo se puede relacionar con una situación de la vida cotidiana. Para hacerlo podemos partir del título, pues nos permitirá activar lo que saben sobre ese asunto particular y focalizar el núcleo de interés de manera adecuada.

Una vez concluida esta fase anterior a la lectura, comenzamos las actuaciones durante la misma con el propósito de activar los conocimientos previos que posean sobre el asunto que estamos tratando. De esta forma iniciamos el acceso pautado a la información a través de siete acciones (Romero, 2009):

- Lectura en el aula por parte del docente, que les ofrece un modelo competente de lectura expresiva incidiendo en las pausas, la entonación, etc. En este momento se aclaran aspectos de vocabulario o expresiones.
- Lectura colectiva, para que empiecen a crear la conceptualización del significado del texto por contraste de opiniones. De esta manera alcanzamos el Primer Nivel de Comprensión.
- Lectura individual para ir apuntando aspectos que, a cada lector, le parezcan importantes.
- Localizar la idea principal, por ejemplo, a través de la proposición de títulos alternativos - que se pueden ir escribiendo en la pizarra - y la secuenciación de las ideas que componen el texto. Así, pasamos de una lectura informativa a una informativa donde se analiza la intención principal del texto. Las distintas alternativas pueden generar un debate interesante entre los alumnos.
- Extraer la información secundaria a través de preguntas, con el texto delante o sin él. De esta forma llegamos al Segundo Nivel de Comprensión.
- Interpretar el contenido del texto a través de preguntas de carácter abierto o de carácter cerrado, lo que nos permitirá realizar una lectura entre líneas, extraer nuevos significados, conectar las ideas del texto con otras en la mente de los estudiantes... Es decir, llegar al Tercer Nivel de Comprensión.

- Reflexionar sobre el contenido para que se pueda relacionar con los conocimientos previos del alumnado, con sus ideas y con sus experiencias vividas, alcanzando el Cuarto Nivel de Comprensión que permitirá la producción de un texto propio.



Una vez concluidas todas estas operaciones, el después remitirá a la producción mediante el desarrollo de una tarea, cerrando el ciclo que mencionábamos anteriormente que debe llevar de la comprensión a la producción.

Figura 2. Proceso metodológico para trabajar las destrezas lingüísticas escritas desde un enfoque intensivo.

Fuente: elaboración propia

Este trabajo sistemático y pautado (Pérez Esteve, 2008), e incluso interdisciplinar, resulta fundamental para crear un andamiaje lingüístico que sirva para la mejora de la comprensión y la expresión lectora, capacidad que se extrapolará a todas las materias y áreas de conocimiento y que incluso servirá como anticipación y entrenamiento para una actividad que exige mayor madurez intelectual y que se les exigirá en niveles educativos superiores como es el comentario de texto.

Para el IES García Lorca, dada la situación que se ha explicado, tanto los textos pautados como esta metodología de trabajo se ofrecían como una herramienta ideal para el propósito que se había planteado el nuevo equipo directivo dentro de su PLC. Y esto era así por varias razones:

- Permitían un trabajo transversal e interdisciplinar real, pues como ya hemos mencionado, en todas las asignaturas se trabaja con texto y se hace necesario trabajar la comprensión y la expresión escrita.
- Posibilitaban distintos grados de complejidad o dificultad siendo la misma herramienta de trabajo, pues lo que variaba era el contenido y el texto que se utilizaba.
- Facilitaba una inclusión positiva, pues era una herramienta con la que todo el centro trabajaba. Por tanto, no había estudiantes que se sintieran menos que otros por trabajar con estas “fichas” o material adaptado.

Todo este trabajo - y las demás medidas adoptadas tanto en el PLC como en el Proyecto Educativo - permitió que se pasara de solo un 21,5% del alumnado con todas las asignaturas aprobadas en el curso 2012-2013 a un 44,76% en el 2016-2017; y de un 47,49% con seis o más suspensos a un 15,69%, un porcentaje inferior a la media provincial y autonómica. En las materias del área lingüística se pasa de un 38% de aprobado en Lengua castellana y literatura en el curso 2012-2013 a un 72,5% en el 2016-2017; en Inglés, de un 37,5% a un 70,5%; en Francés, de un 43,6% a un 90,5%; y en Ciencias Sociales, de un 56% a un 74,25%.

Esta mejora se confirma en el aumento de la tasa de titulación y la reducción de la tasa de abandono del alumnado:

- La tasa de titulación pasó de un 33,33% en el curso 2012-2013 al 90,20% del 2015-2016, un porcentaje más alto que el de la provincia (84,05%) y el de Andalucía (84,57%). La tasa de idoneidad de las titulaciones pasó de un 16,67% a un 56,52%.
- La tasa de abandono pasó del 33,33% de alumnos en 2012-2013 al 19,74% del curso 2015-2016. El número de alumnos que titulan sin repetir pasó de un 9,52% al 42,11% y el porcentaje de alumnado que repite algún curso y no abandona antes de 4 años pasó 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 del IES García Lorca fue de un 230%: se pasó de los 203 alumnos del curso 2012-2013 a los 483 del curso 2016-2017. Sin embargo, como se ha reflejado, las estadísticas muestran un impacto muy positivo en los resultados de aprendizaje del alumnado.

Pero el impacto no solo puede reducirse a datos. Los premios y menciones que han obtenido los estudiantes en certámenes como el Jóvenes Andaluces Creando Europa (JACE), la Feria de Diverciencia, el premio al proyecto de flamenco o el concurso de escritura creativa de Coca-Cola son un reflejo del nivel de desarrollo de la CCL que ha logrado el alumnado del IES García Lorca.

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, algo que está quedando patente en los centros donde están continuando sus estudios superiores una vez que han titulado en el IES García Lorca.

5. Conclusiones

Nuestra sociedad ha planteado nuevos retos a los sistemas educativos que deben adaptarse a los cambios y buscar las mejores soluciones posibles a estas situaciones, especialmente para acabar con dos graves problemas que siguen enquistados año tras año: el abandono educativo temprano y el fracaso escolar.

Las competencias clave se han ofrecido como una línea de trabajo que facilite la obtención de estas respuestas, sobre todo ante la obligación de tener sistemas con mayores índices de equidad e inclusión. Entre las siete competencias clave que establece nuestra legislación, la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) puede ser vital dadas sus características, y los Proyectos Lingüísticos de Centro (PLC) la forma de optimizar estrategias de adquisición y mejora de esta competencia, como se ha mostrado en el caso del IES García Lorca. El PLC, como columna vertebral de una visión de innovación educativa, se realizó como abordaje sistémico de la situación del centro y consiguió los resultados que se esperaban: la mejora del rendimiento

académico de los estudiantes desde el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística (CCL).

En este centro, partiendo de una situación extremadamente complicada, la utilización de textos pautados, como herramienta para trabajar los procesos de comprensión producción desde un enfoque intensivo, se ha mostrado como una opción válida para mejorar las destrezas escritas de los estudiantes. Este hecho tuvo su base de éxito en la implicación tanto de las materias lingüísticas -como lengua castellana y literatura- como de las áreas no lingüísticas (ANL) -como contribución al desarrollo de la CCL-.

La eficacia, tras el esfuerzo de coordinación educativa, y los resultados obtenidos hacen que este tipo de actuaciones deban replicarse en otros contextos como respuesta sistémica al reto de la competencia comunicativa en entornos educativos formales.

6. Bibliografía

- Boletín Oficial del Estado (BOE, 2015) 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. BOE núm. 25 de 29/01/2015.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Cantero, F.J. y Mendoza, A. (2011). Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En Mendoza, A. (coord.) *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación.
- Carbonell, J. (2014) *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA, 2016) *Plan de éxito educativo 2016-2020*. Sevilla.
- Fernández Enguita, M. (2016) *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.
- Jiménez, R. y Romero, M.F. (2015) La lectura como estrategia para el desarrollo de las habilidades comunicativas entre estudiantes de Secundaria de ELE. En Stala, E., Balches, S.R. y Tatoj, C. (2015) *Tendencias en la enseñanza de español LE: perspectivas glotodidácticas y metodológicas contemporáneas*. Cracovia: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellonskiego.
- Mata, J., Núñez, M.P. y Rienda, J. (2015). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Mendoza, A. (1994). Expresión escrita en el Proyecto Curricular de Centro, en Hermoso, A. y Pujals, G. (coords.): *Saber de Lletra, III. (La Llengua i la literatura en el Projecte Curricular de Centre)*, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Barcelona: Universitat de Barcelona, 17-37.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2017). *Datos y cifras. Curso escolar 2017-2018*. Madrid: Secretaría General de Estadística y Estudios.
- Pérez Esteve, P. (2008). La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística: algunas claves para su desarrollo. *CEE Participación Educativa*, 41-56.
- Pérez, P. y Zayas, F. (2012). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Romero, M. F. (2009). Acceso a las competencias básicas educativas desde la lecto-escritura. *Tabanque. Revista Pedagógica*, 22, 191-204.
- Romero, M.F. (coord.) (2010). *Consideraciones sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura. Reflexiones para la práctica docente*. Madrid: Visión Net.
- Romero, M.F. y Trigo, E. (2015). Herramientas para el éxito. *Cuadernos de pedagogía*, núm. 458, 16-21.
- Romero, M.F. y Trigo, E. (2018). Los proyectos lingüísticos de centro. Desarrollar la competencia lectora en áreas no lingüísticas. *Textos*, nº79, 51-59.
- Sarramona, J. (2014). Competencias básicas y currículum. El caso de Cataluña. *Revista USAL*, vol. 26, núm. 2, 205-228.
- Sanmartí, N. (2007). Hablar, leer y escribir para aprender ciencia. En Fernández, P. (coord.) *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. Colección Aulas de Verano. Madrid: MEC.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Trujillo, F. (2005). La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación. *Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, núm. 4.
- Trujillo, F. (2015). Un abordaje global de la competencia lingüística. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 459, 10-13.
- Zayas, F. (2012). *Diez ideas clave para la competencia lectora según PISA*. Barcelona: Editorial Graó.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Romero, M.F., Trujillo, F. y Rubio, R. (2018) Los textos pautados como estrategia de mejora de la competencia comunicativa en el marco de un Proyecto Lingüístico de Centro (PLC). *Aula de Encuentro*, nº2 (20), pp. 5-20. DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/ae.v20i2.1>

Romero Oliva, Manuel Francisco

Profesor del Dpto. de Didáctica de la Lengua y la literatura de la Universidad de

Cádiz

Correo-e: manuelfrancisco.romero@uca.es

Trujillo Sáez, Fernando

Profesor del Dpto. de Didáctica de la Lengua y la literatura de la Universidad de

Granada

Correo-e: ftrujillosaez@gmail.com

Rubio Millares, Raúl

Profesor de Secundaria y Bachillerato en el IES Casas Viejas (Benalup, Cádiz)

Correo-e: raulsegrob@gmail.com

Enviado: 06/05/2018

Aceptado: 03/08/2018