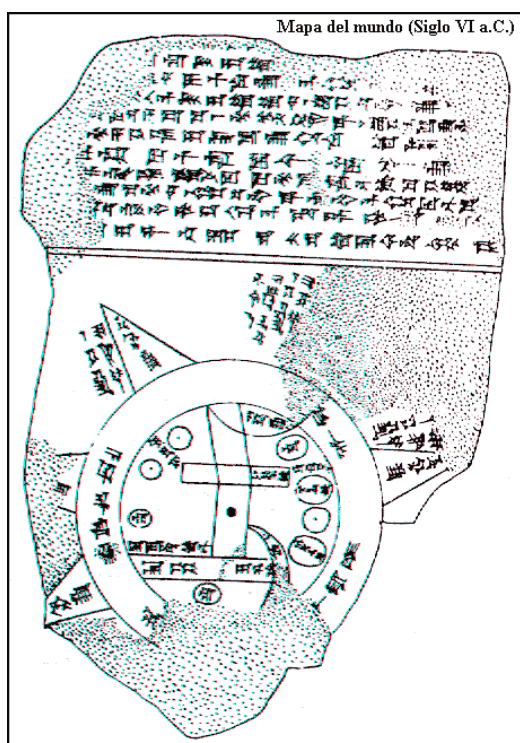


Guía de asesoramiento
PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO
Proyecto ARCE - Cursos 2011-2013

A modo de prefacio.

No somos sino peregrinos que, yendo por caminos distintos, trabajosamente se dirigen al encuentro de los unos con los otros.

(Antoine de Saint-Exupéry)



Este dibujo corresponde al primer mapamundi del que tenemos noticia, representado en una tabla de piedra babilónica hace unos 2.600 años.

Sirve de presentación a un documento, nuestra *Guía de asesoramiento. Proyecto Lingüístico de Centro*, que nace con vocación de orientar, como un verdadero mapa temático surgido de la necesidad que reconocemos para ubicarnos a la hora de asesorar a los centros educativos en torno a sus Proyectos Lingüísticos.

A lo largo de las siguientes páginas vamos a utilizar la idea del *viaje* como motivo recurrente principalmente por dos razones. La primera es describir el verdadero itinerario que supone el Proyecto Lingüístico de Centro, en

ocasiones por tierras ignotas, en otras, por lugares conocidos de insospechado interés. La segunda, es tratar de nutrir nuestra exposición con imágenes y expresiones sugerentes, que nos inviten a plantearnos metas más allá de nuestros lugares comunes y nuestras inercias.

En todo viaje existe una intención y siempre es útil contar con un mapa que nos ayude mostrándonos caminos, distancias y experiencias que contribuyan a aproximarse a ella.

Que los astros nos sean favorables y que nos concedan la destreza que exigía el antiguo oficio de la cartografía para hacer cálculos acertados y trazar líneas precisas.

Índice.

- 1. Los motivos de este viaje.**
- 2. Preparando el equipaje.**
- 3. Animando al viaje. Sensibilización.**
- 4. A dónde y con quién voy. Diagnóstico.**
- 5. Gestionando el viaje. Planificación.**
- 6. Revisando el recorrido. Evaluación.**

1. Los motivos de este viaje.

Son docentes pero no enseñan. Gestionan bibliotecas y recursos pero no son bibliotecarios ni bibliotecarias. Preparan viajes y traslados pero no tienen una agencia de viajes. Procuran cafés y catering pero no trabajan en una empresa de restauración. Mantienen una importante agenda de eventos pero no son artistas. Tienen un amplio listín telefónico pero no son relaciones públicas. Son las asesoras y asesores de formación de los centros del profesorado, una pieza fundamental en el desarrollo profesional de los docentes.

(Fernando Trujillo)

Las palabras de Fernando Trujillo revelan una situación en la que una amplia mayoría de asesoras y asesores nos vemos reconocidos y que apuntan a un primer motivo para desarrollar este documento: la necesidad de trazar caminos, de definir direcciones y estrategias de actuación en unas condiciones ciertamente complejas de desempeño de la tarea de asesoría y de definición de sus perfiles. Nos vamos a ocupar en concreto de decisiones e itinerarios que competen a un elemento primordial en la actuación de los centros como lo es el Proyecto Lingüístico.

Entendemos el Proyecto Lingüístico de Centro, de forma preliminar, como un integrante del Proyecto Educativo de Centro en el que se ha consensuado y recogido la regulación de usos lingüísticos comunicativos, su aprendizaje y enseñanza en todos los ámbitos que enmarcan la vida del centro, tanto los curriculares como los administrativos y de relación con la comunidad.

Es fácil entender en el marco de comunidades plurilingües y pluriculturales, la necesidad de los centros por dotarse de un instrumento de gestión que contribuya de forma decisiva a una acción conjunta y armonizadora del uso y enseñanza de lenguas y en lenguas diversas. A la vez, es innegable que un proyecto coherente aportará importantes ventajas para el desarrollo de competencias, no solo comunicativas o lingüísticas, entre el alumnado.

El destino del viaje que proponemos es por tanto el PLC, ahora bien, nos gustaría indicar, siquiera con brevedad, algunas observaciones que hemos registrado desde nuestra propia experiencia.

El camino de un centro hacia el PLC es hasta cierto punto abierto y depende de muchas circunstancias propias de aquél. Nuestro documento no pretende ser una guía exhaustiva de ruta sino más bien un conjunto de orientaciones cuya aplicación puede facilitar reflexiones, procedimientos y toma de decisiones asumibles desde la especificidad del centro.

El trayecto no es recto. Está plagado de intersecciones que remiten a muchas realidades presentes en el centro por las que de forma obligada o sobrevenida habremos de pasar: la organización interna, la interacción centro y comunidad, la normalización de lenguas y usos lingüísticos, la atención a la diversidad, la alfabetización tecnológica, el desarrollo de las competencias básicas, etc.

Por último, no se trata de un recorrido a través de paisajes desconocidos y es bueno tenerlo en cuenta desde el principio para valorar nuestro potencial y no caer en la desilusión. Somos conscientes de haber realizado incursiones en terrenos tan diversos como el plurilingüismo, el enfoque comunicativo, los proyectos lectores, las TIC y sus posibilidades al servicio de la competencia en comunicación lingüística, la atención lingüística al alumnado extranjero, el uso no discriminatorio y no sexista del lenguaje...

Ciertamente, es un viaje necesario que revisita escenarios frecuentados y en el que asesores y asesoras pueden poner de manifiesto su experiencia. Decimos necesario por multitud de motivos (pedagógicos, como la influencia del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en el aprendizaje, así como de otras índoles, la respuesta a la normativa educativa vigente, las exigencias organizativas para los centros acordes con sus funciones, etc.) para llevar al PLC a un lugar de indudable protagonismo desde los más diversos ámbitos:



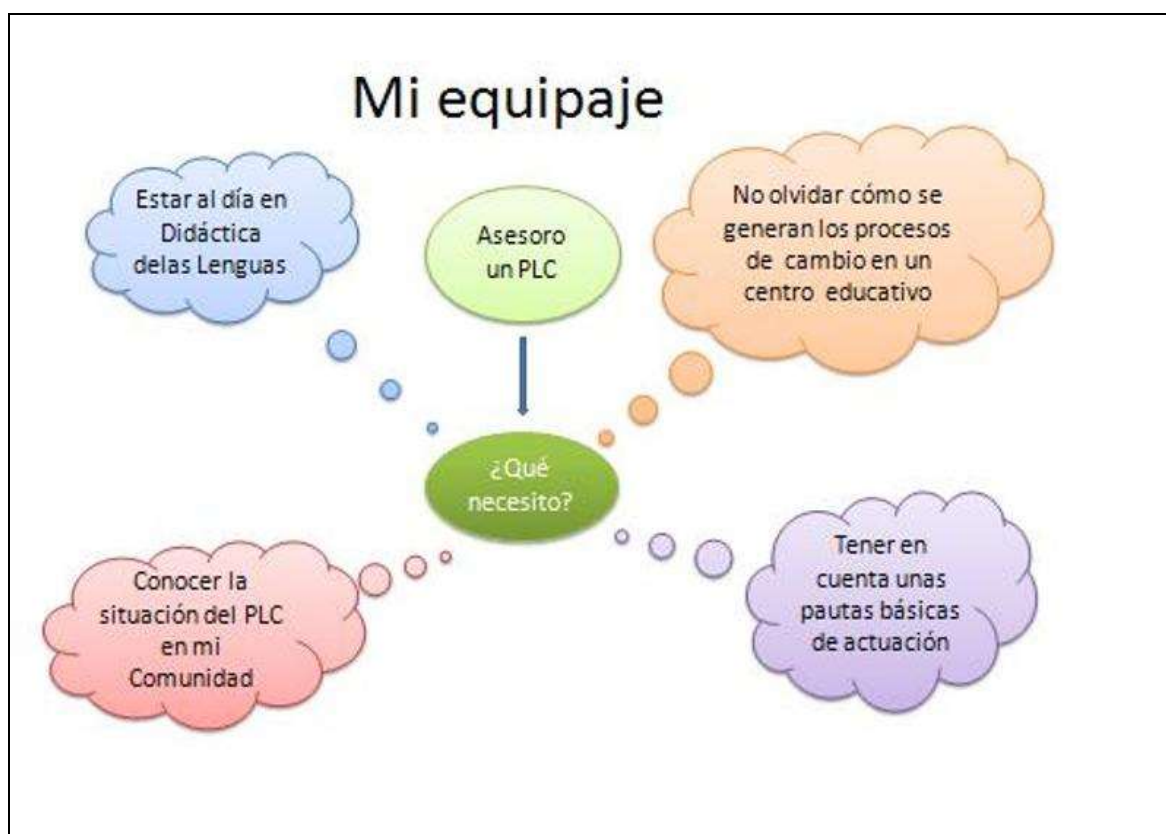
2. Preparando el equipaje.

Así como preparar el equipaje constituye una de las tareas que repercuten en la buena marcha de un viaje, es crucial hacernos con un bagaje adecuado que facilite nuestras prácticas de asesoramiento sobre el PLC.

Es evidente que cada asesor o asesora, no obstante una serie de elementos básicos o imprescindibles, necesitará equiparse de forma personalizada. Esto ocurre, sobre todo, por las variaciones de perfil de asesoramiento en las diversas comunidades (más generalistas, más especializados en el ámbito lingüístico...) También por las condiciones propias de cada centro: la limitación de posibilidades prácticas de asesoramiento por tamaño o disponibilidad de recursos humanos o materiales, etc.

La siguiente propuesta trata de agrupar lo que consideramos mejores opciones de equipamiento, que, de todos modos, van a exigir un diagnóstico previo personal y de equipo sobre aquellos conocimientos, herramientas o medios ya disponibles o todavía por adquirir.

Este equipaje ideal lo hemos agrupado en cuatro grandes maletas.



2.1 Estar al día en didáctica de las lenguas.

2.1.1 Marco Común Europeo de Referencia y Portfolio Europeo de las lenguas.

Sería interesante para cualquier asesor o asesora de un PLC familiarizarse con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y con el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL).

Haremos un breve inciso sobre el MCERL y del PEL, para aquellas asesorías menos especializadas en el asesoramiento lingüístico.

El MCERL es un estándar desarrollado por el Consejo de Europa que pretende medir el grado de comprensión y expresión orales y escritas. Para ello establece niveles homologables de competencia y capacidades en cada uno de ellos relativos a comprender (destrezas de comprensión auditiva y lectora), hablar (destrezas de interacción y expresión orales) y escribir (destreza de expresión escrita).

El planteamiento del MCERL lo hace muy aprovechable, le da valor de referencia, para la elaboración de programaciones y planes de estudio relativos a las lenguas, material didáctico, pruebas, etc. De esta forma, puede contribuir a objetivos como el favorecimiento de sociedades plurilingües y pluriculturales, la confluencia entre sistemas distintos de certificación de la competencia en distintas lenguas y, consecuentemente, la movilidad educativa y laboral a través de un reconocimiento homologado de aquélla.

Es posible consultar [una presentación y el texto completo del MCERL](#). Se trata de un documento interesante pero a la vez extenso. Aconsejamos estudiar con detenimiento algunas de sus partes:

- Su [sinopsis](#) resulta muy informativa sobre qué información puede encontrarse en cada capítulo.
- El [capítulo 2](#) describe el enfoque centrado en la acción, al que nos referiremos a lo largo de estas páginas. El [capítulo 7](#) profundiza en el papel de las tareas en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas.

Pueden hallarse también algunos resúmenes en Internet centrados en el MCERL:

- [Plurilingual wikispaces](#)
- [Ana Lourdes de Hériz. SSIS de Génova](#)

Una revisión de la metodología basada en portfolios y, en especial, del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), muy relacionado con el MCERL e impulsado así mismo por el Consejo de Europa, resulta muy aconsejable.

El PEL es un documento personal estandarizado de registro de aprendizaje sobre lenguas y culturas que consta de un pasaporte (reflejo de la capacitación), una biografía (reflejo de experiencias en cada lengua y herramienta de planificación y evaluación de aprendizajes) y un dossier (colección de trabajos personales en diversos formatos en torno al aprendizaje de lenguas).

Para saber más sobre él, recomendamos dos fuentes fundamentales:

- El PEL en la página del [Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos](#).
- [La guía para profesores y formadores de profesores](#) sobre el PEL de Ratka Perclová y David Little.

2.1.2 Enseñanza de lenguas y competencias.

Un enfoque imprescindible a la hora de asesorar sobre el PLC nos puede llegar desde el planteamiento de las competencias básicas en educación, en especial de cuanto se refiere a la competencia en comunicación lingüística. Conocerla en profundidad puede ayudarnos a adoptar una perspectiva real, práctica, orientada a las necesidades, a la aplicación útil y a la actualización del aprendizaje, incluso teniendo en cuenta aspectos no formales e informales. También nos ayudará a no perder de vista el carácter integral y solidario del PLC por encima de un conjunto fragmentario de conocimientos y materias. Es muy aconsejable el trabajo de Pilar Pérez Esteve y [Felipe Zayas Competencia en comunicación lingüística](#).

Si bien resulta anterior a la generalización de las competencias básicas, no queremos olvidar la obra de [Daniel Cassany](#) (autor fundamental para nuestro cometido), Marta Luna y Glòria Sanz, [Enseñar lengua](#), un libro que no ha perdido actualidad en muchos de sus aspectos y que ya en 1994 se refiere al PLC.

2.1.3 Enseñanza plurilingüe y pluricultural.

Hemos comentado la importancia del enfoque por competencias básicas. Éste está muy ligado a un contexto sociocultural y lingüístico en el que nuestro alumnado aprende y usa de forma autónoma y competente las distintas lenguas. Dicho contexto, cada vez más complejo y diverso, nos obliga a tener en cuenta en nuestro bagaje formativo la perspectiva plurilingüe como marco de desarrollo del PLC. En este sentido, podemos distinguir cuatro direcciones y pistas de formación para las que recomendaremos, sin pretender ninguna exhaustividad, algunas referencias significativas:

- El tratamiento integrado de lenguas TIL (secuencia de introducción, criterios, desarrollo de contenidos lingüísticos, medidas de normalización en las comunidades bilingües, etc.). Autores y autoras relacionadas con

- él pueden ser: [Jim Cummins](#), [Fernando Trujillo](#), [Vicent Pascual](#), [Montserrat Ferrer](#), [Oriol Guasch](#)
- El tratamiento integrado de lenguas y contenidos (no lingüísticos) TILC, en el caso de lenguas extranjeras AICLE o CLIL. Véanse, por ejemplo: [Do Coyle](#), [David Marsh](#), [Isabel Pérez](#), [Keith Kelly](#), [Neus Sanmartí](#)...
 - Nuevos alfabetismos en relación con las lenguas: [Lankshear y Knobel](#), [ALFIN](#)...
 - Aspectos referentes a los sujetos que aprenden (interculturalidad, factores emocionales, culturales, motivacionales en el aprendizaje y uso de lenguas): [Elizabeth Coelho](#), [Aula Intercultural](#)...

2.1.4 Sitios web dedicados al PLC.

Tener en cuenta algunos sitios web dedicados al PLC también sería una ayuda para asimilar un estado de la cuestión. Proponemos cuatro ejemplos entre los diversos posibles:

<p>http://proyectolinguisticodecentro.es/</p>  <p>Recursos europeos para el Proyecto Lingüístico de Centro Reflexiones y estrategias del Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos y las Comunidades Autónomas</p> <p>HOME ACERCA DE DOCUMENTACIÓN LOS CENTROS RECURSOS EN LAS CCAA. EL BLOG ESPACIO DE TRABAJO DIRECCIONES ÚTILES CONTACTO</p> <p>MAY TUE WED THU FRI sat sun MON JUN FRI sat sun MON TUE WED THU JUL sun MON TUE WED THU FRI sat</p> <p>Espacio del Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPEE) con recursos útiles para el diseño y puesta en marcha del PLC en diversas Comunidades Autónomas.</p>	<p>http://proyectolinguistico.webnode.es/</p>  <p>Proyecto Lingüístico</p> <p>Buscar en el sitio</p> <p>Coordiador</p> <p>Miguel Calvillo, Asesor</p> <p>Centro del Profesorado de Córdoba, Investigación y Estudios de Lenguas</p> <p>Esp: Teléfono 957 951 966 Correo electrónico: CPEC@362.662.es Web: Dirección 671 507 228 Correo electrónico: CPEC@362.234.es</p> <p>BIENVENIDOS</p> <p>Pulse para leer el artículo sobre orígenes, fundamentos y perspectivas del proyecto lingüístico de centro.</p> <p>Artículo sobre el PLC</p> <p>En este artículo se recogen documentaciones esenciales y materiales para analizar de los que se derivaron los orígenes, fundamentos y perspectivas del PLC, así como los tipos de centros y sus características.</p> <p>Artículo sobre orígenes, fundamentos y perspectivas del PLC</p> <p>La teoría de información aplicada al aprendizaje proporciona una perspectiva teórica sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras. El presente artículo analiza el aprendizaje de lenguas extranjeras desde esta perspectiva.</p>
<p>http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/proyecto-linguistico-centro/</p>	<p>http://www.xtec.cat/web/projectes/projectes_llengua_projecte</p>

 <p>Orientaciones y materiales de apoyo (secuencias didácticas integradas, unidades AICLE, etc.) propuestos por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.</p>	 <p>Aplicativo de referencia para el diagnóstico previo a la realización de un PLC, creado por el Departament d'Ensenyament de Catalunya.</p>
---	---

2.2 Situación del PLC en cada Comunidad.

En el siguiente cuadro, os ofrecemos una panorámica de la situación de nuestras cuatro Comunidades en lo que a legislación y materiales se refiere.

ANDALUCÍA	EUSKADI	CATALUNYA	COMUNITAT VALENCIANA
<p>Legislación</p> <p>Sin estar legislado de modo implícito como PLC, existen unas Instrucciones sobre el tratamiento de la lectura para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística que instan a incorporar al Proyecto Educativo los criterios generales para el tratamiento de las destrezas lingüísticas en todas las áreas y materias.</p> <p>Además, las Instrucciones sobre la organización y funcionamiento de las Bibliotecas Escolares, implican a todo el profesorado, todas las áreas y a toda la Comunidad Educativa.</p> <p>Sobre Plurilingüismo: Acuerdo de 22-03-05 del Consejo de Gobierno por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía (BOJA 05-04-05)</p> <p>Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía.</p> <p>Materiales</p> <p>El Proyecto Lingüístico de Centro</p> <p>Secuencias didácticas AICLE</p> <p>Actividades PEL</p> <p>Guía informativa para centros de enseñanza bilingüe. 2ª edición (2013)</p>	<p>Legislación</p> <p>Decreto Curricular BOPV 13-11-2007 : art 13: Bilingüismo y Plurilingüismo art 18: Proyecto Lingüístico de Centro</p> <p>Anexo Lenguas Primaria Anexo Lenguas Secundaria: Tratamiento Integrado de Lenguas</p> <p>Proyecto de experimentación Marco Educación Trilingüe documento marco 2010-2011</p> <p>Materiales</p> <p>Orientaciones en torno a la lectura Primaria</p> <p>Orientaciones en torno a la lectura Secundaria</p> <p>Competencia plurilingüe en el nuevo curriculum (2009)</p> <p>Poyecto Lingüístico de Ikastolas en euskera</p> <p>Tratamiento Integrado Lenguas</p> <p>Web del Berritzegune Nagusia sobre PLC</p> <p>IRALE Hizkuntza proiektua</p> <p>Hizkuntza proiektua</p> <p>Hizkuntzaren tratamendu bateraturako hizkuntza proiektua de Uri Ruiz Bikandi</p>	<p>Legislación</p> <p>DECRET 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària</p> <p>DECRET 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.</p> <p>Instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres per al curs 2007-2008</p> <p>Materiales</p> <p>Programa L'impuls de la Lectura</p> <p>Projectos plurilingües</p> <p>Alumnado recién llegado</p> <p>Biblioteca Puntedu</p> <p>Proyecto Lingüístico</p>	<p>Legislación</p> <p>DECRET 127/2012, de 3 d'agost, del Consell pel qual es regula el plurilingüisme en l'ensenyança no universitària a la Comunitat Valenciana: art. 8</p> <p>Marco legal general sobre lenguas</p> <p>Esquema del PLC en el Servicio de Enseñanza de Lenguas</p> <p>Guia per a l'elaboració del PLC</p> <p>Materiales</p> <p>La UEM (Unitat per a l'Educació Multilingüe) y Escola Valenciana han publicado unas recomendaciones escritas por Vicent Pascual sobre un modelo de educación plurilingüe e intercultural para el sistema educativo valenciano.</p> <p>Otra guía específicamente sobre el PLC del mismo autor puede encontrarse aquí.</p>

2.3 Cómo se generan los procesos de cambio en un centro educativo.

Consideramos importante iniciar el viaje en el asesoramiento del PLC con una cierta amplitud de miras y estimación de cómo puede relacionarse positivamente y contribuir a los procesos de cambio y de mejora para el centro. La aproximación histórica a las nuevas concepciones sobre formación y asesoramiento del profesorado, al valor de la reflexión sobre las prácticas y al centro como objeto y difusor del cambio, pueden llevarnos a fuentes como [Stenhouse](#), [Carr y Kemmis](#), [Gairín](#), etc. En España, otros autores que han destacado una línea de formación centrada en el propio centro y muy pertinente en nuestro propósito concreto de asesoramiento son, entre otros muchos: [Imbernón](#) (ver su sintética [10 ideas clave. La formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio](#)), [Escudero](#), [Bolívar](#)...

Todo cambio hacia la mejora supone la confluencia de intereses diversos y el asesoramiento sobre el PLC habrá de plantearse en ocasiones ayudar a afrontar las fricciones entre fuerzas tan diversas como los intereses concretos de la comunidad y el sistema educativo con el que convive y en el que se apoya, con el fin de lograr una sinergia en forma de respuesta significativa a una realidad integrada por ambos aspectos.

En la vorágine que supone la *gestión de la supervivencia* con una mayor carga administrativa sumada a la docente y recursos limitados para los centros, el asesoramiento sobre el PLC, al apuntar a elementos estratégicos, puede contribuir también a fortalecer la visión y misión propia de los centros, elementos profundamente identitarios en los que afirmar su organización, el conjunto de relaciones la coordinación y los roles asumidos y mejorar la gestión de sus recursos humanos y materiales.

Entre estos efectos del asesoramiento sobre el PLC, ocupa un lugar protagonista el desarrollo profesional docente, implícito en la planificación y puesta en marcha del proyecto y a lo largo de todas sus fases: la creación de un clima previo, el diagnóstico de necesidades, la elaboración de un plan de actuación, la puesta en práctica del plan, la evaluación de resultados y la institucionalización del proceso. Hemos de ver en nuestra intervención dentro de una herramienta de innovación educativa para los centros, una oportunidad única de innovar en nuestras prácticas de formación y asesoramiento, asumida, como se ha expresado tantas veces no *para que las cosas cambien* sino *porque las cosas cambian*.

Así, continuando con lo anterior, no conviene olvidar el nuevo marco que el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación propicia para el asesoramiento y la formación del profesorado en general, un marco definido por la facilidad en la colaboración en red, la autonomía y autogestión de la formación y la horizontalidad de relaciones. Hemos de cuestionarnos si, a partir de lo que se ha venido en llamar entornos personales de aprendizaje (ver p. ej. [Adell](#), [Tiscar Lara](#) o [Reig](#)), desde el asesoramiento del PLC estamos contribuyendo a que vaya tomando fuerza la idea de entornos colectivos de aprendizaje y lo que supone tanto para quienes formamos y asesoramos, para

nuestra función e identidad (ver [Trujillo](#)) y nuestra oferta a los centros, como para ellos mismos como beneficiarios de este servicio.

2.4 Tener en cuenta unas pautas básicas de actuación.

Creemos importante insistir en que el PLC siempre será un elemento integrante del Proyecto Educativo de Centro. No es nuestro propósito, con las recomendaciones presentes en estas páginas, conducir a una idea cerrada, perfecta o burocratizada de aquél sino a un documento (y una filosofía educativa y de programación) en continuo crecimiento y que, por tanto, explicita unos objetivos, acciones, medios, protagonistas, plazos y criterios de evaluación susceptibles de revisión. En nuestra metáfora del viaje, el PLC es tanto los hitos sucesivos como el camino.

Una pauta de actuación tiene que ver con el enfoque realista sobre el PLC. Recordamos que no partimos de cero. En todo centro existen distintas prácticas relacionadas con la enseñanza de y en las distintas lenguas. En el clásico binomio de empuje-tracción, la labor de la asesoría consistirá más en el acompañamiento (si se quiere, en el empuje y la motivación hacia planteamientos óptimos desde y para la situación y posibilidades del centro) que en el arrastre por itinerarios no asumidos por éste hacia un pretendido ideal del asesor o la asesora, no necesariamente compartido por el profesorado. Hemos de añadir que actuar de forma realista también supone plantearse objetivos no solo alcanzables sino evaluables.

Si bien no partimos de cero, contamos con unos referentes de actuación, por historia o por normativa, no todo enfoque debe considerarse igual de válido. El PLC no habría de construirse de espaldas a las recomendaciones y marcos conceptuales vigentes en el espacio europeo (véase, en especial, el MCER) ni de forma ajena a los actuales diseños curriculares.

Las asesorías no deberían olvidar otro hecho crucial en su acción. La elaboración del PLC ofrece un potencial insospechado para la formación del profesorado en sus más variadas y, sobre todo, más eficientes modalidades. Una formación práctica, vinculada a la acción, colaborativa y de impacto global en el centro. Esto sugiere que el asesoramiento sobre el PLC no se realiza de forma insolidaria sino que se integra como andamiaje de una de las funciones más importantes de todos nuestros servicios: la formación.

Anexo. Experiencias.

Creemos interesante mostrar algunos ejemplos prácticos de desarrollo de PLC que pueden ser muy ilustrativos como elementos de formación para las asesorías.

[IES Mirador del Genil \(Iznájar. Córdoba\)](#)

[IES Pedro Jiménez de Montoya \(Baza. Granada\)](#)

[CEIP San José de Palmete \(Sevilla\)](#)

[Proyecto de normalización lingüística CEEIIPS San Viator \(Vitoria-Gasteiz\)](#)

3 Animando al viaje. Sensibilización.



El 14 de enero de 1911 Amundsen instaló su campamento base, llamado Framheim, en la Bahía de las Ballenas, en la Barrera de hielo de Ross, que se mostró como una excelente superficie para usar los esquís y los trineos tirados por perros, el medio de transporte escogido por Amundsen.

Entendiendo el PLC como una travesía de larga duración, antes de iniciar la marcha, conviene establecer un *campamento base*. Un buen asentamiento, que unifique el punto de partida y nos asegure un lugar de encuentro, que sea un espacio de intercambio, de aprovisionamiento y de seguridad.

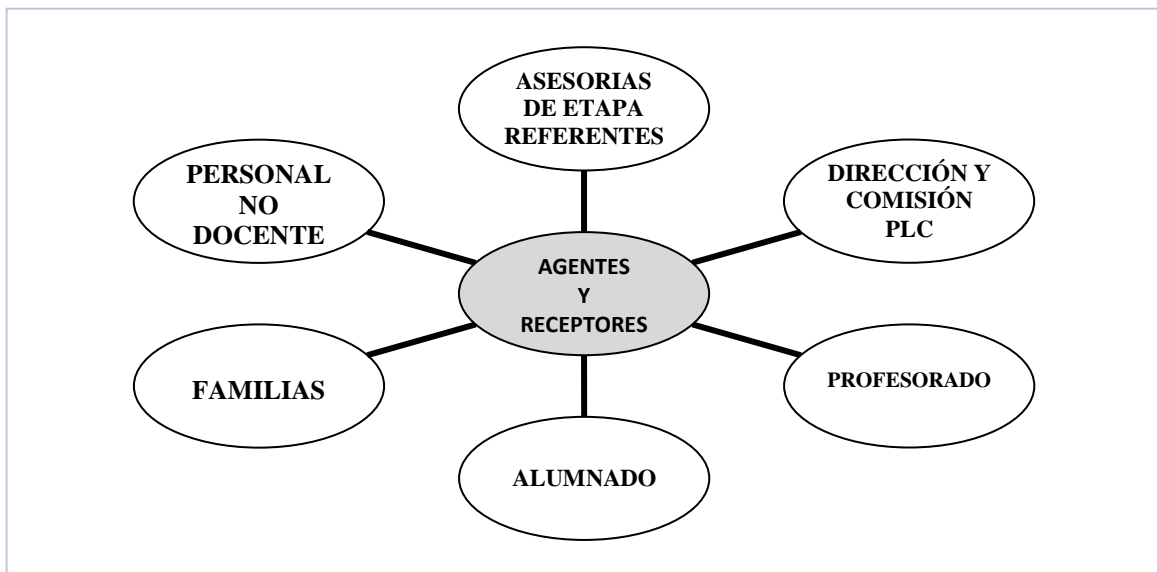
Entre las causas de fracaso que se detectan en el inicio de los procesos de cambio, se menciona con frecuencia la insuficiencia o la ausencia de sensibilización previa, y luego continuada. *Querer* es tan importante como *deber*. En esta sección nos proponemos abordar la sensibilización en torno al PLC.

La sensibilización, la concienciación e influencia para recapacitar y percibir el valor o la importancia de algo, es necesaria ya que caminamos en gran grupo, un grupo diverso en intereses, en formación, en capacidades, en motivaciones y en responsabilidades. Un grupo grande que ha de tomar conciencia, comprender el valor o la importancia del proyecto que se propone, un proyecto tan complejo como el PLC.

La sensibilización pretende lograr unas condiciones mínimas que propicien comprender el PLC, sus objetivos y los efectos que de él se esperan. Todo proyecto ha de ser comprensible y comprendido. La sensibilización consistirá en el desarrollo de tareas de orientación y de acciones destinadas a la formación y a la información, que hagan posible la toma de conciencia, la participación y el compromiso necesarios para emprender todas las etapas por las que transcurrirá el PLC.

El desarrollo de la sensibilización está vinculado a la institución escolar: equipo directivo, profesorado, alumnado, familias, personal no docente y agentes externos. Este gran grupo, a modo de red neuronal, está llamado a convertirse en agente y receptor del proceso de sensibilización.

Pero se hace preciso acotar la participación de los estamentos que componen la comunidad educativa en esta fase de sensibilización, puesto que pretendemos dar contenido a una guía para el asesoramiento del PLC.



3.1 Las Asesorías del profesorado. Agentes externos para el asesoramiento del PLC.

En el campo de las asesorías resulta complicado, por la diversidad de situaciones entre Comunidades (tamaño, funciones, mayor o menor especialización...), establecer una serie de medidas concretas destinadas a una sensibilización general para considerar el PLC una herramienta idónea y comprenderlo.

La labor de sensibilización a favor de PLC consistentes, integrales e integrados en las prácticas, organización y valores de los centros empieza por nuestras y nuestros más inmediatos acompañantes de asesoría pero hay que mantener una actitud realista sobre el distinto conocimiento y la motivación con la que puedan partir sobre los PLC.

La tarea de sensibilización hacia las asesorías de nuestros centros de trabajo pasa por nuestra propia disponibilidad para ofrecer recursos e información relevante y para invitar de manera expresa al compromiso común de contagiar al profesorado en la necesidad de elaborar y poner en práctica sus PLC. Aplicarnos en modelos de trabajo colaborativo, creando equipos interdisciplinares, favorecerá el trabajo posterior.

No cabe duda de que se exigirán:

- Espacios y tiempos comunes de reflexión, de intercambio de experiencias y buenas prácticas motivadoras.
- Formación técnica específica.
- Recursos de apoyo para el asesoramiento.

Las limitaciones materiales y personales dificultan el logro de condiciones para la sensibilización. No obstante, existen otros cauces:

- El fomento de la participación en grupos de trabajo en red.
- La autoformación en entornos de aprendizaje virtual, promovida desde el claustro y con protagonismo de las y los asesores de ámbito lingüístico.
- La participación en proyectos compartidos por centros de la propia Comunidad así como entre comunidades (como la convocatoria ARCE que enmarca este trabajo).

3.2 El equipo directivo y la comisión del PLC. Los responsables más directos.

3.2.1 El equipo directivo.

La labor de sensibilización sobre el equipo directivo responde a una doble intención:

- El apoyo práctico e institucional en la coordinación del PLC dentro del centro, asumiendo el liderazgo y asegurando condiciones mínimas para su puesta en marcha.
- El apoyo simbólico que representa su participación en el PLC frente al resto del profesorado.

Algunas acciones de sensibilización del equipo directivo consistirían en:

- El aprovechamiento de las acciones de formación específica para equipos directivos (dinamización de centros, actualización funcional, nuevos cargos directivos, etc.) para incluir referencias motivadoras hacia los PLC.
- El contacto expreso con los equipos directivos a través de las asesorías de referencia del centro (zonal o de ámbito) para proporcionar información, referencias, prácticas, etc. de forma más particular.

3.2.2 La comisión del PLC.

Por operatividad, será interesante promover desde el equipo directivo un grupo que lidere la puesta en marcha del PLC.

Su composición variará según la naturaleza del centro (CEIP o Secundaria) y la normativa legal de nuestra comunidad. En todo caso, habría de contar con algún miembro del equipo directivo y con personal directamente relacionado con el ámbito lingüístico: profesorado de dichas áreas, coordinación de la biblioteca, coordinación lingüística de centro (por ejemplo, en Catalunya) o coordinación del ámbito sociolingüístico y coordinador bilingüe (Andalucía) o responsable de normalización lingüística (País Vasco).

En función del tipo de centro, los ciclos o los departamentos deberían estar representados. El PLC sería un esfuerzo inútil sin contar con un amplio apoyo más allá del profesorado involucrado directamente en las lenguas.

Algunas funciones de esta comisión con respecto a la sensibilización consistirán en:



- Recogida de reflexiones previas del profesorado y del alumnado sobre la enseñanza y el uso de las lenguas en el centro y detección de necesidades (a través de cuestionarios y encuestas a la comunidad escolar; aspecto desarrollado en el apartado de diagnóstico)
- Información en el centro sobre la importancia del PLC, su proceso de elaboración, los compromisos y beneficios esperables en la situación analizada tanto para las áreas lingüísticas como no lingüísticas.
- Animación del claustro en las primeras decisiones referentes al PLC y en la determinación de las necesidades formativas.
- Animación del claustro para actuar como cadena de transmisión y sensibilización del alumnado, las familias y la comunidad con los recursos más adecuados.

Ejemplos de actuaciones desde las asesorías destinadas a la sensibilización de la comisión serán:

- Asesoramiento sobre el contexto normativo en el que se desarrollaría el PLC en cada comunidad.
- Disponibilidad de las asesorías de ámbito lingüístico de los centros de formación del profesorado para atender demandas de información particulares a través de distintos medios (reuniones presenciales, correo, webs de las asesorías, publicaciones, etc.)
- Impulso de seminarios y grupos de trabajo relativos al desarrollo de PLC.
- Acciones formativas para el profesorado de lenguas sobre los contenidos anteriores, apoyados en experiencias contrastables.
- Información sobre aquellas modalidades de formación con impacto directo en el centro: proyectos de formación en centro, proyectos de innovación...

En todo caso, lo que permitirá a los responsables del proyecto hacerse una idea precisa de los temas que conviene tratar y desarrollar durante una campaña de sensibilización y de información son los contactos frecuentes, directos y prolongados con los grupos receptores.

3.3 El profesorado.

El profesorado no constituye un sector homogéneo dentro de la comunidad educativa por diversidad de valores y creencias sobre las lenguas, por distinta experiencia docente, expectativas o conocimientos sobre cuestiones en torno al PLC. De todas formas, la sostenibilidad del PLC depende de una base amplia de aceptación. Por ello es importante conseguir una implicación numerosa del profesorado, aun teniendo en cuenta que la sensibilización y el compromiso con el PLC no sea el mismo, sobre todo, en un principio y que habrán de realizarse acciones específicas para grupos concretos de profesorado con diferentes necesidades.

La sensibilización es una tarea que implica siempre dos direcciones: una centrípeta, hacia la propia organización y otra centrífuga, hacia todo su entorno. El ideal sería involucrar a todo el claustro de una u otra manera en el PLC, en el nivel de la sensibilización y en el del asesoramiento para su desarrollo. Es prioritario para las asesorías, tanto en el desarrollo práctico del PLC y su credibilidad dentro del proyecto del centro como al sensibilizar sobre su oportunidad, conciliar dos liderazgos: el del equipo directivo y aquél representado por un sector del profesorado dispuesto a un compromiso mayor o más inmediato con el proyecto. Es posible que éste, coincida en ocasiones con el profesorado de las áreas lingüísticas.

Las acciones de sensibilización, información y formación mencionadas en los apartados anteriores repercuten también en el conjunto del profesorado e implican de forma vertical a todos los agentes mencionados: asesorías y responsables de formación, equipo directivo, comisión del PLC (profesorado de lenguas, coordinación de ciclos y áreas), etc. Dos elementos fundamentales de actuación en el terreno de la sensibilización del profesorado radican en la organización (ágil y reconocible en cuanto a las responsabilidades) y en un acceso adecuado a la formación y la información.

Sensibilizar al profesorado sobre la necesidad de articular un proyecto de centro, como es el PLC, significa remover su conciencia docente sobre ideas, roles, métodos, etc. al menos, en cinco espacios:

- Naturaleza de las tareas (dificultad, autenticidad, significación, valores de realización, placer y utilidad)
- Autonomía (protagonismo cedido al alumnado y roles del profesorado asociados)
- Programación (progresividad, lógica, coherencia, flexibilidad...)
- Trabajo en grupo (organización en pequeño y gran grupo asociada a la participación esperada, entornos que favorezcan la comunicación)
- Evaluación (atribución de logros, procedimientos, aplicación, utilidad posterior)

Se plantean ante el profesorado acciones de sensibilización desde el propio centro: los espacios de coordinación, comunicación (webs, blogs, publicaciones, documentación...) y formación propios (sesiones informales internas, plataformas de autoformación, recursos desde el centro, etc.) y otras externas por parte de los servicios de asesoramiento y formación: la participación comentada en programas de formación instituidos, cursos y seminarios intercentro o la atención directa a los claustros por parte de las asesorías de referencia o de ámbito lingüístico.

3.4 El alumnado.

Aunque el alumnado no es un referente directo en nuestras prácticas de asesoramiento más habituales, sin embargo es el destinatario último de sus efectos. La sensibilización del alumnado como objetivo fundamental de las decisiones asumidas a través del PLC es clave. Para el alumnado el PLC no es un fin en sí mismo, sino un instrumento que ha de propiciar tanto una mejora de competencias como un beneficio personal para quien aprende y ejercita dichas competencias a lo largo de su vida.

Las actividades de sensibilización con respecto al PLC que puedan desarrollarse con el alumnado dependen mucho de factores personales (la edad por ejemplo) y ambientales (exposición a distintas lenguas y valoración social de éstas, *feedback* del entorno...).



La motivación para aprender y utilizar distintas lenguas está relacionada con los resultados en otras materias no lingüísticas y con la satisfacción personal por lo que, a la hora de sensibilizar, se han de aunar aspectos cognitivos y emocionales desde su presentación hasta su posterior desarrollo y apuntar a variables personales y contextuales por las que pueda favorecerse su interés por el contacto, la adquisición y el uso de las lenguas. Lo que parece claro es que esta motivación no se genera espontáneamente y exige una labor desde el profesorado (a quien sí asesoramos).

Algunas ideas para desarrollar una sensibilización se ofrecen en el Anexo de este capítulo y tienen que ver con la generación de debates que hagan patentes las mejoras aportadas por el PLC, la plasmación, la conciencia de las transferencias producidas al aprender distintas lenguas, la visibilización de lenguas en el centro o de motivos para su uso y aprendizaje, etc.

3.5 Otros participantes de la comunidad.

La sensibilización de la comunidad en la que se inserta el centro resulta fundamental. En su seno se van a desarrollar las competencias plurilingües y pluriculturales cuya adquisición se trata de favorecer con él.

El PLC responde en primer lugar al interés personal de las familias. Por ello habrá que disponer:

- Una información completa y adecuada sobre cuestiones como las siguientes:

Contexto sociolingüístico y educativo en el que tendrá lugar.

Objetivos y acciones que lo van a desarrollar.

Responsabilidades y reparto de tareas.

Disponibilidad de medios materiales y personales.

Secuenciación del plan.

Beneficios de la aplicación del PLC.

Previsión de posibles dificultades.

Rol y tareas previstas para su participación en el PLC.

- Una invitación expresa a la participación y a hacerse corresponsables de las decisiones asumidas por el PLC en la medida de sus posibilidades y a dotarlas de medios suficientes y de espacios de reflexión y participación.

Sensibilizar es más que informar preceptivamente sobre el PLC con la legislación educativa en la mano.

La sensibilización de las familias ha de aprovechar todas las vías de comunicación posibles, desde aquellas que parten de los equipos directivos a las desarrolladas con los grupos por tutores y tutoras, desde las más institucionalizadas (consejos escolares, AMPA...) a las más informales, desde las más directas, a las más mediadas (a través de la biblioteca, redes, webs, blogs de aula, de centro o de AMPA, publicaciones periódicas, etc.)

La labor de sensibilización supone también tener en cuenta al personal no docente cuya implicación es conveniente en el uso de lenguas y en la normalización lingüística, en el caso de las comunidades bilingües.

Un personal no docente receptivo y favorable a los objetivos planteados en el PLC contribuye decisivamente a su sostenibilidad y a la repercusión de sus logros más allá de las aulas, donde se van a desarrollar las competencias plurilingües y pluriculturales.

La sensibilización efectiva, tanto de las familias como del personal no docente, supondrá un refuerzo positivo para la adhesión del alumnado y del profesorado y también conducirá al encuentro de entidades culturales e instituciones pertenecientes a la administración educativa o ajenas a ella, con alguna implicación en el aprendizaje y enseñanza de lenguas, en la normalización

lingüística, en el caso de las comunidades bilingües, en la promoción de la lectura y en el ámbito de la interculturalidad.

El contacto fluido con estas entidades, y aquí puede resultar útil la red de relaciones de las asesorías, además de un respaldo social para el proyecto, una retroalimentación positiva para él, proporciona instrumentos de análisis y de actuación y puntos de vista novedosos o al menos no tan evidentes para el centro.

El trabajo en red y con herramientas 2.0 parece ineludible en el ámbito de la sensibilización de la comunidad. Gracias a ellos:

- Amplificamos los efectos de nuestra labor.
- Fomentamos la corresponsabilidad a través del reconocimiento de quienes participan.
- Definimos de forma más consensuada y amplia los objetivos, contenidos y hojas de ruta del PLC.
- Contribuimos a aumentar la sensibilización y motivación a partir del núcleo más duro de trabajo según un modelo de mancha de aceite.

3.6 Conclusión.

La sensibilización debe basarse en principios simples y eficaces como corresponde a toda acción de toma de conciencia. Como en el caso de las grandes expediciones, todo es cuestión de sentido común y de experiencia, también de honestidad y decisión.



En 1914 Ernest Shackleton reclutó 27 hombres que navegaron a bordo del Endurance con el objetivo de atravesar el continente antártico. El barco quedó atrapado en el hielo y se hundió. Shackleton se vio obligado a renunciar a su objetivo por el de la supervivencia y la salvaguarda de su tripulación. Junto a varios compañeros, realizó un viaje en bote de más de 1.000 kilómetros, en condiciones extremas, en busca de ayuda. La consiguió, y volvió para rescatar al resto.

No nos mueven los mismos intereses y, por lo tanto, no somos sensibles a las mismas motivaciones. Sería ingenuo creer que unas simples informaciones comentadas con motivo de jornadas pedagógicas o difundidas en documentos adecuados bastan para promover a fondo comportamientos y actitudes favorables al PLC.

Si para cada grupo se prepara con cuidado y dosis de ilusión esta fase de sensibilización, los resultados serán satisfactorios en el plano técnico, profesional y humano.

Anexo 1. Actividades de sensibilización sobre el PLC.

A continuación incluimos una serie de actividades relativas a la reflexión sobre el aprendizaje y uso de las lenguas, la comunicación en entornos críticos, la motivación a través de textos y de explotación de las transferencias entre lenguas y otras basadas en la visibilización del interés por fomentar la competencia en comunicación lingüística. Pueden descargarse desde [aquí](#).

4. A dónde y con quién voy. Diagnóstico



La rosa de los vientos es un diagrama vectorial utilizado en meteorología y climatología para representar la intensidad y la frecuencia de los vientos de cada dirección o de otros elementos meteorológicos relacionados con la intensidad de los vientos. Representa las direcciones de los vientos e indica los rumbos o direcciones posibles.

4.1 Presentación.

En la siguiente sección intentaremos proporcionar algunas orientaciones para contar con nuestra propia rosa de los vientos del PLC, un instrumento que nos permita diagnosticar la intensidad y la frecuencia de uso de las distintas lenguas por parte de cuantas personas integran la comunidad educativa así como en los diversos ámbitos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje en un centro educativo y su influencia en el rumbo del PLC.

La palabra *diagnóstico* (del griego *diagnōstikós* διαγνωστικός “conocimiento a través de”) se refiere en general al análisis realizado para determinar una situación o sus tendencias sobre la base de datos y hechos recogidos y ordenados, que permiten un juicio de valor sobre ella.

Abordaremos la cuestión del asesoramiento sobre el diagnóstico desde una creciente concreción, que nos llevará desde el marco normativo más general al contexto del centro entendido como organización, como ámbito de comunicación y como ámbito de práctica educativa. En este recorrido será posible observar muchas interacciones con respecto a las decisiones relevantes sobre el PLC que puedan originarse desde cada uno de estos ámbitos. Así mismo, en ocasiones, encontraremos cierta dificultad para determinar a cuál de ellos responden algunos de los indicadores que se proponen.

4.2 El marco normativo.

La primera alusión obligada tiene que ver con el marco normativo que afecta al centro, tanto el prescriptivo como el conjunto de referencias más bien orientadoras.

En capítulos anteriores mencionamos dos referentes de primer nivel en el ámbito europeo como lo son el *Marco Común de Referencia* y el Portfolio Europeo, en sus diversos modelos validados. Así mismo, estrategias de desarrollo en el marco europeo también inciden en el marco educativo en relación con el uso y enseñanza de lenguas bien desde un crecimiento más general [Europa 2020](#) o bien más directamente como el [Programa de Aprendizaje Permanente](#) o [Erasmus for all](#) a partir de 2014.

Inmediatamente después podríamos citar la normativa estatal más general como la [Ley Orgánica de Educación](#) y los Reales Decretos que fijan las enseñanzas mínimas en cada etapa.

A continuación, encontraríamos aquella normativa autonómica general sobre educación y uso y enseñanza de lenguas, competencias asumidas desde ellas.

Andalucía	Catalunya	Comunitat Valenciana	Euskadi
---------------------------	---------------------------	--------------------------------------	-------------------------

Algunos de los condicionantes que pueden afectar a esta etapa de diagnóstico en cada Comunidad tienen que ver con la regulación del uso de las lenguas tanto en las relaciones del centro como en el cronograma de horas mínimas en cada lengua cooficial (en las comunidades bilingües) o en la lengua extranjera para las distintas materias. Un ejemplo de este caso es Catalunya, donde además se cuenta con un paquete de horas distribuido según las necesidades del centro.

Cuadro horario de Cataluña¹

Horarios de Educación primaria	Mínimos C.Inicial	Mínimos C.Medio	Mínimos C.Superior	Mínimos Etapa	Diferencia mínimos/global	Global Etapa
Lengua y Literatura Catalana	140	140	140	420	-	420
Lengua y Literatura Castellana*	140	140	140	420	-	420
Estructuras Lingüísticas comunes	105	70	70	245	-	245
Lengua Extranjera	70	105	140	315	105	420
Libre disposición						665

¹ Según lo que establece el Decreto 142/2007, se tienen que programar 420 horas de lengua castellana, las mismas que se hacen de lengua catalana. Teniendo en cuenta que, según la Orden EDU/221/2007, de 29 de junio, las 245 horas correspondientes a las estructuras lingüísticas comunes se harán en lengua catalana, un número equivalente de horas se podrá impartir mediante la realización de actividades de aprendizaje de lengua castellana dentro del cómputo horario de libre disposición o bien impartiendo contenidos de otras áreas no lingüísticas en lengua castellana.

Las comunidades oficialmente bilingües habrán de recorrer una etapa más en el análisis de los usos de cada lengua y su encaje dentro del currículo. Son aquí, en especial interesantes las de distintas herramientas en sus planes de normalización y otros aplicativos más generales orientados al diagnóstico como [Ulibarri](#) en Euskadi (de uso restringido) o el [aplicativo catalán para elaborar el PLC](#), al que se puede acceder libremente desde Internet. En la Comunitat Valenciana, se dispondrá de una aplicación semejante sobre el PLC que reunirá la información antes presente en los diseños particulares de programa de cada centro y en el plan de normalización.

4.3 La identidad y los objetivos del centro como punto de partida del diagnóstico.

El centro educativo se convierte en el punto inicial de todo diagnóstico encaminado al PLC. En primer lugar, por la vinculación estrecha de éste al Proyecto Educativo y al Proyecto Curricular del centro. En segundo lugar, por la trayectoria del centro, su experiencia y vivencias propias y la existencia previa o no de un PLC. Así, el diagnóstico de la situación del centro habría de preguntarse por la situación actual y por el efecto de las medidas que hayan conducido a ella.

En el primer caso, parece importante plantearse antes que nada cómo se contempla el PLC en la *visión* del centro en términos de objetivos generales a mayor y más corto plazo sobre su dimensión lingüística. Se trata de indagar sobre el protagonismo de las distintas lenguas en lo que el centro quiere ser, y en cómo quiere ser reconocido. También de observar posibles carencias o distancia entre el proyecto del centro y el uso real de las lenguas dentro de él.

En el segundo caso, las preguntas que habría de hacerse, de contar ya con un PLC, irían en la línea de su actualización u operatividad, su asunción por parte o por la totalidad de la comunidad educativa o su respuesta adecuada como referente ante decisiones sobre el uso y la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. De no contar con él, se dirigirían a la idoneidad de desarrollarlo para responder a los objetivos lingüísticos generales del centro o a las iniciativas previas registradas.

- ¿Se ha realizado alguna sesión formativa sobre el PLC en el claustro?
- ¿Se ha realizado alguna actividad previa para sensibilizar a las familias?
- ¿Se ha creado una comisión para abordar la realización del PLC?

Recorreremos a continuación, a modo de orientación, cuestiones de interés para el asesoramiento, algunos aspectos interesantes para el diagnóstico, relativos a la identidad y los objetivos generales del centro en forma de preguntas. En este apartado identitario y relativo a los objetivos generales del centro, es crucial la implicación del equipo directivo.

4.3.1 Formación docente en el campo de las lenguas y su didáctica

El impulso de la formación del profesorado del centro es un ámbito implicado en el PEC al que como asesorías estamos especialmente vinculadas.

- ¿Cuenta el centro con herramientas y recursos suficientes para detectar necesidades de formación en el campo de las lenguas y su didáctica?
- ¿Deja a la iniciativa personal esta formación o apuesta de forma colectiva por ella en su planificación?
- ¿Relaciona esta formación con los objetivos estratégicos o de mejora del centro?

4.3.2 Atención a diversidad.

El centro define en su proyecto las líneas de actuación que guían su atención a la diversidad de necesidades y ritmos de aprendizaje y a dotar a todo el alumnado de una igualdad de oportunidades en términos de presencia, aprendizaje y participación. En el terreno lingüístico, este esfuerzo se centra fundamentalmente en alentar el desarrollo de la lengua oral en infantil, la consolidación de la lectura y la escritura en el primer ciclo de primaria y el desarrollo de la comprensión lectora y la expresión oral y escrita en el resto de ciclos y niveles.

En el caso del alumnado que desconoce la lengua o lenguas de enseñanza, ha de aplicar medidas organizativas y estrategias para la atención que permita un acceso al currículo en las mejores condiciones posibles. También para aprovechar una situación de riqueza lingüística desde una perspectiva intercultural, como forma de lograr una acogida auténtica, una mayor cohesión incluso fuera de las aulas y una valoración del bagaje cultural y lingüístico de quienes forman la comunidad educativa.

Caben en este apartado preguntas como:

- ¿Cuenta el centro con recursos para definir mecanismos organizativos, curriculares y pedagógicos que respondan a la atención a la diversidad?
- En el caso de contar con aulas de acogida, ¿hasta qué punto existe colaboración con el resto del profesorado a la hora de facilitar el aprendizaje inicial de la lengua?
- ¿Se aplican criterios claros y explícitos sobre cuál ha de ser el tratamiento de las lenguas de enseñanza en referencia a las secuencias de aprendizaje para alumnado con especiales necesidades?
- ¿Establece el centro medidas de promoción y enseñanza de lenguas maternas que no tienen una presencia curricular (uso simbólico, clases extraescolares, trabajo sobre la dimensión plurilingüe e intercultural del currículo)?

4.3.3 Participación en proyectos y programas.

La participación del centro en proyectos de innovación, programas europeos, intercambios lingüísticos o de otro tipo tiene un gran impacto en la cultura y en las prácticas del centro y por extensión en la comunidad de la que forma parte, además de repercutir en las prácticas y el valor otorgado a la enseñanza y aprendizaje de lenguas en muchos casos.

- ¿Participa el centro en proyectos que repercuten en la calidad del aprendizaje, enseñanza y uso de las lenguas?
- ¿Responde esa participación a la iniciativa individual o se asume por todo el centro de forma corresponsable?
- ¿Beneficia la participación a la competencia lingüística de toda la comunidad educativa o solo a parte de ella? ¿Al desarrollo de una o de diversas lenguas del centro?

4.3.4 Coordinación entre ciclos, niveles, etapas...

La garantía de la función educativa del centro escolar hace necesarios espacios de coordinación y consenso sobre los principios metodológicos que orientan la enseñanza y el currículo, para acordar criterios sobre el uso, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas coherentes a lo largo del tiempo. Esto significa que permitan un seguimiento del alumnado en su evolución y una temporalización ajustada a los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y valores que se plantea desarrollar.

- ¿Existen protocolos y documentación que garanticen una continuidad de prácticas y criterios (especialmente en cuanto a la competencia en comunicación lingüística) en los cambios de ciclo o etapa?
- ¿Existen formas de coordinación en el paso de etapa que supone un cambio de centro entre centros de origen y destino (por ejemplo, primaria-secundaria)?
- ¿Las reuniones de coordinación entre niveles y ciclos se planifican de forma sistemática en cuanto a la temática o en cuanto a la temporalización?

4.4 El centro como contexto de comunicación.

Aparte de la concepción del centro desde su identidad o como organización que se plantea objetivos, podemos pensar en él como espacio de comunicación, tanto desde el punto de vista institucional, como a través de su funcionamiento corriente o de las interacciones que tienen lugar dentro de él o desde él hacia el exterior. Esta perspectiva de análisis resulta especialmente significativa en las comunidades bilingües y con presencia de una lengua

minorizada. En el Anexo 1 de este apartado se ofrece una batería de encuestas dirigidas a realizar un diagnóstico sobre el uso de estas lenguas, la actitud hacia ellas y la competencia acreditada por los distintos sectores de la comunidad educativa, factores muy relevantes en el posterior diseño del PLC en estas comunidades.

El diagnóstico de esta dimensión del centro requiere una participación más amplia incluso que la de la anterior en la que la intervención de toda la comunidad, impulsada desde el equipo directivo y la comisión del PLC, incrementará la riqueza y la posterior aplicación de los resultados.

Algunas de las preguntas de este apartado se dirigirán al uso de lenguas en todos los ámbitos institucionales del centro. Pueden ser de utilidad marcos de referencia o tablas que recopilen estos usos como la aportada por [Rafael Fresquet](#).

El diagnóstico se ha de interrogar sobre el mayor o menor uso de lenguas en los distintos ámbitos de relación más formal (consejo escolar, asambleas, claustro, reuniones diversas de profesorado) y en los documentos que allí se originan o son de uso común tanto de naturaleza administrativa como de gestión más educativa o de relación (PEC, reglamento de régimen interno, programación general anual, proyectos, actas, reglamentos, certificaciones, avisos e informaciones, convocatorias diversas, correspondencia...) y en las actividades a que dan lugar.

Seguiría el análisis lingüístico de aquellas comunicaciones de la institución con el exterior (AMPA, familias, instituciones públicas, intervenciones del centro, administración educativa, proveedores...)

Los espacios informales de interacción personal también pueden ser objeto de revisión.

- ¿Cuáles son las lenguas con presencia en los espacios del centro y en las actividades extraescolares, comedor, patio...?
- ¿Varía la presencia de estas lenguas en los distintos espacios?
- ¿En qué medida están presentes todas las que se enseñan y las de origen del alumnado?
- ¿Se registran situaciones de discriminación o desigualdad entre lenguas y entre sus usuarios?
- ¿Existen recursos o criterios para gestionar esta diversidad?

Otro elemento importante de análisis es la comunicación estática, la rotulación de las diversas dependencias, horarios, tablones informativos, etc.

- ¿Obedecen a directrices precisas y planificadas o han surgido de forma espontánea?

Así mismo, podrían caber en este análisis, medios de difusión de noticias como las revistas, las páginas web, los blogs docentes o de centro, etc. Se plantearían desde aquí además preguntas como:

- ¿Son iniciativas personales o compartidas, sustentadas y actualizadas por todo el centro?
- ¿En qué medida representan el uso de lenguas presentes en el centro?

Para cerrar esta reflexión, deberíamos dedicar un espacio al uso de las lenguas en un marco más funcional como en la aportación de diversos recursos materiales destinados a cubrir servicios educativos.

- ¿Qué criterios lingüísticos, si los hay, se utilizan para la selección de material didáctico (biblioteca, selección de *software*, laboratorio, recursos destinados a las aulas o utilizados en cada materia, libros y otros materiales didácticos)?

4.5 El centro como contexto didáctico.

Desde las asesorías, además de entender el centro como organización con una visión y misión concretas que configuran su identidad, o como un espacio en el que tienen lugar o que da pie a intercambios comunicativos, hemos de pensar en él como espacio de desarrollo de prácticas educativas. En nuestro caso, desde una perspectiva plurilingüe y pluricultural que da protagonismo a las relacionadas con las distintas lenguas al menos desde una triple perspectiva: como área o materia de aprendizaje, como lengua extranjera aprendida y como instrumento para el aprendizaje en otras áreas.

Alguna de las cuestiones previas que corresponden a este apartado ya ha sido mencionada. En cuanto a la distribución horaria de las lenguas, aun en los casos en que resulte prescriptivo un número de horas podría dar lugar a una reflexión en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Resulta acorde esa distribución a la situación de uso de lenguas detectada en el centro?
- ¿A sus objetivos generales?
- ¿A su proyecto curricular?
- ¿Cuáles son las razones para ello?

Otros puntos básicos tienen que ver con aspectos como la capacitación lingüística del profesorado, sus ideas hacia ellas (ver [cuestionario](#)) o el peso de las lenguas en los agrupamientos del alumnado:

- ¿Cuál es la formación o capacitación del profesorado en cada lengua presente en el centro?
 - ¿Cuáles son sus actitudes hacia las distintas lenguas (prejuicios, tolerancia, valor)?
 - ¿Cuál es el uso efectivo de estas lenguas en cada situación comunicativa a la que está expuesto en el centro?
-
- ¿Tiene la lengua de origen o de enseñanza alguna incidencia en la agrupación del alumnado?
 - ¿Cuenta el centro con recursos suficientes o con programas dedicados a la acogida o al refuerzo lingüístico de alumnado con otras lenguas que se incorpora al sistema educativo?

Hemos creído oportuno ordenar las cuestiones referentes a este apartado en dos grupos.

- Actuación en las áreas lingüísticas.
- Actuación en las áreas no lingüísticas.

4.5.1 Actuación en las áreas lingüísticas.

A todas luces, partiendo de la cantidad de transferencias posibles entre ellas, la enseñanza y el aprendizaje de distintas lenguas de forma completamente aislada suponen un desaprovechamiento enorme de recursos e inducen al desconcierto tanto del alumnado como del profesorado y a respuestas parciales e inconexas en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.

Numerosas iniciativas han tratado de ahondar en la integración del currículo de las lenguas ([CIL](#)) o su didáctica integrada ([DIL](#)) como clave de su enseñanza y aprendizaje en los centros.

En el diagnóstico sobre el estado de esta cuestión, el principal objetivo de asesoramiento es el profesorado implicado en la enseñanza de las diversas lenguas. El ámbito de análisis ha de ser exhaustivo y dirigirse a todas las actividades lingüísticas presentes en el MCER: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita e interacción. Además ha de tener en cuenta la relación de la lengua objeto de aprendizaje con el alumnado.

Algunas preguntas que orientarían en esta línea son las siguientes:

- ¿Comparte la enseñanza de las distintas lenguas objetivos comunes?
¿En qué medida?
- ¿Se trabajan de forma coordinada aquellos aspectos comunes a todas las lenguas relativos a competencias lingüísticas, discursivas, sociolingüísticas, pragmáticas, literarias?
- ¿Se adopta en todos los casos un enfoque comunicativo o que tiene en el uso su referencia más importante?
- ¿Se comparten materiales (por ejemplo, unidades didácticas integradas, proyectos integrados de comunicación) y/o criterios sobre la selección de los de cada lengua (tipos de actividades, enfoques textuales)?
- ¿Existen acuerdos sobre los momentos de introducción de las distintas lenguas? ¿Sobre la [terminología](#) que se utiliza en su enseñanza? ¿Sobre la distribución de contenidos en la progresión de quienes aprenden?
- ¿Existen acuerdos sobre la evaluación de la competencia en cada lengua o instrumentos de valoración, actividades y criterios comunes? ¿Cómo se aplican y se revisan?
- ¿Se trabajan las actitudes hacia las lenguas de forma solidaria?
- ¿Existen mecanismos o espacios para valorar todas las cuestiones anteriores y proponer mejoras? ¿Cómo se aplican y se revisan los acuerdos que corresponden a cada una de ellas ([Ejemplo 1 de tabla con acuerdos](#). [Ejemplo 2 de tabla con acuerdos](#))?

Terminaremos este apartado aludiendo a dos cuestiones de indudable pertinencia para tratarse en el diagnóstico previo al PLC dentro de las áreas lingüísticas y también en el que corresponde a otras áreas. Se trata de las dos modalidades de las actividades lingüísticas propuestas en el MCER: la oral y la escrita.

- ¿Se trabajan los textos orales formales e informales en las distintas áreas?
- ¿Se integra efectivamente la competencia oral en objetivos, contenidos y evaluación de las distintas áreas? ¿En qué medida?
- ¿Se integra de forma solidaria desde todas las áreas esta modalidad oral con la escrita en las diversas actividades lingüísticas recogidas en el MCER a través de prácticas, actividades, etc.? ¿De qué manera?
- ¿Hay un conocimiento general sobre la metodología de enseñanza y progresivo desarrollo de la lectura y la escritura y sobre los criterios que los guían dentro del centro?
- ¿Existe un plan lector en el centro? ¿Cómo implica a las áreas y materias lingüísticas y no lingüísticas y a su profesorado? ¿Cómo implica al resto de la comunidad educativa?
- ¿En qué medida tienen protagonismo en el Plan lector las distintas lenguas de educación y de uso del centro?
- ¿Se describen de manera concreta en todas las áreas y materias criterios de evaluación para la lectura y escritura?

4.5.2 Actuación en las áreas no lingüísticas.

La integración de lenguas y contenidos, de manera muy evidente en los últimos años la de contenidos con lenguas extranjeras (AICLE,/ CLIL/ EMILE) pero también la de éstos con nuestras propias lenguas (TILC en general), ha adquirido gran protagonismo en las aulas. Este protagonismo obedece a múltiples factores entre los que cabe citar una aproximación educativa más centrada en quienes aprenden y en la introducción (todavía no alcanzada en sus últimas consecuencias) del concepto de competencia en el currículo.

La reflexión sobre este punto, que corresponde, en gran medida, al profesorado implicado en estas áreas pasa en primer lugar por una atención al propio currículo, sobre todo al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en cada una de ellas y a la organización del centro y las posibilidades actuales y futuras de coordinación.

Si atendemos al primer punto, podemos encontrar referencias valiosas para contrastar la situación de los centros al respecto en obras como [Competencia en comunicación lingüística](#) de Pilar Pérez Esteve y Felipe Zayas. En cada Comunidad, ha de tenerse en cuenta el propio currículo para actualizar estos contenidos referidos a la normativa estatal. Un ejemplo bastante sintético (si bien para las áreas no lingüísticas solo en secundaria) podéis encontrarlo en [esta tabla](#) del Servicio de lenguas valenciano.

La organización como factor de éxito para una adquisición a partir de todas las áreas de esta competencia nos lleva a cuestionarnos:

- ¿Existe coordinación entre el profesorado de lengua y el resto del profesorado para desarrollar y evaluar criterios (corrección, usos textuales, exigencias de calidad y no discriminación en los usos lingüísticos en el aula, herramientas para el análisis textual, búsqueda y tratamiento de la información, afrontamiento de géneros textuales diversos...)?

A partir de esta coordinación, si la hubiera,

- ¿Se trabajan desde las áreas no lingüísticas explícita y/o implícitamente las habilidades lingüísticas de expresión, comprensión e interacción en sus modalidades oral y escrita)? ¿En qué medida tienen cabida en la evaluación de las materias?
- ¿Se prevé desde el centro a través de producción de materiales, propuestas interárea, proyectos, actividades, etc. una mejora de la competencia en comunicación lingüística?
- ¿En qué medida se integran desde las áreas elementos comunicativos de producción y de recepción de textos y productos multimedia?
- ¿Afrontan las áreas de manera coordinada e integrada los nuevos alfabetismos y prácticas implicadas?



En un punto determinado del Mediterráneo debieron nacer, en hora incierta, las denominaciones de los puntos cardinales y también los nombres de los vientos intermedios. Los lugares por donde nace y muere el sol señalan, desde siempre, los puntos cardinales del Este y el Oeste. La posición del sol en su punto más alto del mediodía señala igualmente el eje Norte-Sur.

Los vientos, al soplar, no coincidían siempre con los ejes geográficos principales, por lo que fue necesario identificar direcciones intermedias.

<http://www.amarre.com/html/meteorologia/rosa/historia.php>

4.6 La gestión del diagnóstico.

La complejidad del centro conlleva una exigencia de conciliar fuerzas, posiciones, juicios de valor, etc. que *soplan* en distintas direcciones y que constituyen el contexto de las evidencias obtenidas en el diagnóstico. La gestión de estas evidencias en dicho contexto es fundamental para seguir avanzando en la construcción del PLC.

Es importante plantear con claridad desde la asesoría el punto de partida para poder empezar a construir desde él. No ha de caerse en excesivos triunfalismos y propiciar que desde el centro se elabore una imagen lo más fidedigna posible que ayudará a establecer el estado de la cuestión y las necesidades de mejora. Así mismo, quedarán puntos con una valoración menos exhaustiva en función de la prioridad o la oportunidad que establezca el centro para contemplar algunos de sus objetivos lingüísticos.

Sigue al trabajo de recogida de datos una reflexión adecuada para poder realizar planteamientos de intervención acordes con la realidad del centro, con el propósito de cambiar o mejorar todo aquello que no resulta satisfactorio de forma que se guíen las actuaciones posteriores.

Nuestra propuesta en el camino hacia la actuación, aquí la elaboración del proyecto lingüístico de centro, es recurrir a una herramienta de análisis como DAFO (centrada en las debilidades, las amenazas, las fortalezas y las oportunidades). La utilización de esta herramienta exige cuestionarse con detenimiento el objetivo que se persigue y un esfuerzo por ampliar las visiones sobre los cuatro factores, tanto los internos como los externos, lo que conlleva una formación, una innovación a través de las ideas disruptivas y un potencial crecimiento de la corresponsabilidad a través del diálogo y la reflexión conjunta.

Podéis encontrar una descripción más extensa, consejos prácticos y ejemplos de aplicación en el campo educativo en [DAFO en la educación](#), wiki de Fernando Trujillo.

Anexo 1. Encuestas y recursos para el análisis del contexto sociolingüístico del centro en las comunidades bilingües de nuestro proyecto.

Catalunya

Encuesta sobre la situación sociolingüística de la escuela:

<https://docs.google.com/open?id=0B2gWJA7kPvnkUjZ6a2lrQUROYIU>

Reestructuración del PLC:

<https://docs.google.com/open?id=0B2gWJA7kPvnkSmZiVnJ6N0VhbG8>

Comunidad Valenciana

Encuesta para el alumnado. Análisis del contexto sociolingüístico:

http://www.edu.gva.es/ocd/sedev/docs/dpp/enq_alum.pdf

Encuesta para el profesorado. Análisis del contexto sociolingüístico:

http://www.edu.gva.es/ocd/sedev/docs/dpp/enq_prof.pdf

Conocimiento de lenguas del alumnado:

http://www.edu.gva.es/ocd/sedev/docs/dpp/enq_alum2.pdf

Conocimiento de lenguas del profesorado:

http://www.edu.gva.es/ocd/sedev/docs/dpp/enq_val_LE_prof.pdf

Encuesta para el personal no docente:

http://www.edu.gva.es/ocd/sedev/docs/dpp/enq_pnd.pdf

Tratamiento metodológico de las lenguas vehiculares:

http://www.edu.gva.es/ocd/sedev/docs/dpp/q_anl_pluri1011.pdf

Encuesta al profesorado de áreas lingüísticas:

http://www.edu.gva.es/ocd/sedev/docs/dpp/enq_acords_aling.pdf

Euskadi

Los cuestionarios para realizar el diagnóstico están en plataforma [Ulibarri](#), pero sólo se puede hacer a ellos mediante uso de contraseña.

Material disponible para realizar la fase de diagnóstico (Ikastolas. En euskera):

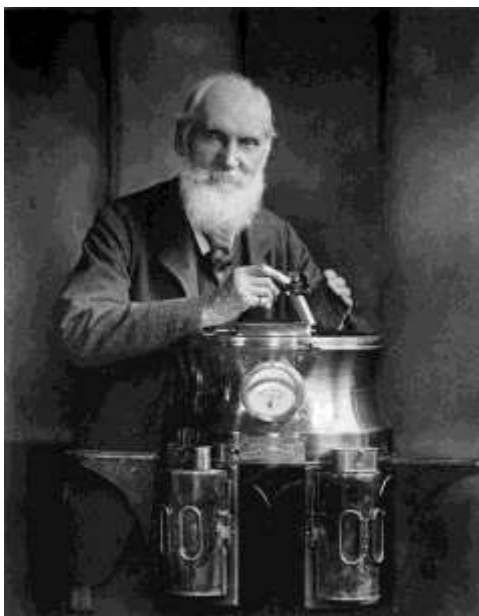
<http://jakintza.net/proiektuak/hizkuntz-proiektua/>

Anexo 2. Aplicativo de diagnóstico sobre el PLC en Catalunya.

Al inicio del capítulo nos hemos referido al [aplicativo catalán para elaborar el PLC](#), al que se puede acceder libremente desde Internet y que ha servido de inspiración a mucho de lo tratado en las páginas precedentes. Hemos incluido en este anexo una traducción y una adaptación parciales de los criterios que allí se pueden encontrar. Tratamos con ello de superar la limitación que nos hemos impuesto en la realización de este documento pero además de destacar un aspecto muy valioso de esta herramienta. La ayuda para situar las necesidades y los objetivos del centro mediante el establecimiento de (cinco) niveles de cumplimiento descritos de forma pormenorizada en cada uno de los ítems propuestos.

Podéis acceder a él desde [aquí](#).

5 Gestionando el viaje. Planificación.



La bitácora es un armario, por lo general de forma cilíndrica o prismática, fijo a la cubierta de una embarcación en el que va montada la aguja náutica, destinada a hacer seguir a un barco el rumbo preciso, al registrar la dirección de la quilla con respecto a la línea norte-sur.

En los tiempos en que los barcos no disponían de puente de mando cubierto, solía guardarse dentro de ella, para preservarlo de los elementos, el llamado cuaderno de bitácora, donde se escribían notas sobre lo que sucedía durante la navegación.

5.1 Presentación.

La imagen de la bitácora es relevante a la hora de hablar de planificación por su función de orientar el rumbo del PLC y de la comunidad escolar hacia *lugares seguros* y por registrar esa experiencia de navegación que determina, de alguna manera, de dónde hemos venido, adónde queremos ir y cuándo y con qué medios llegaremos.

La planificación es en sí un proceso metódico, que implica toma de decisiones con uno o varios objetivos determinados, teniendo en cuenta la situación y los factores que pueden incidir en la consecución de esos objetivos, además de las acciones que ésta requiere para conseguirlos junto con los plazos, responsabilidades, recursos, e indicadores de realización de nuestros objetivos.

Esta definición nos lleva a establecer una serie de etapas que ayudan a entenderla en toda su extensión:

1. Identificación de necesidades.
2. Definición de objetivos.
3. Selección y priorización de acciones.
4. Programación de las acciones.
5. Seguimiento y evaluación.

5.2 Identificación de necesidades.

Una vez concluida la recogida de información, se hace necesario gestionar ésta a través de diversas herramientas posibles, recordad nuestra recomendación sobre DAFO, en la sección de diagnóstico. La valoración de estos datos ha de

proporcionar una visión panorámica de la situación del centro que nos ayude a orientar el rumbo del PLC.

En la fase de diagnóstico hemos destacado algunos ámbitos relevantes para la detección de necesidades y situaciones con respecto al uso, enseñanza y aprendizaje de lenguas en el centro. Estos grandes ámbitos pueden resultar útiles para ordenar nuestra intervención de forma congruente con el diagnóstico.

- El centro como institución con una identidad y objetivos generales: Ámbito organizativo-administrativo.
- El centro como espacio de comunicación (que comprende toda la comunidad educativa): Ámbito comunitario.
- El centro como contexto didáctico: Ámbito curricular y metodológico.

En el marco de nuestro trabajo de asesoramiento y formación del profesorado, podríamos incluso tratar independientemente un ámbito profesional, que atendiera el desarrollo del PLC.

El análisis y valoración de los datos ha de evidenciar las necesidades, es decir, aquellas carencias detectadas asociadas a situaciones problemáticas que limitan, restringen o impiden una mejor gestión del uso y enseñanza de las lenguas. La priorización de estas necesidades no constituye una tarea sencilla. Implica juicios de valor y personas con valores diferentes señalarán prioridades distintas. Además una necesidad se percibe en un cierto conjunto de circunstancias concretas. Si varían estas condiciones, puede modificarse la percepción de la misma. Reconocer una necesidad, por último, implica de alguna manera considerar que existe una alternativa, alguna opción que permitiría superarla.

Todo lo anterior nos remite a un posible esquema que nos permita organizar esta etapa:

ÁMBITOS	NECESIDADES	ALTERNATIVAS
INSTITUCIONAL U ORGANIZATIVO/ ADMINISTRATIVO		
COMUNITARIO		
CURRICULAR/ METODOLÓGICO		
PROFESIONAL		

Pese a todo, es una etapa compleja que va a demandar al equipo directivo y/o a la comisión del PLC establecer espacios y tiempos para la reflexión sosegada, abierta y compartida con todos los grupos implicados y, muy especialmente, con el profesorado.

La aportación de las asesorías ha de centrarse en subrayar la importancia del [trabajo en equipo](#), elemento clave en la planificación. Nuestras aportaciones han de contribuir a lograr el compromiso de una participación y colaboración colectiva. El resultado de este trabajo de análisis y valoración de los datos del diagnóstico debe presentarse al resto de los estamentos escolares, atendiendo al grado de responsabilidad e implicación de cada uno de ellos.

5.3 Definición de objetivos.

La identificación de necesidades se orientará ahora a definir los objetivos, los cambios deseables y posibles que darán coherencia, en nuestro caso, al PLC.

Una de las claves del éxito de cualquier empresa radica en adecuar los objetivos a las necesidades reales y a las posibilidades que tenemos de conseguirlos. Si hemos invertido tiempo y esfuerzo en lograr un buen diagnóstico, los resultados de éste deben inspirar los objetivos que queremos conseguir, pero también deben marcar sus límites. No basta con identificar alternativas, ha de elegirse la más oportuna para la ejecución de nuestro plan.

Por una parte, es importante expresar los objetivos en términos con un valor prospectivo, que nos haga mirar hacia delante: *desarrollar, alcanzar, conseguir, propiciar, mejorar...* Por otra, deben formularse con un cierto grado de flexibilidad (estarán abiertos al comentario, al debate, al matiz y a una decisión plural) pero sin perder su carácter terminal (de meta por lograr) y, por supuesto, habrán de documentarse adecuadamente (a través de las actas de los órganos que tienen que ver con su elección).

La planificación del PLC como un documento útil y estructurado que regule la gestión del uso y del proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, exige tener un esquema previo de lo que puede incluir, lo que contribuye a ofrecernos una visión de conjunto sobre el proyecto, por encima de las peculiaridades de cada Comunidad y el contexto de los centros, que puede ayudarnos en la toma de decisiones según el criterio que consideremos más adecuado.

En todo caso, una revisión de todas las propuestas adelantadas en el capítulo 2 nos conduce a algunos elementos básicos que forman parte del PLC sobre los que establecer los objetivos:

Aspectos definitorios	Referencia a la enseñanza-aprendizaje y uso vehicular de lenguas y a la normalización lingüística (en comunidades bilingües) Justificación y principios rectores. Integración con otros documentos del centro (PEC, PCC...)
Contextualización	Marco normativo, Características del centro. Situación sociolingüística y niveles de conocimiento de lenguas.

	Recursos humanos y materiales disponibles. Funciones de las lenguas...
Ámbito institucional de intervención	Organización y administración (programas lingüísticos vigentes, cronogramas, agrupamientos, incorporación de alumnado con otras lenguas, atención a la diversidad, necesidades educativas especiales, acción tutorial y lenguas, documentación, coordinación interciclos e interetapas, proyectos diversos de centro...)
Ámbito comunicativo de intervención	Uso de lenguas en las relaciones internas y externas entre todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar en diversos contextos, dentro y fuera del aula, en actividades extraescolares...
Ámbito metodológico-didáctico de intervención	Enseñanza-aprendizaje de lenguas (enfoques, criterios comunes, materiales, adquisición del proceso de lectoescritura, tratamiento integrado de lenguas, tratamiento integrado de lenguas y contenidos, intervención en las áreas no lingüísticas y contenidos)
Ámbito profesional	Formación y asesoramiento
Evaluación	Responsables, objetos, características, indicadores, tiempos
Seguimiento	Responsabilidades, foros, comunicación...

5.4 Selección y priorización de acciones.

Cumplir nuestro propósito de mejora conlleva otra decisión sobre lo que vamos a hacer para pasar de nuestro estado actual al futuro en un plazo de tiempo determinado. Es el momento de plantear y elegir acciones estratégicas, que se ubican en uno o varios de los ámbitos señalados y se desarrollan por el centro en su conjunto o por alguno de sus agentes (Algunas de ellas, a modo de ejemplo y sin pretender exhaustividad, se ofrecen en el Anexo 1 de este apartado). La planificación descansa en gran parte en la organización de estas acciones, en su secuencia, los recursos que implican y en anticipar dificultades y aportar elementos para la evaluación y la intervención futura. Las acciones están ligadas a objetivos específicos dentro del proyecto. A cada objetivo específico pueden corresponder varias acciones que contribuyen a su realización.

Entendiendo que el PLC es un instrumento de gestión y pedagógico, conviene acotar las acciones, en primer lugar, por ámbitos, teniendo en cuenta que algunas podrán afectar a la vez a uno o más ámbitos de los señalados para el centro. En segundo lugar, es oportuno establecer una clasificación en función del tiempo previsto para su realización. Podemos sugerir que se sitúen:

- A corto plazo
- A medio plazo
- A largo plazo

En la tarea de priorizar sería congruente tener en cuenta una serie de criterios generales:

Necesidad	Priorizar aquellas acciones que den respuesta a una situación diagnosticada negativamente
Relevancia	Priorizar lo básico sobre lo accidental
Impacto	Elegir aquellas acciones que pueden producir mejoras significativas y evaluables en un sector amplio de la comunidad
Consenso/ Economía	Seleccionar acciones con amplio respaldo en la comunidad y que presenten menores dificultades para llegar a acuerdos

Plasmar de alguna manera la selección y priorización de acciones, puede ayudarnos a presentarlas con claridad, darlas a conocer y vencer la resistencia que implica en ocasiones la falta de claridad. La transmisión de las acciones transformadoras es clave para su debate, su aceptación y para la corresponsabilidad de toda la comunidad en unos cambios que ha de sentir y ha de pensar como propios.

Un sencillo ejemplo como modelo puede ser el siguiente:

ACCIÓN	ÁMBITO(S)	PRIORIDAD
Regular el uso y la presencia de cada una de las lenguas que conviven en el centro en el ámbito relacional	Comunitario	A medio plazo
Acordar unas pautas comunes que orienten el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.	Profesional Curricular/ Metodológico	A corto plazo
Elaborar el Currículo Integrado de las Lenguas mediante la realización de secuencias didácticas integradoras de las lenguas presentes en el centro	Profesional Curricular/ Metodológico	A largo plazo
...

5.5 Programación de acciones.

Una vez seleccionadas las acciones estratégicas o prioritarias que serán abordadas en los distintos plazos, conviene realizar una planificación detallada de cómo llevarlas a cabo, esto es, poner en práctica un paradigma de gestión centrado en alcanzar mediante ellas resultados válidos y oportunos.

Ejemplificar la programación del conjunto de acciones posibles no tendría sentido al variar éstas en función de cada centro y sus circunstancias. Por ello, estableceremos una acción tipo sobre la que desarrollaremos la programación. Hemos elegido la siguiente: “Desarrollar la comprensión y la expresión oral en las distintas áreas”

Surge como primera necesidad formar un equipo de responsables que representen ampliamente al profesorado de distintos ciclos o etapas y áreas, tanto lingüísticas como no lingüísticas, liderados por la dirección del centro. Esta comisión se responsabilizará en primer término de tareas como:

- Dotar a las acciones estratégicas de objetivos específicos.
- Definir las actividades necesarias para conseguir los objetivos.
- Asignar responsabilidades para coordinar, comunicar, liderar y controlar cada una de las actividades programadas y mecanismos de *rendición de cuentas* correspondientes.
- Estimar tiempos de ejecución de las actividades y administrarlos con criterios de racionalidad, responsabilidad y eficiencia.
- Asignar recursos humanos y materiales.
- Diseñar indicadores de logro...

Siguiendo con el ejemplo, para programar la acción seleccionada se indicarán una serie de objetivos específicos que nos señalen los pasos que tendremos que dar para conseguirlo. Pongamos por caso:

1. Detectar las buenas prácticas que ya se realizan en el centro para el desarrollo de la comprensión y expresión oral.
2. Definir unas orientaciones generales para trabajar la comprensión y la expresión oral.
3. Realizar un inventario de técnicas y actividades orientadas al aprendizaje y desarrollo de la comunicación oral, secuenciada por niveles.
4. Decidir qué técnicas y con qué frecuencia se trabajarán en cada nivel y en cada área a lo largo de cada curso escolar.
5. Elaborar un cronograma para la implantación de los acuerdos alcanzados.
5. Poner en práctica los acuerdos alcanzados.
6. Evaluar los resultados, proponer mejoras e incluirlas en el PLC.

Cada uno de estos objetivos específicos debe llevar asociado una o varias actividades necesarias para conseguirlos. Si nos detenemos en el primero,

“Detectar las buenas prácticas que ya se realizan en el centro” se pueden suponer una primera actividad para indagar qué se está haciendo, una segunda para identificar experiencias positivas y una tercera para recopilarlas. Desde el punto de vista del asesoramiento y la formación del profesorado, estas actividades representan una importante demanda que habrá de afrontarse desde las distintas modalidades formativas más adecuadas en cada caso: asesoramiento directo, aportación de recursos, propuesta de buenas prácticas, formación impartida por personas expertas, trabajo cooperativo, etc.

Por indicadores de logro entendemos datos específicos en términos de cantidad, calidad y tiempo que informan sobre el cumplimiento de los objetivos y pueden ser de diferente naturaleza (cuantitativos, cualitativos, de resultado, de proceso, etc.)

Disponer de una representación gráfica clara de nuestro plan de trabajo nos facilitará la percepción global del mismo.

Acción: “Desarrollar la comprensión y la expresión oral en las distintas áreas”

Objetivos específicos	Actividades asociadas	Responsables	Participantes	Recursos	Tiempos ²	Indicadores de logro
1. Detectar buenas prácticas en el centro	1. Indagación de lo que se hace en cada ciclo, nivel o área. 2. Identificación de experiencias positivas. 3. Recopilación.	Miembros de la comisión del PLC en cada ciclo/ nivel/ área.	Todo el profesorado.	Exposición de buenas prácticas del centro	Septiembre-octubre	<ul style="list-style-type: none"> Se ha reflexionado de un modo que permite conocer la práctica orientada al desarrollo de la comprensión y expresión oral. Se ha recogido la experiencia de todos los ciclos, niveles y áreas. Se han valorado las experiencias en función de su grado de motivación y de su eficacia en la mejora de los resultados académicos. Se han inventariado las buenas prácticas.
2. Definir orientaciones generales	1. Elaboración de un documento marco que contemple orientaciones generales para trabajar la expresión y comprensión oral.	Miembros de la comisión de Áreas Lingüísticas.	Profesorado de áreas lingüísticas.	Asesoramiento directo Ponencia de un especialista. Lectura de documentos	Octubre-noviembre	<ul style="list-style-type: none"> Se ha elaborado un documento con las orientaciones y estrategias generales. Las orientaciones generales se ajustan a las recomendaciones del MCER y de la literatura científica sobre enseñanza y aprendizaje de las lenguas
3. Realizar un inventario secuenciado de técnicas y actividades	1. Recopilación de técnicas y actividades tipo que atiendan a las diferentes tipologías de textos orales. 2. Secuenciación para cada ciclo.	Miembros de la comisión de Áreas Lingüísticas.	Profesorado de áreas lingüísticas.	Búsqueda de información en la web, lectura de documentos. Intercambio entre colegas, experiencias de otros centros.	Noviembre-diciembre	<ul style="list-style-type: none"> Se ha elaborado un <i>dossier</i> con técnicas y actividades tipo Las técnicas recopiladas atienden a las distintas tipologías de textos orales. Estas técnicas se han secuenciado en función de su adecuación para cada ciclo o etapa.
4. Decidir tipos de textos orales y técnicas a utilizar en cada nivel y área.	1. Realización de un cuadrante con la distribución de los tipos de textos orales y técnicas para utilizar en cada nivel y área, con indicación de su frecuencia mínima.	Miembros de la comisión y equipo o comisión de coordinación pedagógica.	Todo el profesorado.	Exposición por parte de la Comisión al resto del claustro	Enero- febrero	<ul style="list-style-type: none"> Se ha elaborado un cuadrante con la distribución de tipologías y técnicas a utilizar en cada nivel. Se han incluido todas las áreas o materias del currículo El cuadrante incluye la temporalización y la frecuencia mínima para poner en marcha las diferentes técnicas.
5. Poner en práctica los acuerdos.	1. Elaboración de un cronograma de actuación. 2. Experimentación.	Miembros de la comisión y equipo o comisión de coordinación pedagógica.	Todo el profesorado.	Investigación-acción, Reflexión sobre la práctica.	Febrero-junio	<ul style="list-style-type: none"> Se ha realizado un cronograma con las fechas para implantar las estrategias acordadas. Se han comenzado a poner en práctica las técnicas acordadas en todos los niveles y áreas
6. Evaluar los resultados, proponer mejoras e incluirlos en el PLC.	1. Evaluación de los resultados y propuestas de posibles mejoras. 2. Inclusión de los acuerdos en el PLC y en las concreciones curriculares de cada nivel/área.	Miembros de la comisión y equipo o comisión de coordinación pedagógica.	Todo el profesorado.	Investigación-acción, Reflexión sobre la práctica.	junio	<ul style="list-style-type: none"> Se ha evaluado atendiendo al nivel de satisfacción del alumnado y del profesorado y al impacto en el rendimiento académico. Tras modificaciones, se ha incluido el documento en el PLC. Se ha acordado modificar las programaciones didácticas de cada nivel y área, para recoger las técnicas y actividades acordadas.

² Los tiempos expresados en meses son meramente orientativos

5.6 Seguimiento y evaluación.

En el proceso de puesta en práctica de lo planificado se apreciarán desviaciones entre los resultados previstos y la realidad. La única forma de seguir un rumbo adecuado es realizar reajustes.

Este es el objetivo que corresponde al siguiente apartado. La evaluación y el seguimiento exigirán plantearse actualizaciones de nuestro proyecto, especialmente ante propuestas de cambio relevantes, todo ello sin abandonar una línea o una visión congruente con el itinerario, nuestra situación actual y nuestros objetivos a más largo plazo, es decir, manteniendo un equilibrio ente perspectiva y prospectiva. No hay que olvidar que todo el proceso de planificación en el que se sitúa la evaluación conduce a una toma de decisiones y no a una predicción del futuro o a dibujar un estado ideal.

La evaluación conlleva la participación tanto de quienes están directamente implicados en la planificación (autoevaluación) como de otros agentes (externa) o de la comunidad (social) en lo que pueda repercutir, en este caso el PLC, en aquella en la que se localiza el centro.

Es importante destacar algunos elementos claves de esta fase: objetos, indicadores, criterios e instrumentos.

La evaluación sobre el PLC no debe entenderse como unidimensional sino que implica numerosos objetos posibles:

- Grado de desarrollo de los objetivos propuestos
- Realización de las acciones destinadas a alcanzarlos
- Trabajo de las personas y equipos con responsabilidad directa
- Participación del conjunto del profesorado implicado en el proyecto
- Cumplimiento de los plazos establecidos
- Eficiencia en el uso de recursos
- Correlación con el asesoramiento y la formación docente a la que se ha dado lugar (interesante para quienes facilitamos estos servicios)
- Repercusión en la comunidad educativa y su entorno del proyecto...

Los indicadores son elementos significativos y relevantes que nos permiten recoger información y analizar distintos aspectos de nuestra planificación. Apuntan a qué y a hacia dónde hemos de mejorar.

Los criterios, nos sirven para valorar cada uno de esos indicadores en términos, por ejemplo, de adecuación, coherencia, funcionalidad, relevancia, suficiencia, satisfacción, eficacia, eficiencia...

Por último, los instrumentos de evaluación son herramientas que nos permitirán obtener y documentar la información precisa.

Nos serviremos otra vez de un ejemplo concreto para ilustrar esta fase. Proponemos un objeto de evaluación "Trabajo de las personas y equipos con

responsabilidad directa centrado en una posible acción del PLC: “Trabajar el desarrollo de la comprensión y la expresión oral en todas las áreas”.

Objeto de evaluación	Criterios	Indicadores	Instrumentos
El trabajo del equipo directivo	Implicación en el proyecto y actitud facilitadora del trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Ha animado al claustro a participar en el proyecto - Ha participado en la fase de diagnóstico aportando información relevante - Ha colaborado en el diseño y concreción del proyecto - Ha tomado medidas organizativas que han facilitado la realización del trabajo - Ha participado en la evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> Diario Actas de sesiones Cuestionario valorativo
El trabajo de la comisión PLC	Implicación en el proyecto y capacidad de organización del trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Han realizado propuestas de trabajo dirigidas a la consecución de todos los objetivos previstos - Han distribuido las tareas de forma eficaz. - Han organizado el trabajo de un modo colaborativo - Han mostrado capacidad para integrar todos los puntos de vista - Han planteado un calendario racional y realista. 	<ul style="list-style-type: none"> Diario Actas de sesiones Cuestionario valorativo
...

5.7 Conclusión.

No quisiéramos terminar este capítulo sobre la planificación del PLC, sin destacar dos elementos que ya han aparecido en secciones anteriores y que son especialmente relevantes aquí:

- La planificación como factor clave en el éxito de cualquier programa educativo que nos planteemos, también de un proyecto complejo como el PLC, y en la calidad de las acciones que tengan que ver con él. Lo es en multitud de dimensiones, desde la orientación del trabajo en equipo, la pertinencia y la adaptación a nuestras posibilidades de actuación, la mejora de la gestión y la comunicación, la responsabilidad en la reflexión sobre procesos que repercuten en la comunidad educativa y en la acción que desencadena y, en general, en las posibilidades de que el cambio emprendido por el centro conlleve una innovación y una mejora compartidas.
- La importancia del [liderazgo del equipo directivo](#) con todas sus dificultades (escasez de formación o reconocimiento, limitaciones arraigadas en la cultura de los centros...) Se trata de un liderazgo que, a

la hora de propiciar cambios significativos en las posibilidades de desarrollo del alumnado, la identidad y valores del centro o su capacidad como organización para responder a retos y necesidades, etc., va más allá de la mera gestión (por ejemplo, previsión de tiempos, espacios y recursos...) y adopta roles de dinamización, armonización del equipo y comunicación-relación con la comunidad y la administración educativa.



Como indicábamos al principio del capítulo, la bitácora no solo ofrecía un instrumento de orientación sino que cobijaba la experiencia del viaje, un componente fundamental de éste. Los dos mapas que presentamos a continuación representan un mismo espacio. No obstante ofrecen utilidades muy diferentes a la hora de planificar un viaje hacia allí.

El más moderno se abre aún más a la interactividad, a la personalización y el intercambio. Dice todavía más de quienes lo usamos. La planificación de nuestro proyecto descansa necesariamente en la relación que mantenemos y mantendremos con él. Hay algo de nuestro sentido crítico y nuestra competencia docente en él, también algo de nuestra identidad, cultura y valores. Llevar a cabo una planificación del PLC sin mirarnos en cierto modo al espejo, supondría un ejercicio incongruente e inútil por construirse sobre la nada, fuera de todo contexto.

La aparición de los mapas se produjo antes de la historia, es decir, con anterioridad a la aparición del relato escrito, y se utilizaron para establecer distancias, recorridos, localizaciones... y así poder desplazarse de unos lugares a otros.

En esta primera etapa dos son los tipos de mapas existentes: uno, el mapa instrumento, realizado con una finalidad informativa, utilitaria... y otro, el mapa imagen, que representa un nuevo concepto más intelectual y que tiene un doble sentido, es un instrumento que tiene una utilidad inmediata pero, a su vez, es también una imagen, ya que en ellos aparecen la representación de la Tierra, conceptos cosmológicos o religiosos..., pero centrado principalmente en el mundo del autor que lo construye.

<http://www.mgar.net/var/cartogra.htm>

Anexo 1. Catálogo de algunas acciones posibles para el desarrollo del PLC.

- Regular el uso y la presencia de cada una de las lenguas que conviven en el centro tanto en el ámbito relacional como en el organizativo y el académico.
 - Elaborar el cronograma de incorporación de las distintas lenguas.
 - Gestionar y desarrollar programas relacionados con la competencia en comunicación lingüística (Plurilingüismo, plan lector, eTwinning, Programas Europeos, PEL...)
 - Definir la aportación de otros programas del centro a la adquisición de la competencia lingüística: TIC, Igualdad de género, Convivencia, Planes de Mejora...
 - Acordar la forma de abordar la atención a la diversidad lingüística del alumnado y a los problemas de aprendizaje en los procesos de adquisición de las destrezas comunicativas.
 - Incluir en el Plan de Actividades Complementarias y Extraescolares actividades relacionadas con el desarrollo de la Competencia Lingüística.
 - Participar en programas promovidos por el Ayuntamiento y otras instituciones del entorno que incidan en la Competencia en Comunicación Lingüística.
 - Programar actividades dirigidas a las familias que fomenten el hábito lector u otras destrezas comunicativas.
-
- Acordar unas pautas comunes para el proceso de aprendizaje de lectura y escritura.
 - Trabajar el desarrollo de la comprensión y la expresión oral en todas las áreas.
 - Acordar estrategias comunes para mejorar la comprensión y la expresión escrita.
 - Planificar conjuntamente las lecturas que deberá realizar el alumnado en el centro.
 - Secuenciar el aprendizaje y utilización de las técnicas de trabajo intelectual.
 - Acordar estrategias comunes para la realización y presentación de trabajos de investigación.
 - Definir la aportación de cada una de las áreas al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.
 - Definir la aportación de las áreas lingüísticas al desarrollo de cada una de las CCBB.
 - Adoptar la metodología AICLE para trabajar contenidos no lingüísticos con segundas o terceras lenguas.
-
- Adoptar un enfoque común para el tratamiento de las lenguas acorde con las recomendaciones del MCER.
 - Elaborar el Currículo Integrado de las Lenguas mediante la realización de secuencias didácticas integradoras de las lenguas presentes en el centro.
 - Definir el acceso al proceso de reflexión sobre las lenguas y unificar la terminología gramatical básica.
 - Acordar criterios y estrategias para el tratamiento de la Literatura.
 - Definir criterios para trabajar los aspectos culturales propios de cada lengua.

6 Revisando el recorrido. Evaluación.



Al fin, tras cuatro meses de marcha, de aventuras y de observaciones, abandoné D tchene un día, al alba, para efectuar la última etapa hasta Lhasa. El día era espléndido, frío y seco, el cielo luminoso.

Alexandra David Neel (primera mujer occidental que llegó hasta la capital del Tibet).

En las secciones anteriores se ha realizado una propuesta teórica del recorrido de los centros educativos en la elaboración del PLC.

En el último tramo de esta guía proponemos un apartado en el que la persona encargada del asesoramiento del PLC, una vez revisado el itinerario teórico, pueda establecer una previsión de su propia ruta al asesorar el PLC.

Así en la revisión del recorrido se plantea la necesidad de iniciar un proceso de reflexión útil y complementario a la práctica asesora. Entendemos como crucial esta reflexión, orientadora y personal, cuya finalidad será definir y ubicar nuestra labor y que se basará en la capacidad de cuestionar y valorar nuestra práctica.

6.1 La reflexión para la práctica asesora.

El proceso de [reflexión para la práctica](#) se formula con la idea de activar el cambio a través de dos posibles vías:

- Desde el análisis personal, "de escucha de uno mismo o una misma", ponderando el tipo de asesoramiento.
- Desde el análisis compartido y dialogado, valorando la práctica asesora en un momento y contexto determinados para identificar sus aspectos positivos y sus deficiencias y tomar decisiones al respecto.

De manera general, en cualquiera de las fases vistas, asesorar a los centros educativos en la elaboración de un PLC exigirá centrar las habilidades profesionales en los siguientes aspectos:

- Identificación del modelo de asesoramiento que se ejerce. Para su tipificación y características se pueden tener en cuenta los trabajos de [Imbernon](#), [Hernández](#), y [Segovia](#).

En función de las posibles opciones del modelo identificado, aparecerán otras cuestiones relevantes para definir el tipo de asesoramiento: ¿cuál es el procedimiento de intervención?, ¿sobre qué contenidos se puede intervenir?, ¿hacia qué colectivos se dirigirá la práctica asesora?

- Habilidades para facilitar y potenciar buenas relaciones interpersonales.

Se centra en el análisis de dimensiones recomendables y necesarias para crear relaciones de confianza y colaboración. Entre ellas pueden encontrarse la capacidad de adaptación, dotes de observación y de comunicación, actitud de formación permanente y facilidad para trabajar en equipo. En referencia a este punto, recomendamos los trabajos de [Estebaranz](#), [Murillo](#), [Pérez García](#), [Curtis Johnson](#), [Nieto Cano y Portela Pruaño](#)

- Diseño de la propia actuación en el asesoramiento del PLC. Tendrá como elementos fundamentales:
 - Tomar conciencia de lo que supone asesorar la elaboración del PLC, contrastando y enriqueciendo de forma continuada propuestas de actuación.
 - Asumir las posibilidades y las limitaciones en la tarea de asesorar el PLC
 - Definir el asesoramiento a los diferentes ámbitos de gestión técnico-pedagógica.
 - Aprender de y con otras personas, iguales o más expertas.

6.2 Reflexión para el asesoramiento en el centro.

A pesar de las diferencias técnicas y organizativas, en todas las comunidades se establece como objetivo básico del asesoramiento acompañar y formar, dirigir bien y orientar, proporcionar y actualizar información y formación.

La elaboración del PLC se generará sobre la necesidad, pero teniendo en cuenta que las necesidades de los centros educativos no son estáticas ni prefijadas, sino dinámicas y cambiantes, y se configuran de diversas maneras en momentos distintos.

La tarea del asesoramiento se ejerce en y con los centros educativos, lo que supone invertir tiempo y esfuerzo para conocerlos y comprenderlos.

Puesto que nuestro asesoramiento, en gran parte, dependerá de la demanda de cada centro, desde el primer momento, conviene conocer con detalle el centro del que surge la demanda de asesoramiento, y fijar la atención en cuestiones referentes al estilo de liderazgo, al estilo de gestión, a la estabilidad del profesorado y al tipo de relaciones del centro con el entorno.

Si se han tratado estas cuestiones, se pueden plantear las siguientes preguntas relacionadas directamente con la demanda de asesoramiento del PLC:

- ¿Desde dónde surge la demanda?
- ¿Qué tipo de demanda se solicita por parte del centro para la elaboración del PLC? ¿Permite establecer claramente el propósito del asesoramiento?
- ¿El PLC es suficientemente conocido por la comunidad educativa?
- ¿Las finalidades son compartidas?
- ¿La elaboración del PLC está organizada y parte de una experiencia compartida?
- ¿Se establece un calendario de reuniones con el equipo directivo, con la comisión del PLC, con el profesorado?
- ¿La organización y funcionamiento del centro es compatible con el tipo de asesoramiento que se puede ofrecer?
- ¿Cómo se promueve la participación de la comunidad educativa?
- ¿Cómo se regula la toma de decisiones?

Una vez que se ha recopilado suficiente información sobre la demanda, se abre un espacio de [negociación](#) entre el perfil del acompañamiento y la gestión de la demanda. Se negocia de este modo la relación de interdependencia entre la parte asesora, que definirá su rol de actuación, y la parte asesorada, que fijará el lugar del asesoramiento en cualquiera de las fases establecidas para la elaboración del PLC. El asesoramiento establece a partir de este punto su propio territorio de actuación, que consiste principalmente en trazar la línea de unión entre el contexto, que ofrece posibilidades de cambio, la comunidad escolar, que muestra condiciones favorables a la elaboración del PLC, y el conocimiento que se aporta.

De igual manera, la importancia de esta negociación se sustenta en el hecho de que a partir de ella se constituirán los criterios de referencia para valorar la práctica asesora, tema que corresponde al siguiente apartado.

6.3 La valoración de la práctica asesora.

Después de habilitar una vía adecuada para analizar la práctica asesora y reflexionar sobre ella, se habrán de establecer los medios precisos para valorar el trabajo que hayamos realizado.

Nuestra intención es proponer una valoración que aborde dos dimensiones: en una el agente evaluador será la persona asesora, a modo de autoevaluación y en la otra el centro educativo aportará valoraciones relevantes de la práctica asesora.

6.3.1 Autoevaluación de la práctica asesora.

Conviene disponer de un amplio repertorio de preguntas que promueva y facilite una autoevaluación basada en hechos:

- Grado de cumplimiento de los objetivos previstos.
- Eficacia de las reuniones con equipo directivo.
- Asistencia, participación y colaboración en la comisión PLC.
- Grado de cumplimiento del calendario de las sesiones formativas.
- Grado de satisfacción con la relación establecida con el profesorado.
- Cantidad y calidad de los recursos aportados.
- Cantidad y calidad de los recursos de elaboración propia.
- Posibles mejoras en el proceso de organización y desarrollo.
- Aspectos que no se completan y explicación sobre ellos.

6.3.2 Heteroevaluación de la práctica asesora.

En la valoración que lleve a cabo el centro estarán convocados: equipo directivo, comisión de PLC, claustro y todas las personas que participen del asesoramiento.

Para ello serán útiles cuestionarios que estimen cuantitativa y/o cualitativamente el asesoramiento recibido en aspectos correspondientes a coordinación, formación, participación, responsabilidad, metodología y materiales.

A continuación se enumeran diversos criterios que han de tenerse en cuenta para valorar la práctica asesora:

- Visión global del centro.
- Información sobre normativa y orientación referente al PLC.
- Incidencia de la formación sobre PLC en la práctica docente.
- Capacidad para dialogar con el profesorado de las diversas áreas.
- Información sobre recursos y experiencias educativas relativas al PLC.
- Dinámicas de trabajo de coordinación y colaboración en torno al PLC.
- Detección de necesidades de formación del centro.
- Aportación de materiales para elaborar el PLC.

En cuanto a los [instrumentos](#), se puede recurrir a matrices o [rúbricas](#) de valoración. El uso de herramientas a través de Internet permite también elaborar [formularios](#) y compartirlos en línea de forma ágil y eficaz.

No hay que olvidar que es imposible predecir y controlar totalmente lo que pasa, por exhaustiva que sea la valoración efectuada. No obstante, esta etapa del recorrido nos conduce a unas conclusiones que deben reflejar todos los

aspectos del proceso del asesoramiento en el PLC: las experiencias positivas y negativas, los problemas encontrados y las soluciones aportadas.

Tras el debido registro de datos estimativos, si la valoración es alta y los resultados son los deseables, puede plantearse un nuevo avance en el recorrido. Si los resultados se presentan negativos, tal vez sea oportuno meditar otras opciones.



Llegamos al final de nuestro viaje, al final de nuestra guía de asesoramiento del Proyecto Lingüístico de Centro.

Quedan atrapadas en el breve espacio comprendido por estas páginas las reflexiones, los acuerdos, las discrepancias y las experiencias diversas, como diverso es el origen de quienes nos hemos sumado a esta aventura.

Quedan también, ajenas a estas páginas, otras que no llegaron a escribirse o que se descartaron, por juzgarse menos pertinentes o simplemente porque hubieran excedido nuestro propósito de constituir un mapa compartido, una orientación, incluso entre condicionantes o normativas distintas, un instrumento, limitado y por supuesto mejorable, que, no obstante, ha ensanchado nuestra mirada y nuestra comprensión sobre la tarea de asesoramiento educativo en el ámbito de las lenguas. También, por qué no decirlo, la mirada sobre nosotras y nosotros mismos como personas y profesionales de la educación.

Esperamos que la guía pueda ayudaros a trazar vuestros propios caminos, a orientaros, a sugeriros itinerarios alternativos hacia un tratamiento plural, consensuado y consciente de las lenguas y los usos lingüísticos que enriquezca al alumnado y a toda la comunidad educativa. No sería un mal destino para este viaje.

Los viajes son los viajeros. Lo que vemos no es lo que vemos, sino lo que somos.
F. Pessoa

Viajamos para cambiar, no de lugar, sino de ideas.
H. Taine