

EL PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES: DESARROLLAR LA LECTURA EN ÁREAS NO LINGÜÍSTICAS

E. TRIGO¹, H. HEREDIA², M. F. ROMERO³

Universidad de Cádiz^{1,2,3}

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3035-4398>¹

ester.trigo@uca.es¹

Submetido 02/03/2021 - Aceito 17/03/2021

DOI: 10.15628/holos.2021.12096

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar la valoración de los estudiantes en su formación docente referida a los proyectos lingüísticos de centro (PLC) como estrategia de innovación educativa para afrontar el reto de la lectura en la escuela actual de manera interdisciplinar y transdisciplinar. Los participantes (n=30) pertenecen a una promoción de un máster de investigación educativa de la Universidad de Cádiz y se les

realizaron entrevistas semiestructuradas para dar voz a sus concepciones. El estudio de sus dimensiones, mediante programa de análisis cualitativo, evidenció la validez de este tipo de proyectos de centro, como estrategia de incorporación de las áreas no lingüísticas al desarrollo de la competencia lingüística, en general; y el descubrimiento de los libros ilustrados de no ficción, como base para el desarrollo de la lectura, en particular.

PALABRAS CLAVE: Competencia Lingüística, Educación, Formación del profesorado, Innovación, Lectura.

THE CENTER'S LINGUISTIC PROJECT IN THE TRAINING OF TEACHERS: DEVELOP READING IN NON-LINGUISTIC AREAS

ABSTRACT

The aim of this research is to analyse the students' assessment of their teacher training in relation to the School Language Projects (SPL) as an educational innovation strategy to face the challenge of reading in today's school in an interdisciplinary and transdisciplinary way. The participants (n=30) belonged to the graduating class of a master's degree in educational research at the University of Cadiz and semi-structured interviews were

carried out to give voice to their conceptions. The study of its dimensions, by means of a qualitative analysis programme, showed the validity of this type of school project as a strategy for incorporating non-linguistic areas into the development of linguistic competence, in general, and the discovery of non-fiction picture books as a basis for the development of reading, in particular.

KEYWORDS: Linguistics Competence, Education, Teacher's Training, Innovation, Reading.



1 INTRODUCCIÓN

La relación entre el desarrollo de la competencia lingüística y el éxito académico ha sido objeto de múltiples investigaciones (Chicote, Fabregat & Cañas, 2014; Fabregat, 2016, 2020; Lorenzo i Galés, 2015; Romero Oliva & Trigo, 2015; Rubio, 2015, 2017; Trujillo, 2010, entre otros). Estos trabajos han constatado que existe una relación directamente proporcional entre dichos factores. Así, los estudiantes que alcanzan altos niveles en competencia lingüística también obtienen mejores calificaciones en el resto de las áreas curriculares (Sanmartí, 2007; Vollmer, 2007; Fabregat, 2018; Romero Oliva, Trujillo & Rubio, 2018).

Es precisamente esta idea la que llevó a abogar por la consideración de la competencia en comunicación lingüística desde una visión transdisciplinar y, en consecuencia, a plantear el Proyecto Lingüístico de Centro (en adelante, PLC) como “un elemento unificador de estrategias y actuaciones para la mejora de la competencia lingüística que también sirve para garantizar los principios de igualdad y equidad” (Trujillo & Rubio, 2014, p. 32). De esta forma, un PLC se erige, según señala Trujillo (2015), como un motor eficaz para desarrollar la competencia en comunicación lingüística atendiendo a tres planos que dependen unos de otros:

- En primer lugar, el plano *meso*, que estudia el uso de las lenguas en los distintos ámbitos comunicativos de los estudiantes,
- seguidamente, el plano *micro*, que estudia las relaciones comunicativas que se establecen en el centro escolar,
- y, por último, el plano *macro*, que se centra en la comunicación para la digitalización y la globalización.

Esta actuación globalizada permitirá afrontar los déficit lingüísticos atendiendo a la diversidad desde una visión consensuada; mejorar la convivencia de todos los agentes de la comunidad educativa; emprender un proyecto común para organizar actividades culturales, de promoción y visibilización de las lenguas ambientales e institucionales y, por último, implicar a todo el entorno en la vida del centro: estudiantes, profesorado, familias, personal de administración y servicios y agentes sociales (Romero Oliva & Trigo, 2018).

Sin embargo, aunque los PLC cuentan con una amplia trayectoria en el terreno educativo (Pavón & Pérez Invernón, 2017) y han experimentado una extraordinaria evolución desde que el Consejo de Europa (2006) determinara las actuaciones que favorecerían la adquisición de las competencias para un aprendizaje permanente (Pérez Invernón, 2019), la tarea de desarrollar un PLC no es fácil y requiere la toma consensuada de una serie de decisiones que, desde el abordaje de una práctica reflexiva, irán modificando la cultura del centro escolar (Ferrer, 1997; Ruiz Bikandi, 1997; Trigo, Romero Oliva & García, 2019).

De hecho, en esta tarea, si se pretende modificar la práctica docente e incidir en el aprendizaje de los estudiantes, la formación permanente del profesorado será clave (González & Cutanda, 2017). Por ello, desde los albores de nuevo milenio, las administraciones educativas han aunado esfuerzos para la puesta en marcha de los PLC con garantías de éxito tanto en contextos



bilingües como monolingües (Ruiz Bicandi, 1997; Moreno & López López, 2006; Gómez & Arcos, 2007; Junta de Andalucía, 2008; Fabregat & Gómez, 2011, Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación educativa, 2020).

Desde esta visión institucional, se ha trabajado en favor de la unificación de los procesos de escritura bajo una mirada transdisciplinar (Fabregat & Fontich, 2011), organizando el currículum integrado de las lenguas y la metodología AICLE (Pérez Invernón, 2019), proponiendo un abordaje imbricado de todas las destrezas (Trigo et al., 2019), desde la sistematización de procesos de diagnóstico (Romero Oliva & Trigo, 2015) o construyendo itinerarios de lectura, utilizando como base la literatura infantil y juvenil (Ruano, 1999).

Sin embargo, todavía son escasos los trabajos que centran su mirada en el desarrollo de planes de lectura sistematizada que integre a áreas lingüísticas y no lingüísticas (Fabregat, 2018; Romero Oliva & Trigo, 2018) y que aboguen por afianzar el vocabulario específico desde su dimensión formal (Trigo, Romero Oliva & Santos Díaz 2018; 2019) y funcional (Santos Díaz, Trigo & Romero Oliva, 2020).

Unido a esto, aún siendo conscientes de la complejidad que supone egresar a estudiantes de las facultades de educación en una realidad cambiante y, en ocasiones, inestable (Imbernón, 2017), parece que la formación inicial del profesorado no está completamente conectada con la formación permanente ni con las actuaciones que las Administraciones van realizando en favor de la innovación educativa (Trigo, 2016). Tampoco se han desarrollado apenas investigaciones que analicen la visión de los estudiantes acerca de las estrategias de innovación que se llevan a cabo en los escenarios profesionales por los que habrán de transitar (Romero Oliva, Trigo & Heredia, 2021).

No obstante, sí que existe una línea de investigación bien desarrollada acerca de los hábitos lectores de los futuros docentes y la incidencia que estos tendrán de cara al ejercicio de la mediación lectora y literaria (Granado, 2014; Lluch, Taberner & Calvo, 2015; Juárez, 2019). Pero estos estudios se abordan desde una perspectiva estrictamente literaria (Romero Oliva & Trigo, 2019) y no incluyen los libros informativos, llamados, desde 1994 en la feria del libro de Bologna (Italia), libros de no ficción (Burgos, 2019).

Estos libros son un legado de las corrientes científicas más emblemáticas de los últimos tiempos: el cientifismo, el positivismo y el racionalismo (Lartitegui, 2018). Habida cuenta de que el desarrollo tecnológico de la sociedad contemporánea ha modificado los modos de lectura y, por consiguiente, “la concepción del libro en todos sus niveles, desde el concepto de autoría, hasta su materialidad proponiendo una nueva experiencia de lectura” (Sampérez, Taberner, Colón & Manrique, 2020, p. 74), surgen los libros ilustrados de no ficción. Se trata de obras que acogen un nuevo estilo de divulgación científica dirigido a jóvenes lectores (Alexander & Jarman, 2018) desde una nueva concepción de *libro-objeto* o *libro-arte* (Colman, 2007; Taberner, 2019) y el planteamiento de una hibridación entre lo analógico y lo digital, cuestión que favorece enormemente el paulatino desarrollo de la competencia informacional de los escolares actuales (Moss, 1991; Cerdón-García, 2018).



En consecuencia, los libros ilustrados de no ficción constituyen un elemento clave en la formación de jóvenes lectores desde la perspectiva de leer para *explorar* y *aprender* ofreciendo una experiencia de lectura placentera. Esta idea nos hace pensar que este tipo de libros supone un recurso indispensable para el trabajo de la competencia en comunicación lingüística de forma transdisciplinar, como la que se plantea en los PLC. De hecho, son libros escritos por uno o varios especialistas que consiguen divulgar información científica, verídica y de calidad a un público infantil y juvenil, haciéndola comprensible y de fácil acceso (Hughes, 2006; Garralón, 2013). Entre sus características, Young, Moss & Cornwell (2007), destacan lo siguiente:

- Despiertan la curiosidad y promueven la investigación, creando un sentido de asombro al construirse sobre el interés de los estudiantes en el mundo natural, pues suponen una ventana hacia la cimentación del conocimiento desde distintos soportes.
- Proporcionan a los estudiantes experiencias de lectura auténticas que se conecten con sus vidas pues se trata de leer sobre las preocupaciones reales de los jóvenes lectores para solucionar problemas cotidianos.
- Motivan a los lectores reacios atrayéndolos con soportes visuales y formatos atractivos, a menudo con ilustraciones sugerentes, pestañas desplegadas, juegos visuales, etc.
- Expanden el conocimiento de fondo necesario para entender el núcleo de los conceptos del área de contenido presentados en los libros de texto al estudiarse desde una perspectiva complementaria y, en ocasiones, muy específica.
- Contribuyen al dominio de los estudiantes de las normas del área de contenido: tipologías textuales, vocabulario específico, planteamiento de la información, etc.
- Construyen el vocabulario introduciendo a los lectores –o discentes– a los términos de contenido y lenguaje académico que no se encuentra frecuentemente en los textos literarios.
- Proporcionan a los lectores la exposición a una variedad de estructuras textuales con diversas características, lo que les aporta modelos claros para realizar prácticas letradas correctas.
- Desarrollan habilidades y estrategias de lectura crítica, pues ayudan a distinguir la información veraz de la no contrastada, al tiempo que se amplía el conocimiento del área de contenido que se está estudiando.
- Preparan a los estudiantes para el futuro contribuyendo al desarrollo de la alfabetización informática al experimentar una forma de lectura muy próxima a la digital.
- Combinan la lectura por placer –o para disfrutar– con la lectura por información –o para aprender–.
- Exponen a los estudiantes a los tipos de texto que se encuentran en los exámenes estandarizados, contribuyendo, así, a la mejora de sus logros académicos.



No obstante, a pesar del desarrollo editorial que está experimentando este tipo de libros y de que, en contextos internacionales, se vienen abriendo líneas de investigación en favor del conocimiento y empleo de los libros ilustrados de no ficción en el terreno escolar (Moss, 1991; Ruth, 2009; Li, Beecher & Byeong-Young, 2018; Teaching, 2019, entre otros), en España, el acercamiento a este tipo de libros desde una perspectiva científica se encuentra aún en una fase muy inicial (Garraón, 2013; Lartitegui, 2018; Heredia & Sánchez Herrero, 2020; Sampéris et al., 2020; Taberner, 2021). Por ello, se están diseñando herramientas para que las personas interesadas en integrar los libros ilustrados de no ficción en la escuela puedan realizar una adecuada selección desde el estudio de todos los elementos que lo integran (Romero Oliva, Trigo, Heredia & Romero Claudio, 2021) y las bibliotecas escolares, entre sus recursos, lleguen a alcanzar un equilibrio entre las obras literarias y las de conocimiento, manifiestas, en este caso en los libros ilustrados de no ficción (Santos Díaz, 2017).

En este sentido, somos conscientes de la importancia de que la formación inicial y la formación permanente aúnen sus esfuerzos y, por ello, desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz se ha iniciado el camino para dotar al futuro profesorado de las estrategias necesarias para que conozcan en profundidad los PLC y las estrategias que, bajo este paraguas, ayudan a los docentes a mejorar la competencia lingüística de sus discentes. Así, PLC y libros ilustrados de no ficción están presentes tanto en los estudios de grado como en los de postgrado:

- a) Estudios de grado. En el grado en Educación Infantil se realiza un primer acercamiento a los libros ilustrados de no ficción desde la asignatura *Didáctica para el desarrollo de las habilidades comunicativas orales* explorando las posibilidades que la integración de estos libros, en las bibliotecas de aula, ofrece para desarrollar las destrezas comunicativas. Por su parte, en el grado en Educación Primaria, los estudiantes descubren los PLC dentro de la materia *Competencia comunicativa en el currículum integrado* y se familiarizan con los libros ilustrados de no ficción a partir de la asignatura *Literatura Infantil y formación de lectores*.
- b) Estudios de posgrado. En el Máster en Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, los estudiantes se familiarizan con los PLC y los libros ilustrados de no ficción en el marco de la materia *Innovación e Introducción educativa en el ámbito de la enseñanza de lenguas*. Se trata de una asignatura muy conectada con las prácticas curriculares en la que los estudiantes pueden contrastar lo estudiado en la universidad con lo encontrado en los centros escolares. Por su parte, en el Máster en Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional del Docente, los estudiantes descubren estas dos realidades dentro de la asignatura *Competencia lingüística e interacción del conocimiento*, que constituye la materia que da inicio a los estudios de este máster y que, entre sus objetivos, persigue aportar a los estudiantes contextos de investigación reales ligados a los programas de innovación educativa.

En consonancia con lo expuesto anteriormente y en aras de cubrir los posibles vacíos en la investigación acerca de la realidad que nos ocupa, esta investigación pretende, como objetivo principal, conocer las creencias que los estudiantes del Máster en Investigación Educativa para el



Desarrollo Profesional del Docente de la Universidad de Cádiz tienen acerca de los PLC como estrategia innovadora para desarrollar la competencia comunicativa de los discentes. Más concretamente, se persigue, como objetivos específicos, determinar los descubrimientos que los alumnos han realizado, desde su formación de posgrado, al acercarse a los PLC y configurar el concepto que tienen acerca de los libros ilustrados de no ficción.

Reflexionar sobre estos aspectos nos permitirá detectar los puntos fuertes de la formación que se ofrece a los estudiantes y las oportunidades de mejora que esta visión conjunta nos aporta y, por ende, emprender estrategias que permitan ir mejorando paulatinamente nuestra labor en el compromiso social que adquirimos como docentes e investigadores (Imbernón, 2017). En definitiva, cumplir con las premisas marcadas por Camps (2020), pues partimos del convencimiento de que, en el ámbito educativo, para que la verdadera innovación se consiga, es necesario realizar un proceso de intervención que conlleve paralelamente una labor de investigación.

2 METODOLOGÍA

La metodología utilizada para esta investigación se basa en un enfoque cualitativo, concretamente en la etnografía que, según McMillan y Schumacher (2005, p. 44), nos permite realizar “una descripción e interpretación de un grupo o sistema cultural o social”. Se trata de una investigación centrada en creencias (Mendoza, 2003) pues, mediante el discurso en primera persona de los participantes, esta metodología nos permitirá reflexionar sobre la concepción que tienen acerca de los PLC y el lugar de que los libros ilustrados de no ficción ocupan en su implementación.

2.1. Participantes

En esta investigación se ha contado con la participación de los 30 estudiantes matriculados durante el curso 2020/2021 en el Máster en Investigación para el Desarrollo Profesional del Docente de la Universidad de Cádiz. El 91.7 % son mujeres y el 8.3 % son hombres. Se ha contextualizado en estos estudios de posgrado al conectarse con dos de sus principales competencias:

- CG7 Conocer y valorar algunas líneas de innovación e investigación relevantes en el campo de la educación en contenidos disciplinares y transversales de Educación Primaria y Educación Infantil.
- CG10 Desarrollar capacidades para que, desde la investigación y la innovación, puedan darse respuesta a los retos y a las demandas sociales, académicas y profesionales vinculadas con la educación en general y con las instituciones educativas.

Se realiza durante el mes de enero de 2021, momento en que los estudiantes cuentan con formación acerca de la realidad estudiada. Para guardar el anonimato de los estudiantes se utilizará el código: INF_n.º al azar.

2.2. Instrumentos

Para obtener la información, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los participantes que contaron con tres dimensiones, si bien diferenciadas, también muy relacionadas entre sí. La primera se dedicó a configurar el concepto de PLC (preguntas 1-3). La segunda, a determinar los aportes que la formación inicial había ofrecido a los estudiantes (preguntas 4-5). Por último, la tercera, se dedicó a los libros ilustrados de no ficción (preguntas 6-9) y a determinar cómo estos podían constituir un recurso válido para abordar la lectura desde una perspectiva transdisciplinar.

2.2. Procedimiento

Debido a la situación de pandemia y a la transformación de la docencia universitaria en modalidad no presencial, las entrevistas se realizaron de forma telemática una vez que los estudiantes hubieron finalizado la asignatura *Competencia Lingüística e Interacción del Conocimiento*. Se trató de entrevistas breves, de un máximo de 20 minutos. Tras transcribirlas, se efectuó un primer análisis de la información aportada y se establecieron categorías que sirvieron como punto de arranque para procesar el discurso generado con el programa informático Nvivo. Este proceso queda reflejado en las fases que establece Cambra (2003) –*vid.* Tabla 1–

Tabla 1: Fases de la investigación según Cambra (2003)

Fase 1. Descripción datos	Fase 2. Análisis categórico	Fase 3. Análisis interpretativo
Dimensiones y preguntas	Códigos del Nvivo para el análisis interpretativo	Conglomerado por similitud de codificación Mapa jerárquico Testimonios de los estudiantes

3 RESULTADOS Y DISCUSIONES

Para la explicación de los resultados se siguieron las fases que se han mostrado en la tabla 1.

3.1. Fase 1. Descripción de los datos

Con el fin de organizar los datos de una forma estructurada, se establecieron tres dimensiones agrupando solamente cinco preguntas de las nueve realizadas, pues las otras servirían para evidenciar con testimonios los códigos y las correlaciones que se extraen del Nvivo. En este sentido, establecemos las siguientes dimensiones con las diferentes preguntas –*vid.* Tabla 2–:

Tabla 2: Relación de las dimensiones y preguntas

Dimensiones	Dimensión 1. Concepciones	Dimensión 2. El PLC y el contexto profesional	Dimensión 3. El PLC y la lectura
Preguntas de la entrevista	P1. ¿Cómo definirías un PLC dentro del ámbito de la competencia en	P3. ¿Qué puede aportar un PLC en la vida de un centro educativo?	P4. ¿Qué aporta un PLC a la idea del desarrollo de la lectura en las ANL

	comunicación lingüística de un centro educativo? P2. ¿Qué te ha aportado en el máster el conocer las características e implementación de un PLC como estrategia de innovación?		en la vida de un centro educativo? P6. ¿Qué es para ti el libro de no ficción?
--	---	--	---

3.2. Fase 2. Análisis categórico

En esta etapa nos dedicamos a categorizar los diferentes testimonios y, por lo tanto, los a establecer códigos en el propio programa de análisis cualitativo. Estos se distribuyeron en las diferentes dimensiones –*vid.* Tabla 3–

Tabla 3: Relación de dimensiones y códigos

Dimensión 1. Concepciones	Dimensión 2. El PLC y el contexto profesional	Dimensión 3. El PLC y la lectura
Mejorar, coordinación, estrategia, comunidad educativa, actuaciones, equidad, transversal, interdisciplinar, oportunidad, descubrimiento, innovación, claves, necesidad, lectura, planificación, hábito lector	Mejorar, comunidad educativa, interdisciplinar, coordinación, equidad, lectura, oportunidad, estrategia, innovación, instrumental, descubrimiento	Lectores competentes, integración, lectores críticos, hábito lector, relevancia, motivación, lúdico, inquietudes, informativo, curiosidad, conocimiento

3.3. Fase 3. Análisis interpretativo

En esta fase se pretende realizar las diferentes correlaciones, si las hubiese, entre los distintos testimonios de los estudiantes a través de los códigos establecidos.

Dimensión 1. Concepciones. En un primer lugar, quisimos saber qué es para ellos el PLC (P1). En este sentido, los participantes consideran que este proyecto permite mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, pero siempre y cuando se realice desde una coordinación por parte de toda la comunidad educativa:

El PLC lo defino como un conjunto de medidas específicas de cada centro educativo que se llevan a cabo de forma global, cuyo fin principal es mejorar y fomentar la competencia en comunicación lingüística del alumnado mediante la participación y coordinación de todos los miembros de la comunidad educativa (INF_01).

Por consiguiente, indican que este proyecto tiene, además, un carácter interdisciplinar como expresa el siguiente estudiante: “(...) permite trabajar la competencia lingüística integrándola en todas las áreas, ya que esta está presente en todas las áreas de atribución docente

y en las escuelas no se es consciente de ello. Por tanto, también tendrá un carácter interdisciplinar y transversal” (INF_10). Y, por último, a través del PLC se puede promover la igualdad entre los estudiantes:

El PLC es un proyecto del que forma parte la comunidad educativa con el objetivo principal de promover el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del alumnado, no solo desde las asignaturas de didáctica de la lengua, sino desde la cohesión de todas, pues se considera que la CCL es el punto de partida para unificar estrategias y mejorar la equidad del centro educativo.

Por lo tanto, los códigos que se extraen en esta pregunta se representan en el siguiente mapa jerárquico organizado según el número de veces que aparece ese código –*vid.* Figura 1–

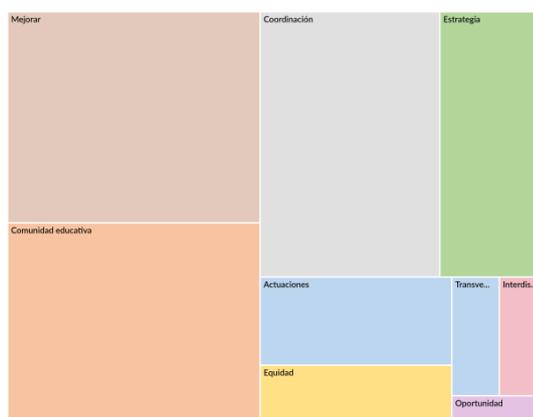


Figura 1: Mapa jerárquico P1

En esta primera dimensión también se quiso analizar qué les ha podido aportar el máster en la implementación del PLC (P2). Sus respuestas revelaron desconocimiento acerca de este programa educativo de innovación y, vinculándola con la pregunta anterior, piensan que sirve para mejorar la competencia lingüística, pero con la ayuda de la comunidad educativa:

Ha sido un descubrimiento bastante interesante ante el desconocimiento que tenía de ello. Conocer el PLC me ha aportado una nueva herramienta que se vuelve necesaria para el desarrollo de la CCL del alumnado de cualquier centro educativo, además de abrirme un nuevo campo de investigación para la mejora de la calidad de la enseñanza (INF_03).

Además, comentan que el PLC es necesario, ya que expresan, en algunos casos, que sirve para afrontar el reto de la lectura en la escuela a través de diferentes estrategias:

En primer lugar, me ha aportado conocimientos sobre el PLC y la necesidad de que exista, en los centros educativos, dado que no tenía conocimientos previos sobre este. Además, me ha permitido conocer estrategias para fomentar la competencia lingüística a través del libro de no ficción, aspecto a destacar dado que en el grado se le ha dado más importancia a los libros de literatura infantil que a los de no ficción (INF_25).

A continuación, mostramos a través de un mapa jerárquico los distintos códigos utilizados y distribuidos según su frecuencia en las respuestas – *vid.* Figura 2–

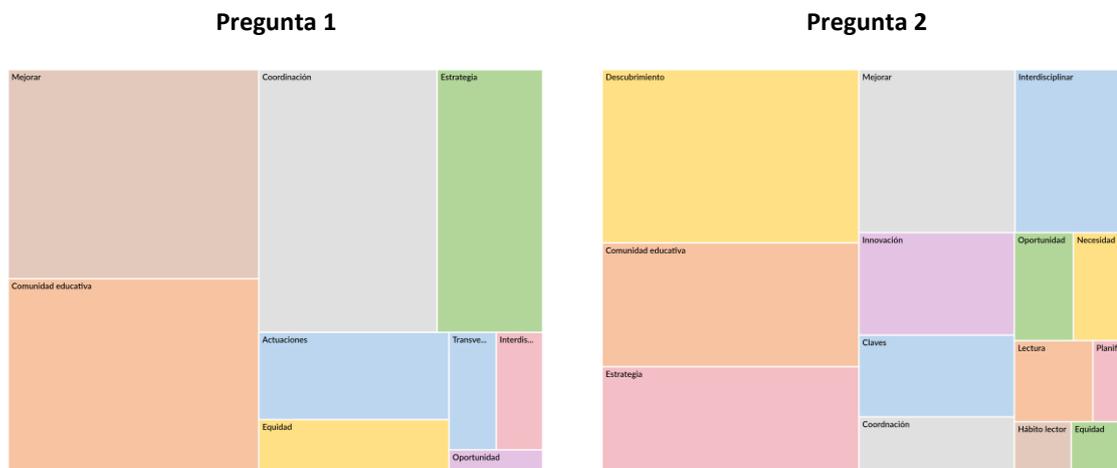


Figura 2: Mapas jerárquicos P1 y P2

Entonces, por medio de estos testimonios se desarrollaron dos análisis de conglomerados por similitud de codificación –*vid.* Figura 3–. Se toma como referencia el coeficiente Jaccard, con un valor máximo de 1, respecto a los diferentes códigos elaborados. El análisis de los resultados evidencia que sí existen correlaciones entre los códigos al mostrarse valores de 1.

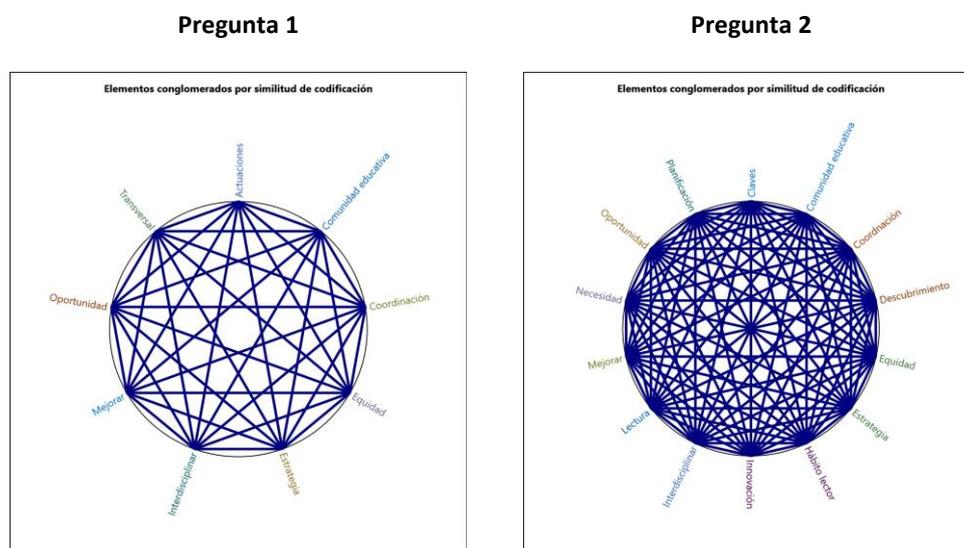


Figura 3: Análisis conglomerado por similitud de codificación P1 y P2

Dimensión 2. El PLC y el contexto profesional. Los estudiantes creen que el PLC puede ser una gran oportunidad para cuando empiecen a trabajar. Ven la posibilidad de implementarlo en un centro educativo (P3), porque se pueden desarrollar diferentes estrategias y también trabajar con toda la comunidad educativa y no de forma aislada o segmentada: “Creo que un proyecto que

englobe a toda la comunidad educativa es algo muy importante para unir a un centro teniendo un objetivo común y un proyecto de trabajo que se pueda trabajar a múltiples niveles”. (INF_02). Además, comentan que les dará una visión interdisciplinar de la competencia lingüística y no como un aspecto que se relaciona con las á ANL: “Además, la CCL se desarrolla desde todas las áreas, lo que conlleva un enfoque globalizador de la enseñanza” (INF_04). Incluso inciden en que podrán mejorar uno de los problemas que tienen los estudiantes: la lectura, pero desde las bibliotecas escolares: “También, favorece el uso de la biblioteca escolar, al estar dirigido a todos los estudiantes ayuda al desarrollo de una práctica equitativa y de calidad, así como, se debe mencionar que favorece a la unión de todos los agentes de la comunidad educativa” (INF_06)

Tras los testimonios, mostramos el mapa jerárquico de esta pregunta donde se distribuyen los códigos según su frecuencia –*vid.* Figura 4–

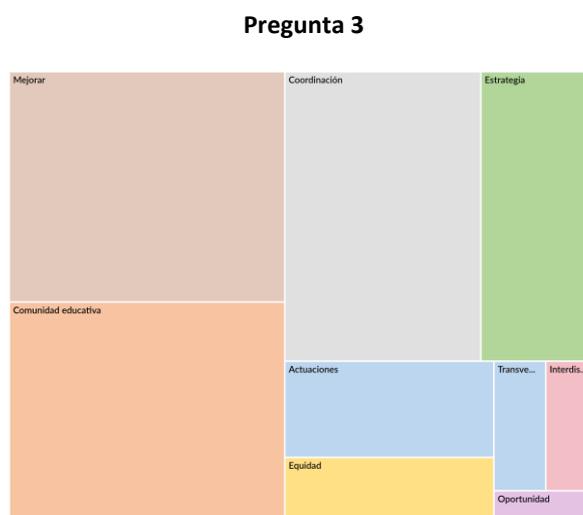


Figura 4: Mapa jerárquico P3

Al realizar el análisis por conglomerado también apreciamos que los diferentes códigos tienen un valor 1 según el coeficiente de Jaccard –*vid.* Figura 5–

Pregunta 3

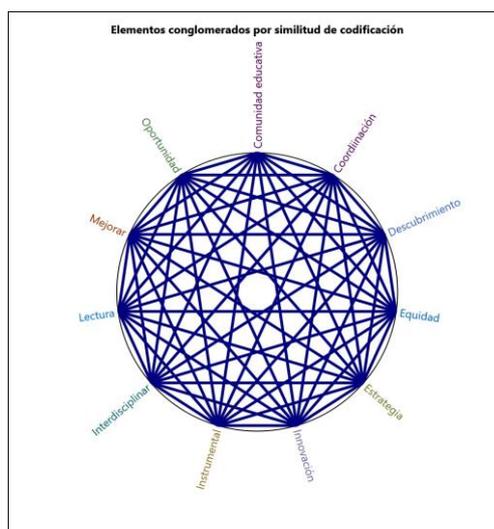


Figura 5: Análisis conglomerado por similitud de codificación P3

Dimensión 3. El PLC y la lectura. Como hemos visto en las demás dimensiones, observamos que los estudiantes hacen hincapié en promover el PLC en un centro educativo para trabajar la lectura (P4) Pues bien, ellos indican que la lectura debe trabajar desde una perspectiva interdisciplinar, es decir, no solo desde las áreas lingüísticas (en adelante, AL), sino también desde las áreas no lingüísticas (ANL), pues favorecería el hábito lector de los estudiantes: “Un PLC en el desarrollo de la lectura en las ANL, supone una mayor presencia y valor de la misma. Supone una integración interdisciplinar que favorecerá su desarrollo, ya que su construcción y proyección será significativa” (INF_3). Además, al trabajar desde esta visión podemos forjar no solo lectores competentes, sino también críticos desde lo lúdico y la motivación:

(...) desde el PLC se promueve el desarrollo de la CCL desde todas las áreas, lingüísticas y no lingüísticas. Se trabaja esta competencia de manera más lúdica y con tareas y actividades motivadoras para el alumnado, buscando un sentido que va más allá de la simple lectura de un texto, conectándolo con la vida diaria y haciendo al alumnado partícipe de su propio aprendizaje (INF_16)

Por otra parte, algunos piensan que para trabajar desde esta visión donde las AL estén conectadas con las ANL y viceversa, se pueden utilizar los libros de no ficción:

Permite que en las sesiones de las materias no pertenecientes al AL también se lea, ya sean libros literarios o de no ficción, textos informativos, expositivos, etc., y se desarrollen habilidades cognitivo-lingüísticas en sesiones significativas donde el texto sea el eje vertebrador de la sesión, provocando interés hacia la lectura y con ello a la adquisición del hábito lector. (INF_30)

Tras ver que los estudiantes hablaban de los libros de no ficción (P6.1) en sus respuestas, quisimos saber qué eran para ellos los libros de no ficción. Indican que estos pueden promover en

el lector un conocimiento-saber sobre los diferentes temas que pueden aparecer en el curriculum y que se imparten en el día a día en las aulas:

Es aquel que intenta, mediante su lectura y comprensión, enseñarte aspectos y conocimientos sobre la realidad, acercarte a conocer la misma y mostrarte historias verdicas al mismo tiempo que te hace disfrutar y te sumerge en el apasionado mundo de la lectura” (INF_11).

Y en esta línea, estos libros no solo se tendrían que presentar en las AL, sino también en las ANL como hemos dicho anteriormente: “Son libros que presentan contenidos concretos, tanto propios de áreas lingüísticas como de áreas no lingüísticas, permitiendo profundizar en información sobre algún contenido específico” (INF_18). Además, indican que este tipo de libros producen en el lector una curiosidad al descubrir un contenido nuevo:

Son libros caracterizados por una visión real del mundo, muestran hechos específicos, los cuales favorecen en el lector el descubrimiento del mundo que les rodea, facilitando que se sitúen en él, satisfaciendo por tanto su curiosidad. Son libros para aprender información específica (INF_21).

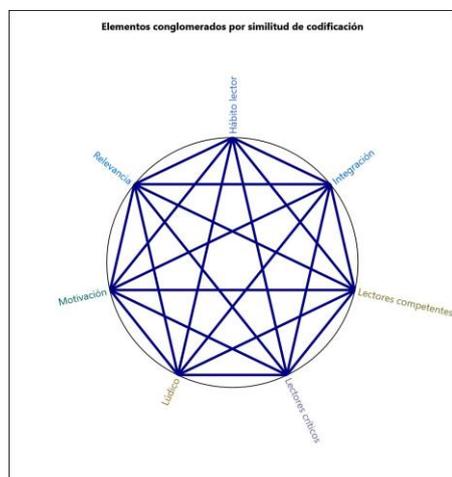
Estos testimonios se ven reflejados en los siguientes mapas jerárquicos con los códigos según su frecuencia –*vid.* Figura 6–:



Figura 6: Mapas jerárquicos P4 y P6.

Si realizamos el análisis de conglomerado de las dos preguntas, podemos también indicar que todos los códigos alcanzan un valor 1, según el coeficiente de Jaccard –*vid.* Figura 7–

Pregunta 4



Pregunta 6.2

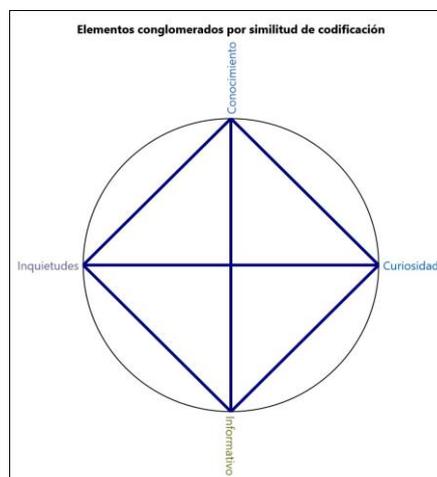


Figura 7: Análisis conglomerado por similitud de codificación P4 y P6.1

4 CONCLUSIÓN

El desarrollo de una adecuada competencia comunicativa resulta un elemento esencial para el éxito no solo en los aprendizajes escolares, sino también en las experiencias que va planteando la vida (Romero Oliva & Trigo Ibáñez, 2015). En este sentido, hemos podido constatar que los PLC son una estrategia óptima para que, desde las escuelas, se trabaje, desde el consenso y la coordinación vertical y horizontal, en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Rubio, 2017).

Para que los programas educativos lleguen a formar parte de la vida de los centros escolares no es solo necesario el compromiso de las Administraciones (Junta de Andalucía, 2008), también se requiere de las universidades, en concreto de los centros encargados de formar a futuros docentes (Imbernón, 2017) y de las instituciones que se ocupan de la formación permanente del profesorado (González & Cutanda, 2017).

Así, partiendo de esta premisa, en la investigación nos planteábamos conocer las creencias que los estudiantes del máster en Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional del Docente de la Universidad de Cádiz tenían acerca de los PLC como estrategia innovadora para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes y, más concretamente, determinar los descubrimientos que los estudiantes han realizado al acercarse a los PLC y configurar el concepto que tenían acerca de los libros ilustrados de no ficción.

Tras analizar los testimonios de los discentes hemos podido constatar que se trata de un grupo preparado para afrontar la docencia con las exigencias que va marcando la sociedad actual

(Imbernón, 2017), pues son conscientes de la necesidad de realizar un cambio de paradigma en favor de un trabajo coordinado y que persiga objetivos comunes (Trujillo, 2015).

Sin embargo, aún sigue siendo necesario insistir en la utilidad que aportan los libros de no ficción para el desarrollo de la competencia lingüística e informacional de los estudiantes (Ruth, 2009; Taberner, 2021) y en estrategias que ayuden a realizar una adecuada selección de este tipo de libros (Sampérez et al., 2020; Romero Oliva, Heredia, Trigo & Romero Claudio, 2021). Por ello, el proyecto I+D+I RTI2018-093825-B-I00 *Formar lectores en la sociedad digital desde el libro de no ficción*, bajo el convencimiento de la necesidad de contar con ciudadanos preparados para desenvolverse en la sociedad del conocimiento, está trabajando, desde distintas universidades españolas como Zaragoza, Granada, Vigo y Cádiz, en favor de la visibilización, análisis y difusión de este tipo de libros.

Si bien se ha iniciado un importante camino, todavía es necesario continuar indagando hasta conseguir que nuestros hallazgos se materialicen en la sociedad en forma de estrategias y herramientas útiles para que, quizá, algún día, investigar en esta línea forme parte de la historia. Entonces, solo entonces, nuestra labor habrá cobrado todo su sentido.

6 REFERENCIAS

- Alexander, J. & Jarman, R. (2018). The pleasures of reading non-fiction. *Literacy*, 52(2), 78-85. <https://doi.org/10.1111/lit.12152>.
- Burgos, I. (2019). Los libros de no ficción para niños o la imposibilidad del “había una vez”. *Idelee Revista*, 288. <http://bit.ly/3mR2WgL>.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier.
- Camps, A. (2020). Intervention, innovation, and research: A necessary relationship for pedagogy. En A. Camps & X. Fontich (Eds.), *Research and teaching at the intersection: Navigating the territory of grammar and writing in the context of metalinguistic activity* (pp. 573- 581). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b17237>
- Chicote, M., Fabregat, S. & Cañas, L. (2014). Experiencias de asesoramiento de planes de mejora de la competencia en comunicación lingüística en el ámbito de actuación del CEP de Jaén. *Andalucía Educativa. Revista digital de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes*, 82, 1-6.
- Colman, P. (2007). A New Way to Look at Literature: A Visual Model for Analyzing Fiction and Nonfiction Texts. *Language Arts*, 84(3), 257–268. <https://bit.ly/3aZPcwn>.
- Consejo de Europa (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las Competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 20/10/2006, L394/10-18. L00010-00018.pdf (boe.es)
- Cordón-García, J. A. (2018). Combates por el libro: inconclusa dialéctica del modelo digital. *Profesional de la Información*, 27(3), 467-481. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.may.02>.



- Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (2020) *Dossier PLC Proyecto Lingüístico de Centro*. Servicio de Planes y Programas Educativos. Consejería de Educación y Deporte. Junta de Andalucía. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegade/content/675454be-cd38-45f9-a99a-3e1d5c2a6d12/Dossier%20Programa%20PLC%202020-2021>
- Fabregat, S. (2016). El proyecto lingüístico de centro: aprender más y comunicar mejor desde todas las áreas. *Aula de Secundaria*, 19, 25-30.
- Fabregat, S. (2018). La lectura y las habilidades comunicativas en el marco del Proyecto Lingüístico de Centro: una propuesta interdisciplinar de mejora de la competencia en comunicación lingüística. M. I. de Vicente-Yagüe & E. Jiménez (Eds.), *Investigación e innovación en educación literaria* (pp. 229-240). Síntesis.
- Fabregat, S. (2020). La mejora de las habilidades comunicativas como espacio de innovación: un acercamiento al Proyecto Lingüístico de Centro (PLC). *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(4), 1-14. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.992>
- Fabregat, S. & Gómez, A. (2011). La mejora de la expresión escrita a través de la formación en centros: el proyecto lingüístico en secundaria. *Lenguaje y Textos*, 33, 21-28.
- Fabregat, S. & Fontich, X. (2015). La escritura en las áreas no lingüísticas: algunas implicaciones para la formación permanente del profesorado. *Lenguaje y textos*, 41, 83-94.
- Ferrer, M. (1997). La elaboración del proyecto lingüístico de centro desde infantil a secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 13, 57-65.
- Florido, B. (2020). *Cartografía de libros de no ficción para el desarrollo de un plan lector de centro*. [Trabajo Fin de Máster] Universidad de Cádiz. <http://hdl.handle.net/10498/23668>.
- Garralón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Tarambana Libros.
- Gómez, A., & Arcos, D. (2007). Plan de mejora de la competencia lingüística. Elaboración del proyecto lingüístico de centro. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 7, 1-16.
- González, M. T. & Cutanda, M. T. (2017). La formación continuada del profesorado de enseñanza obligatoria: incidencia en la práctica docente y en el aprendizaje de los estudiantes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 103-122.
- Granado, C. (2014). Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers. *Culture and education*, 26(1), 44-70. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908666>
- Heredia, H. & Sánchez-Herrero, S. (2020). Los libros de no ficción y el book-trailer. Una propuesta didáctica para sexto de primaria. *Prácticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo*, 2(1). <http://bit.ly/3jJkCg>.



- Hughes, J. (2006). Is That a Fact? The “Real” World Through Children’s Non-fiction. *Canadian Children's Literature/Littérature canadienne pour la jeunesse*, 32(1), 154-169. <http://bit.ly/3nT1BY7>.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Graó.
- Juárez, M. (2019). Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 99-115. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i12.287>.
- Junta de Andalucía: Consejería de Educación. (2008). Proyecto Lingüístico de Centro. <https://goo.gl/sauOGP>
- Lartitegui, A. G. (2018). *Alfabeto del libro de conocimientos. Paradigmas de una nueva era*. Pantalia publicaciones.
- Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. La Muralla.
- Li, D., Beecher, C., & Byeong-Young, C. (2018). Examining the reading of informational text in 4th grade class and its relation with students' reading performance. *Reading Psychology*, 39(1), 1-28. <https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1361493>.
- Lluch, G., Taberner, R., & Calvo, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro. *El profesional de la información*, 24(6), 797-804. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.11>
- Lorenzo i Galés, N. (2015). Mejorar la comunicación para vivir y convivir en el mundo real. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 22-27.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Investigación educativa*. (5a Ed.). Pearson.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Prentice Hall.
- Moreno, C. & López López, M. (2006). Proyecto Lingüístico de Centro en contextos inclusivos. *Didáctica de la Literatura Infantil e Interculturalidad. Primeras noticias: Revista de literatura*, 216, 101-105.
- Moss, B. (1991). Children's Nonfiction Trade Books: A Complement to Content Area Texts. *The Reading Teacher*, 45(1), 26-32.
- Pavón, V. & Pérez Invernón, A. (2017). Enhancing disciplinary literacies: languages of schooling and whole-school language projects in Spain. *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 109-130. <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0023>
- Pérez Invernón, A. (2019). El Proyecto Lingüístico de Centro: una evolución necesaria para la mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística. *Tejuelo*, 30, 13-36. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.13>.



- Romero Oliva, M .F., Heredia, H., Trigo, E. & Romero Claudio, R. (2021, en prensa). Validación de parrilla de contenidos y desarrollo de plataforma digital de libros ilustrados de no ficción. *Tejuelo*, 34.
- Romero Oliva, M. F. & Trigo, E. (2015). Herramientas para el éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 16-21.
- Romero Oliva, M. F. & Trigo, E. (2018). Los proyectos lingüísticos de centro: Desarrollar la comprensión lectora en áreas no lingüísticas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 79, 51-59.
- Romero Oliva, M. F. & Trigo, E. (2019). Entre la realidad y la experiencia en la formación de nuevos lectores. Un análisis del discurso de especialistas más allá de la propia teoría. En C. Tatoj & S. Balches (Coords.), *Voces y caminos en la enseñanza de español/LE: desarrollo de las identidades en el aula* (pp. 119-137). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Romero Oliva, M. F., Trigo, E. & Heredia, H. (2021, en prensa). Libros ilustrados de no ficción y formación de lectores: un análisis desde la voz de futuros docentes. *Revista IberoAmericana de Estudos em Educação*, 16.
- Romero Oliva, M. F., Trigo, E., Heredia, H. & Romero Claudio, C. (2021, en prensa). Claves e instrumentos para caracterizar un libro de no ficción. En R. Taberero (Coord.). *Los libros de no ficción en la formación lectora. De la delimitación a las propuestas de centro*. Graò.
- Romero Oliva, M. F., Trujillo, F. & Rubio, R. (2018). Los textos pautados como herramienta de mejora de la CCL de los estudiantes en el marco de un PLC. *Aula De Encuentro*, 20(2). <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.1>
- Ruano, J. (1999). La literatura infantil y juvenil en el proyecto lingüístico de centro. *Almirez*, 8, 279-286.
- Rubio, R. (2015). Un trabajo cooperativo, práctico y multidisciplinar. *Cuadernos de pedagogía*, 458, 89-94.
- Rubio, R. (2017). El proyecto lingüístico de centro como respuesta sistémica al reto de la competencia comunicativa en entornos educativos formales: análisis de casos. Universidad de Cádiz: Tesis doctoral inédita.
- Ruiz Bikandi, U. (1997). Decisiones necesarias para la elaboración del proyecto lingüístico de centro. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 13, 9-24.
- Ruth, S. (2009). What teachers need to know about the “new” nonfiction. *The Reading Teacher*, 63(4), 260-267.
- Sampérez, M., Taberero, R., Colón, M. J. & Manrique, N. (2020). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuadernos del centro de estudios de diseño y comunicación*, 124. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4418>



- Sanmartí, N. (2007). Hablar, leer y escribir para aprender ciencias. En T. Álvarez & P. Martínez (Eds.), *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo* (pp. 103- 128). Ministerio de Educación.
- Santos Díaz, I. C. (2017). Desarrollo curricular y recursos educativos en las bibliotecas escolares. *Investigaciones Sobre Lectura, 7*, 36-54. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.196>
- Santos Díaz I. C., Trigo, E. & Romero Oliva, M. F. (2020). La activación del léxico disponible y su aplicación a la enseñanza de lenguas. *Porta Linguarum. Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, 33*, 75-93.
- Taberero, R. (2019) (Ed.). *El objeto libro en el universo infantil. La materialidad en la construcción del discurso*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Taberero, R. (2021, en prensa) (Coord.). *Los libros de no ficción en la formación lectora. De la delimitación a las propuestas de centro*. Graò.
- Teaching, T. (2019). Sites of Synergy: Strategies for Readers Navigating Nonfiction Picture Books. *The Reading Teacher, 72*(4), 519-522. <https://doi.org/10.1002/trtr.1754>
- Trigo, E. (2016). El papel de la formación inicial y permanente del profesorado para formar lectores. *Revista de Estudios Socioeducativos, 4*, 66-84. <http://bit.ly/2KV2HUI>
- Trigo, E., Romero Oliva, M. F., & García, Á. (2019). Las voces de los agentes dinamizadores en la implementación de un PLC como clave para la transformación de un centro educativo. *Tejuelo 30*, 37-72. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.37>
- Trigo, E., Romero Oliva, M. F., & Santos Díaz, I.C. (2018). Elaboración de un corpus cacográfico desde la disponibilidad léxica en estudiantes sevillanos. Un análisis para la enseñanza de la lengua. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas, 13*, 119-131.
- Trigo, E., Romero Oliva, M.F., & Santos Díaz, I.C. (2019). Aproximación empírica desde la disponibilidad léxica a la influencia de los factores sociolingüísticos en el dominio ortográfico. *Cultura y Educación, 31*(4), 814-844.
- Trujillo, F. (2010). La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro: retos, responsabilidades y ejemplificaciones. *Lenguaje y Textos, 32*, 35-40.
- Trujillo, F. (2015). Un abordaje global de la competencia lingüística. *Cuadernos de pedagogía, 458*, 10-13.
- Trujillo, F., & Rubio, R. (2014). El PLC como respuesta sistémica al reto de la competencia comunicativa en entornos educativos formales: propuesta de análisis de casos. *Lenguaje y Textos, 39*, 29-37.
- Vollmer, H. (2007). *Language and communication in the learning and teaching of science in secondary schools*. Language Policy Division, Council of Europe.



Young, T. A., Moss, B., & Cornwell, L. (2007). The classroom library: A place for nonfiction, nonfiction in its place. *Reading Horizons*, 48(3), 1-18.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Trigo, E., Heredia, H., Romero, M. F. (2021). El proyecto lingüístico de centro en la formación de docentes: desarrollar la lectura en áreas no lingüísticas. *Holos*. 37(2), 1-20.

SOBRE OS AUTORES

E. TRIGO

Doctora y profesora contratada doctora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Cádiz. Sus líneas de investigación son diversas: escritura académica, de la que ha publicado varios capítulos en altos niveles de SPI; educación literaria, desde donde dirigió una tesis doctoral y publicó varios artículos de SJR; disponibilidad léxica, cuya tesis doctoral forma parte del Proyecto Léxico de Disponibilidad Panhispánica y se enfoca en proyectos de idiomas. Sus publicaciones son el resultado de: participación en proyectos de investigación, acciones avaladas para la mejora de la docencia, tesis doctorales focalizadas, tesis o investigaciones propias en Polonia, Chile y Portugal.

E-mail: ester.trigo@uca.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3035-4398>

H. HEREDIA

Doctor y profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Cádiz. Las investigaciones se centran en la lectura entre los adolescentes y el uso de las nuevas tecnologías

E-mail: hugo.heredia@uca.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3657-1369>

M. F. ROMERO

Doctor y profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz. Sus líneas de investigación se centran en la educación lingüística y literaria en una perspectiva interdisciplinar, donde confluyen diferentes áreas de conocimiento. Participa en varias publicaciones y, en la actualidad, su trabajo se centra en la educación literaria no impartida en las escuelas medias y secundarias, así como en conferencias y cursos en las escuelas.

E-mail: manuelfrancisco.romero@uca.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6854-0682>

Editor(a) Responsável: Francinaide de Lima Silva Nascimento

Pareceristas Ad Hoc: Santiago Fabregat Barrios e Eva Álvarez Ramos

