

# Construyamos un PLC (Proyecto Lingüístico de Centro): materiales didácticos en un entorno universitario *online* para enseñar a diseñar este plan

PALABRAS CLAVE: Proyecto Lingüístico de Centro, materiales didácticos, enseñanza *online*, didáctica de la lengua, inclusión

Let's build a PLC (*Proyecto Lingüístico de Centro*): instructional materials in an online University environment dedicated to teach how to design this plan

ABSTRACT: The aim of this article consists in reflect on the criteria that determined the creation of teaching materials for the course *Diseño y elaboración de un PLC* provided by the online *Máster Universitario en Didáctica de la Lengua en Educación Infantil y Primaria* from the *Universidad Internacional de La Rioja*. In order to get this we propose a theoretical frame centred in the challenges that generates the preparation of materials for the on-line education as well as in the concept of PLC. The aim of the didactic proposal, of which we offer context, aims, addressees, competitions, contents, evaluation and results, consists in teaching to design and elaborate a PLC. Finally we offer the conclusions, in which it will ascertain the idea to having created and place in practice some materials of inclusive character.

KEY WORDS: *Proyecto Lingüístico de Centro*, teaching materials, online University teaching, language teaching, inclusion

## 1. Introducción

Uno de los principales desafíos a los que se enfrenta un docente a lo largo de su vida académica es la creación de materiales didácticos. En aquellos casos en los que estos corresponden a una asignatura relativamente novedosa, el desafío principal consistirá en tener que trabajar con una escasa literatura científica, bien debido al carácter reciente de su vida como materia académica bien a su falta

de popularidad en los planes de estudio. Estas últimas circunstancias son las que enfrentamos con la creación de los materiales didácticos para la asignatura *Diseño y elaboración de un PLC* que se imparte en el *Máster Universitario en Didáctica de la Lengua en Educación Infantil y Primaria de la UNIR*<sup>1</sup>.

El Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) es un documento-herramienta en el que se plasma todo el conjunto de acciones destinadas a mejorar la Competencia en Comunicación Lingüística dentro de un centro escolar. La posibilidad de plantear una asignatura de máster centrada en la creación de esta herramienta representa una oportunidad para que cualquier docente de áreas lingüísticas pueda diseñar un plan de actuación y buscar la excelencia en lo referido al dominio de la competencia comunicativa por parte del alumnado de un centro educativo. No obstante debe considerarse que si bien el PLC tiene cierta tradición en España desde los años noventa del siglo pasado (cf. VEZ, 2004; TRUJILLO y RUBIO, 2014: 30; TRUJILLO, 2015), no sucede lo mismo en otros países hispanohablantes como Colombia o Ecuador, donde este documento es prácticamente desconocido. Se trata de dos países desde donde asiste una gran cantidad de alumnos a la enseñanza en línea ofertada por la UNIR, una circunstancia que debimos considerar en la propuesta didáctica de la asignatura y que viene determinada por el trabajo en un entorno de enseñanza virtual.

En el presente artículo se reflexionará sobre los criterios que condicionaron la creación de materiales didácticos para la asignatura mencionada y su impartición en un entorno *online*. Resulta relevante considerar, tal y como hemos apuntado, que a través del PLC es posible fomentar la competencia comunicativa de los docentes de lengua en las etapas de Infantil y Primaria. A tal efecto se plantea un marco teórico centrado en los desafíos que genera la elaboración de materiales para la enseñanza *online* y el concepto de PLC. Por su parte, el fin último de la propuesta didáctica que trazamos, de la que ofrecemos contexto, objetivos, destinatarios, competencias, contenidos, evaluación y resultados, consiste en enseñar a diseñar y elaborar un PLC.

## 2. Marco teórico

### 2.1. Sobre la génesis de material didáctico para la enseñanza *online*

El modelo didáctico propio de la enseñanza a distancia ha generado un extenso debate en los últimos años. A este respecto se ha puesto de manifiesto la

---

<sup>1</sup> Es fundamental considerar las recientes tesis doctorales de VALVERDE (2015) y RUBIO (2017) sobre el Proyecto Lingüístico de Centro, lo que demuestra una proyección de futuro en la investigación sobre este campo.

importancia de adecuar los contenidos al espacio de enseñanza, lo que supone tener que conocer de forma adecuada a los destinatarios del programa, así como ofrecer propuestas que contemplen el proceso de enseñanza-aprendizaje en toda su complejidad (MAURI *et al.*, 2016: 2). Para el caso que nos atañe importa tener en cuenta la coincidencia en un mismo espacio de estudiantes de diferentes orígenes y culturas lingüísticas. A ello debe sumarse que los futuros docentes que estamos formando van a ejercer su práctica en entornos lingüísticos muy diferentes, por lo tanto a la hora de planificar nuestros contenidos educativos debemos considerar un doble entorno: el que pertenece a nuestros alumnos de forma directa, como indica DORFSMAN (2018), pero también los entornos hipotéticos en los que ellos podrían moverse en tanto que docentes.

Asimismo ha de considerarse cómo el aprendizaje en entornos virtuales conlleva un proceso de construcción; esto supone tener que diseñar materiales de enseñanza-aprendizaje que se alejen del modelo transmisivo y que otorguen suficiente importancia a los procesos constructivos por parte del aprendiz de manera que este llegue a un aprendizaje significativo (ZAPATA, 2016: 13) que puede llevarse a cabo a través de cierto tipo de actividades o mediante los foros (ONRUBIA, 2016: 8).

Resultará fundamental, por tanto, que dichos materiales estén ideados en función del destinatario y estimulen la construcción del aprendizaje por parte del alumnado. Esto implica que, a la hora de seleccionar los contenidos, situemos en primer lugar los simples y generales a los que, en segundo lugar, seguirán los concretos. En este contexto serán fundamentales las actividades (REY *et al.*, 2003: 58), que estarán pensadas para motivar y favorecer la comprensión, pero también serán, para el alumnado, un indicativo de sus progresos y formarán parte de la evaluación formativa. A ella se une la sumativa, que permite registrar los logros de los alumnos, suele realizarse al final y comporta una calificación (DORREGO, 2016: 3). La combinación de ambas formas dará como resultado la llamada evaluación continua.

Resulta evidente, por lo tanto, que la preparación de una asignatura en línea exige una planificación que considere el modelo técnico y pedagógico de la enseñanza a distancia y, por supuesto, el diseño de los contenidos, las actividades, la evaluación a través de las actividades y la prueba final y la evaluación de los propios materiales.

## 2.2. El Proyecto Lingüístico de Centro

Entre las distintas herramientas de las que dispone un centro escolar para trabajar la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) se encuentra el PLC; en este punto radica la necesidad de formar a los docentes de Primaria e Infantil en la elaboración de un PLC. Este consiste en un documento-herramienta imbr-

cado en el denominado Proyecto Educativo de Centro (PEC). En él se compila la regulación de los usos lingüísticos comunicativos, así como el tratamiento y didáctica de las lenguas en todos los aspectos de la vida del centro educativo. La finalidad última será la de mejorar la actividad docente, así como la competencia comunicativa de los miembros de la comunidad educativa (JIMÉNEZ, 2010: 6). El PLC comienza a trabajarse en el mundo anglosajón a finales de los años 60 del siglo pasado para abordar dificultades relacionadas al bilingüismo o plurilingüismo tanto en el ámbito social como en el ámbito de la educación formal (TRUJILLO y RUBIO, 2014: 30). Por su parte, España empieza a utilizarlo en los años noventa en comunidades autónomas con lengua cooficial, para proteger las lenguas con un menor número de hablantes; pero, poco a poco, y tras observar su utilidad para aulas con una gran densidad multicultural, el uso del PLC se va extendiendo a centros escolares de otras partes del territorio español. En este sentido resulta fundamental, tal y como apuntan TRUJILLO y RUBIO (2014: 32), que el PLC permite atender a la diversidad, puesto que es una herramienta de la escuela inclusiva y responde a la necesidad de acabar con los problemas que los alumnos puedan tener con respecto al uso de la lengua.

Podemos esgrimir diferentes razones que defienden la necesidad de implantar un PLC en un centro escolar (LÓPEZ y TRUJILLO, coords., 2012: 11). Por una parte, ha de considerarse la propia complejidad que implica el trabajo con la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), ya que no todos los alumnos que salen egresados de un centro escolar tienen un dominio absoluto de una lengua (aunque sea su lengua materna). En segundo lugar, debe mencionarse el trabajo y actualización de la CCL en diferentes ámbitos, situaciones y registros, debido a que hay que incitar a los alumnos a que manejen con efectividad sus códigos comunicativos en contextos diversos. En tercer lugar, ha de tenerse en cuenta que el dominio de las lenguas, siempre parcial y en continua construcción, se actualiza en diferentes contextos lingüísticos y culturales en los cuales el hablante tiene que activar su competencia para garantizar el éxito en la comunicación. Para finalizar, podemos añadir que la CCL, según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), implica una competencia plurilingüe y una competencia pluricultural. Esto puede implicar cierto desequilibrio, debido a que el alumnado, generalmente, consigue un mayor dominio en una lengua que en las demás. Asimismo, el perfil de competencias en una lengua es diferente del de otras y, también, es importante considerar que el perfil pluricultural difiere del perfil plurilingüe (Consejo de Europa, 2002: 143). Dicho esto, es inevitable pensar en la trascendencia que puede tener un PLC fuera de las fronteras de un centro educativo (LORENZO I GALES, 2015: 23).

### 3. Método y materiales

#### 3.1. Contextualización, objetivos y destinatarios de la propuesta

La UNIR cuenta en la actualidad con más de 10.000 alumnos internacionales. La universidad ofrece un modelo de enseñanza virtual que incluye clases *online* en directo que pueden, posteriormente, visualizarse en diferido; clases y foros para resolver dudas; clases magistrales y una serie de recursos de aprendizaje que permite caminar desde lo esencial (Ideas Clave) a lo complementario (material extra) y de lo teórico (lecturas) a lo práctico (actividades y test). Se favorece de este modo la flexibilidad en el recorrido por la gran cantidad de información de la que disponen, la utilización de material con distintos fines y objetivos o la implicación del lector en la toma de decisiones sobre lo que quiere aprender. A esto debe sumarse que se propone un sistema de evaluación continua integrada por las actividades formativas y el examen final.

El objetivo principal de nuestra propuesta didáctica fue la creación de un material docente para la asignatura *Diseño y elaboración de un PLC* que se imparte en el *Máster Universitario en Didáctica de la Lengua en Educación Infantil y Primaria* que se enseña en la UNIR.

Los destinatarios de este material fueron los 45 alumnos y alumnas que cursaron esta asignatura desde el 27 de marzo de 2017 al 16 de julio del mismo año, 21 de los cuales asistían a las clases virtuales desde Latinoamérica y 24 de ellos hacían lo propio desde España, lugares de los que procedían respectivamente. Estos alumnos tenían una media de edad de 36 años: los alumnos españoles tenían una media de 32, y los alumnos hispanoamericanos, una media de 39 años.

El modelo de enseñanza a distancia en el que trabajamos obliga al docente al conocimiento de la diversa realidad social, lingüística y educativa de los alumnos que integran el grupo. En el presente caso, esta heterogeneidad se observa a través de los datos ofrecidos en el párrafo anterior. Esta circunstancia implicaba la creación e impartición de una serie de contenidos abiertos y versátiles que permitiesen la incorporación de todo el grupo que cursase asignatura favoreciendo de este modo una educación inclusiva (UNESCO, 2008: 7) y fomentando la competencia intercultural, que podemos potenciar de forma clara con la enseñanza a distancia. Dada esta situación, el reto que se nos planteaba era el de crear unos materiales docentes aplicables a realidades sociolingüísticas muy diferentes. Nuestro interés se centra, por tanto, en desentrañar los procesos de creación de los recursos de aprendizaje ideados para la citada asignatura, además del examen de los procesos de evaluación a los que se somete tanto el alumnado como los mismos materiales y sus resultados.

### 3.2. Contenidos de la propuesta

Con el objetivo de cumplir con las competencias contempladas en la memoria del máster aprobada por la ANECA, se crearon las ideas clave correspondientes a los ocho temas. El primero de ellos (*Proyecto lingüístico de centro: ¿Por qué y para qué existe esta herramienta?*) sirve como introducción a la asignatura y en él se aporta una visión general sobre las diferentes definiciones que puede adquirir un PLC y las implicaciones que estas puede tener (MAESO, coord., 2010; TRUJILLO, 2010; LÓPEZ y TRUJILLO, coords., 2012; GÓMEZ, 2013; LORENZO I GALES, 2015; ROMERO y TRIGO, 2015, 2018). El segundo (*Currículum y PLC*) tiene como principal objetivo que se conozca la posible interacción entre el currículum educativo (GIMENO-SACRISTÁN, 2010) y el PLC. El tercer tema (*Análisis de realidad para diseñar un PLC*) pretende enseñar a detectar una serie de parámetros con la finalidad de poder realizar un diagnóstico lo más completo posible antes de poner en marcha nuestro PLC (GOBIERNO VASCO, 2016). El cuarto tema (*Diseño del PLC: agentes y procesos*) servirá para que el alumnado llegue a conocer cuáles son los agentes y procesos necesarios a la hora de diseñar un PLC (RUIZ, 1997). El tema cinco (*Recursos, herramientas y actividades para ejecutar el PLC*) tiene como principal objetivo que se reflexione acerca de las estrategias, los recursos y las herramientas que se pueden utilizar a la hora de tratar la competencia comunicativa en el centro y plasmar estas cuestiones en el PLC. El tema seis (*Implantación del PLC*) tiene como fin último conocer las variables que las personas responsables del PLC se pueden encontrar a la hora de ponerlo en marcha en un centro escolar. El tema siete (*Buenas prácticas a la hora de diseñar, ejecutar e implantar un PLC*) tiene como principal objetivo ofrecer una visión general sobre las variables que hay que tener en cuenta para que un PLC tenga éxito. El tema ocho (*Evaluación del PLC*) pretende enseñar las formas de evaluar el PLC en distintos sentidos.

### 3.3. Evaluación y resultados conseguidos

Como instrumentos de la evaluación continua la UNIR establece 2 asistencias obligatorias a las clases virtuales en modo sincrónico, 8 pruebas tipo test (una por tema), 5 trabajos, la participación en un foro obligatorio que se plantea como actividad y una prueba final con forma de examen.

Los primeros elementos de recopilación de información sobre el avance en la adquisición de conceptos por parte de los alumnos han sido los cinco trabajos y el foro obligatorio. Los 45 alumnos realizaron un total de 260 actividades (139 trabajos y 121 intervenciones al debate propuesto en el foro de la plataforma de la asignatura). Es posible que uno de los pilares más importantes sobre el que se basa la fijación de contenidos de esta materia sean, precisamente, los trabajos

propuestos, puesto que todos ellos entrañan tareas auténticas y están planteados de una manera constructivista, de forma que el primer trabajo sirviera para comprender el siguiente y que los sucesivos necesitaran conocimientos tratados en los anteriores. Estos aportan una información suficiente para conocer los contextos, retos, debilidades y fortalezas a las que se enfrenta este alumnado a la hora de diseñar, elaborar e implantar un PLC dentro de su presente o posible centro educativo. Importa considerar que las actividades están planteadas de manera que, al finalizarlas, el alumno haya recorrido todas las fases para completar un PLC con aplicación real en su contexto.

La primera actividad (*¿Qué lenguas se habla en tu currículum?*) consiste en conocer el currículum básico que afecta directamente al tratamiento de la o las lenguas oficiales de un mismo territorio en la realidad administrativa. La segunda actividad (*Antropólogos lingüistas por un día*) tiene como objetivo recoger en la realidad inmediata del alumno todo tipo de indicadores que le permitan conocer las lenguas (y sus variedades) a las que está expuesto un alumno de Educación Infantil y Primaria en el contexto geográfico en el que lleva a cabo (o le gustaría llevar a cabo) su actividad como docente. La tercera actividad (*Construyendo con mi PLC*) consiste en idear un esbozo de un PLC aplicándolo a un centro escolar inventado, pero realista. La cuarta actividad (*Simulando imprevistos*) pretende examinar la puesta en funcionamiento y coordinación de un hipotético PLC. La quinta y última actividad (*¿Funciona?*) consiste en idear una serie de criterios de evaluación para nuestro ficticio PLC y comprobar si las prácticas que se llevarían a cabo serían las adecuadas a nuestro contexto.

Además de la evaluación formativa, la UNIR contempla también una evaluación sumativa a través del examen. La primera parte de este está formada por siete cuestiones de comprensión de carácter abierto. Cada una de ellas está integrada por dos preguntas: a través de la primera el alumno demostrará que ha asimilado algún concepto propuesto en el temario de la asignatura y, mediante la segunda, aportará un ejemplo de la aplicación práctica de ese concepto a la realidad laboral del docente. En la segunda parte del examen se le plantea al alumnado un caso práctico a desarrollar. Para contestar satisfactoriamente a este caso práctico el discente deberá seguir una serie de pasos para diseñar una sección de un posible PLC.

Finalizado el proceso de evaluación de la asignatura podemos exponer que, en términos de calificación, los 45 alumnos han conseguido una nota media de 7,58 sobre 10. Los alumnos de España obtuvieron un 8,42 y los alumnos de Colombia obtuvieron un 6,59. En tercer lugar, debemos tener en cuenta la evaluación realizada por parte del alumnado, lo que nos ayuda a valorar el grado de satisfacción con los materiales propuestos. Para ello nos valemos del cuestionario configurado por la UNIR para conocer el grado de satisfacción de los alumnos sobre la docencia recibida que consta de 20 preguntas para puntuar sobre 10. Contamos con 17 cuestionarios contestados de los 45 enviados. De las

20 preguntas que conforman el cuestionario creemos que puede ser pertinente para este artículo traer a colación las tres que a continuación se revisan. El alumnado consultado ha puntuado la pregunta “El docente vincula los contenidos con la realidad” con un 8,6 sobre 10. Estimamos que esta cuestión tiene su importancia debido a que los estudiantes aprecian una vertiente práctica en los contenidos propuestos en esta materia. Asimismo, la pregunta “He mejorado mi nivel en las competencias previstas para la asignatura” ha sido puntuada por parte del alumnado con un 8,5 sobre 10. Para finalizar, la pregunta “He mejorado mis conocimientos y habilidades en esta materia” ha sido puntuada con un 8,7 sobre 10. Estas dos últimas cuestiones creemos que son de bastante importancia debido a que hacen referencia directa a que los contenidos escogidos y la forma de enfocarlos han sido correctos aunque mejorables.

#### 4. Conclusiones

Uno de los principales desafíos que se nos planteaban en el proceso de creación de los materiales didácticos para la asignatura *Diseño y elaboración de un PLC* era el heterogéneo grupo de alumnos al que se destinaba la asignatura debido a la naturaleza de la enseñanza *online*. Dicha diversidad afectaba a las distintas realidades lingüísticas en las que los maestros de Infantil y Primaria ejercían su docencia, pero también a la cultura académica de la que procedían nuestros alumnos, puesto que el documento que integra el PLC no existe, por ejemplo, en el contexto educativo latinoamericano, pero sí en el español. El reto era, por tanto, plantear unos materiales de carácter inclusivo, pero también flexibles y revisables, tanto en lo que se refiere a los contenidos como a las actividades, fundamentales para alcanzar un aprendizaje significativo en el contexto de la enseñanza *online*. Con este propósito se crearon ocho temas en los cuales se plantean contenidos generales sobre el concepto de PLC y sus implicaciones que, más tarde, los alumnos han podido concretar mediante la realización de las actividades, las cuales han permitido profundizar en el proceso de creación de un PLC a través de todas sus fases. A tal efecto en las actividades se establece, por tanto, una secuenciación lógica que comienza por un reconocimiento del uso de las diferentes lenguas en el currículo educativo del territorio donde trabaja el alumno de este máster. Se sigue dotando al alumno de los indicadores suficientes para que pueda realizar un análisis de la realidad. A continuación se le proponen diversas eventualidades que pueden ocurrir a lo largo de la implantación del PLC y que el alumnado debe tener previstas para saber solucionarlas con efectividad y, finalmente, se plantea una actividad basada en aprender a evaluar un PLC. Así, pues, mediante las actividades hemos podido evaluar de forma positiva el hecho de haber cumplido el objetivo de esta asignatura: enseñar a crear un PLC. Es posible constatar que este se ha alcanzado también gracias a los resultados

obtenidos en el examen y, principalmente, a través de sus casos prácticos, pues el hecho de haberlos realizado con éxito implica que el alumno sabe utilizar todos los conocimientos adquiridos a lo largo de esta asignatura. Los resultados de la evaluación continua que se exponen en el trabajo confirman esta misma idea. No obstante, es importante, también, considerar la evaluación que los propios alumnos han hecho sobre la actividad docente y los contenidos de la asignatura, que ratifican que los alumnos han incrementado sus conocimientos sobre la materia y que estos se han vinculado con la realidad, una cuestión fundamental en esta asignatura, que hemos alcanzado mediante los contenidos, pero significativamente a través de las actividades.

## Bibliografía

- Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- DORFSMAN, M. (2018), “El educador en línea: más allá de la digitalidad”, *Revista de Educación a Distancia*, 56, 1–25.
- DORREGO, E. (2016), “Educación a distancia y evaluación del aprendizaje”, *Revista de Educación a Distancia*, 50, 1–18.
- GIMENO-SACRISTÁN, J. (2010), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid: Morata.
- GOBIERNO VASCO (2016), *Guía para la elaboración del proyecto lingüístico de centro*, Vitoria: Gobierno Vasco.
- GÓMEZ, A. (2013), “El aprendizaje integrado de la lengua española y los contenidos de áreas no lingüísticas en los proyectos lingüísticos de centro”, *Porta Linguarum*, 20, 103–115.
- JIMÉNEZ, J.R. (2010), “Evaluación de la competencia comunicativa. Intervención de la inspección”, en: *Congreso de Inspección de Andalucía: Competencias básicas y modelos de intervención en el aula*, Málaga: Mijas.
- LÓPEZ, A.; TRUJILLO, F., coords., (2012), *Guía para el diseño y puesta en marcha de un Proyecto Lingüístico de Centro*, Madrid: Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos.
- LORENZO I GALES, N. (2015), “Mejorar la comunicación para vivir y convivir en el mundo real”, *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 22–27.
- MAESO, M., coord., (2010), *Proyecto Lingüístico de Centro*, Sevilla: Junta de Andalucía.
- MAURI, T. et al. (2016), “La calidad de los contenidos educativos reutilizables: diseño, usabilidad y prácticas de uso”, *Revista de Educación a Distancia*, 50, 1–9.
- ONRUBIA, J. (2016), “Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento”, *Revista de Educación a Distancia*, 50, 1–14.
- REY, R. et al. (2003), “Evaluación de materiales escritos de autoaprendizaje para educación a distancia”, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 6 (2), 55–75.
- ROMERO, M.; TRIGO, E. (2015), “Herramientas para el éxito”, *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 16–21.
- ROMERO, M.; TRIGO, E. (2018), “Los proyectos lingüísticos de centro. Desarrollar la comprensión lectora en áreas no lingüísticas”, *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 79, 51–59.
- RUBIO, R. (2017), *El proyecto lingüístico de centro como respuesta sistémica al reto de la competencia comunicativa en entornos educativos formales. Análisis de casos*, Cádiz: Universidad de Cádiz.

- RUIZ, U. (1997), “Decisiones necesarias para la elaboración del proyecto lingüístico de centro”, *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 13, 9–24.
- TRUJILLO, F. (2010), “La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones”, *Lenguaje y Textos*, 32, 35–40.
- TRUJILLO, F. (2015), “El Proyecto Lingüístico de Centro: la evolución del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía”, *Andalucía educativa. Revista digital de la Consejería de Educación*, 85.
- 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, 29–38.
- UNESCO (2008), *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, Ginebra: Unesco.
- VEZ, J.M. (2004), “Pacto curricular por una educación lingüística integral para una sociedad de la cultura”, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 3 (5), 137–157.
- VALVERDE, R. (2015), *La acción comunicativa en el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas. Una investigación en el marco de un proyecto lingüístico de centro*, Murcia: Universidad de Murcia.
- ZAPATA, M. (2016), “Secuenciación de contenidos y objetos de aprendizaje”, *Revista de Educación a Distancia*, 50, 1–29.