

Integración de lengua y contenidos en el marco de la enseñanza reglada

Diego Ojeda Álvarez

Centro del Profesorado
Motril (Granada)
diego@interELE.net

Diversidad lingüística en la escuela del siglo XXI

Durante los últimos años hemos visto cómo multitud de trabajos similares a este dan comienzo aludiendo a la presencia de alumnado de origen extranjero en las aulas ordinarias de colegios e institutos por todo el Estado. Esta presencia, obvia y creciente, justificaría la toma de una serie de decisiones de índole tanto organizativa como didáctica que estarían en la base de los cambios metodológicos que se proponen más adelante.

En esta ocasión, sin pretender quitar validez a ese tipo de planteamientos, nos gustaría ir un poco más allá y proponer una visión global de la educación en el año 2007 vista con ojos de lingüista, es decir, desde el punto de vista de los y las docentes de áreas relacionadas con el lenguaje, ya sea la lengua autóctona, lenguas extranjeras, necesidades especiales, etc. En ese sentido, podemos considerar que en los centros escolares en la actualidad, nos podemos encontrar con una o varias de las siguientes situaciones que reflejan la diversidad lingüística de nuestra sociedad (Trujillo Sáez, 2007):

- Estudiantes 'nativos' que estudian castellano como L1 en comunidades monolingües
- Estudiantes en territorios bilingües que estudian una L2 además de su LM
- Estudiantes de origen extranjero que estudian la lengua de la escuela como L2
- Estudiantes latinoamericanos que estudian la L1 en una variedad distinta a su LM
- Estudio de una (o más) lengua(s) extranjera(s) (LE) como asignatura(s) del currículo para todos los estudiantes
- Estudiantes implicados en programas bilingües que estudian parte de las áreas o materias del currículo en una LE
- Estudiantes con necesidades educativas especiales que estudian una L1, una L2, una LE,...
- ...

A poco que indagemos en situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje, es posible que encontremos otras 'modalidades' que amplíen esta casuística. Si a este variopinto panorama que nos llega por la vía de los hechos, añadimos lo que aportan las intenciones, las decisiones en el ámbito de la política educativa o las exigencias de actualización que nos imponen de alguna manera los medios de comunicación o las nuevas tecnologías, habremos de contar, para dibujar el perfil más completo posible de la escuela actual, con, al menos, los siguientes elementos:

- Modificación de los Decretos que regulan las enseñanzas mínimas

- Propuesta de enseñanza por competencias
- Generalización del conocimiento del Marco Común Europeo (MCERL) y del *Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)*
- Aumento del número de Centros con Programas de Plurilingüismo
- Generalización del uso de las TIC y crecimiento exponencial de los recursos
- ...

De nuevo dejamos la lista abierta, porque dependiendo de la Comunidad en que nos encontremos o del momento en que leamos estas líneas, seguro que se pueden añadir, quitar o modificar elementos.

Con estas premisas, pensamos que huelgan las justificaciones sobre la necesidad de atender las necesidades comunicativas y curriculares del alumnado de origen extranjero; creemos, además, que no basta con establecer programas de acogida para este alumnado, sino que hay que ir un poco más lejos y promover la elaboración de '**Proyectos Lingüísticos de Centro**' que recojan de forma pormenorizada las situaciones concretas de cada Centro en cada momento, así como las propuestas que dicho Centro haga para dar respuesta a estas situaciones.

Hemos dejado a propósito la responsabilidad y la 'carga' de todo este proceso al centro escolar, aún siendo conscientes de las limitaciones que en lo referente a recursos materiales y humanos, tiempo, información, etc. tienen los centros para llevar a cabo estos proyectos; en este sentido, pensamos que el papel de cualquier otra institución implicada o relacionada con estos temas es ponérselo fácil al centro, allanando obstáculos y desmontando cualquier excusa para no hacerlo. Así, las administraciones educativas deberán proporcionar, como mínimo el marco legal, una normativa clara y específica sobre los procesos que hay que seguir, así como aportar los recursos humanos y materiales necesarios para llevar a cabo las propuestas dentro de ese marco normativo aludido.

La Universidad, por su parte, deberá estar en contacto con la realidad de los centros educativos, conocer sus preocupaciones y necesidades y aportar, desde el ámbito de la investigación, sugerencias sobre posibles vías de actuación, modelos de buenas prácticas, adecuar la formación inicial del futuro profesorado a las nuevas necesidades y colaborar en la formación continua del profesorado en ejercicio.

Los Centros del Profesorado y Centros de Recursos deberán disponer de una oferta formativa adecuada y de calidad, así como de mecanismos para promover y dinamizar cualquier iniciativa de mejora a través de Seminarios, Grupos de trabajo, etc. con el profesorado.

Los Ayuntamientos y otras instituciones establecerán mecanismos de colaboración con los Centros y pondrán a su disposición en sus respectivas localidades, sus servicios de mediación, traducción, etc., así como las actividades de ocio, deportivas etc. y escucharán a los centros en lo relativo a escolarización, construcción de nuevos edificios educativos, uso de instalaciones deportivas, etc.

Las familias, representadas por las AMPAS, deben tener igualmente su apartado en ese Proyecto Lingüístico de Centro aportando su infraestructura, colaborando en tareas de mediación, promoviendo y participando en actividades extraescolares, etc. Como vemos, hay multitud de cosas por hacer y multitud de gente que puede hacer cosas; se trataría un poco de dar la vuelta a la situación y dejar claro de que no se trata de echar un poco más de trabajo extra y de agobio a los centros educativos, sino de darles la oportunidad de que pongan a la gente a trabajar para ellos; solo hace falta tener claro el trabajo que hay que hacer y estar dispuesto a llevarlo a cabo hasta el final, al menos para no frustrar a tanta gente que hemos movilizado para nosotros.

Se trata por tanto, de poner todos los recursos posibles al servicio de la escuela, pero al mismo tiempo exigir a la escuela respuestas adecuadas y eficaces para los nuevos retos que plantea la educación en nuestros días.

Propuestas para una escuela que cambia

Nuestro planteamiento en este trabajo, pasa por aportar propuestas de cambios en las prácticas docentes, así como nuevos modelos pedagógicos que permitan llenar de contenido esos Proyectos Lingüísticos de Centro. De forma paralela a estas propuestas habría que ofrecer medidas para el seguimiento, monitorización y evaluación del desarrollo de estos nuevos planteamientos, de manera que en ningún momento el profesorado sienta que ha sido embarcado en un proyecto más o menos ambicioso y se le ha dejado a la deriva... Serán las instituciones educativas y fundamentalmente los Centros del Profesorado (CPRs, *Berritzegunes...*) quienes deban promover y liderar esas medidas de seguimiento, pero eso, en cualquier caso, podría analizarse en una fase posterior. Lo que ahora nos atañe es definir qué tipo de propuestas hacemos para dar respuesta a esas situaciones de diversidad lingüística planteadas en el apartado anterior.

Desde nuestro punto de vista, lo más congruente con esta diversidad lingüística es plantear una propuesta global que incluya tanto los nuevos retos que plantea la comunicación en la lengua materna (L1) con todas las variantes que ese concepto de L1 conlleva, como todo lo relacionado con la incorporación de una o varias lenguas nuevas (que, en principio denominaremos de forma genérica L2) al currículo escolar. Para lo primero, es decir, la gestión de las L1 de los estudiantes, sugerimos trabajar en el marco del plurilingüismo¹ mientras que para abordar la enseñanza y aprendizaje de nuevas lenguas proponemos poner en práctica la metodología AICLE, es decir, el aprendizaje integrado de la nueva lengua y los contenidos académicos, al que dedicaremos el siguiente apartado de este trabajo.

Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE)

a. ¿Por qué AICLE?

La necesidad de integrar la nueva lengua con el aprendizaje académico suele aparecer una vez que se ha superado la 'fase de urgencia', es decir, una vez superados los problemas más o menos técnicos relacionados con la escolarización, cuando se han llevado a cabo las pertinentes actividades de acogida y el estudiante se encuentra socialmente integrado en su entorno. Por otra parte, han transcurrido unos meses de convivencia en situación de inmersión lingüística y nuestro estudiante ha asistido a clases de apoyo donde se ha llevado a cabo un aprendizaje intensivo de la L2. Si todo este proceso ha transcurrido con la normalidad prevista, podemos considerar que este estudiante ya dispone de unas competencias comunicativas básicas que le permiten 'sobrevivir' desde el punto de vista lingüístico; si además, esto se une a una personalidad abierta y una cierta facilidad para las relaciones personales, podemos llegar a pensar que se han alcanzado los objetivos propuestos y que aquella niña rusa que en septiembre no era capaz de decir sus datos personales, ahora, en marzo, habla con cierta fluidez, tiene un montón de amigos y capitanea el equipo de voleibol.

¹ Esta propuesta se desarrolla en otro artículo complementario a este e incluido en esta misma publicación, con el título *Plurilingüismo en el aula: las lenguas de los estudiantes* y la autoría de Fernando Trujillo Sáez.

Sin embargo, no debemos olvidar que la escuela, el sistema educativo en general, tiene unos objetivos que van más allá de la socialización y que tienen que ver con el desarrollo curricular, el éxito académico y la obtención de las titulaciones que avalan la formación adquirida y facultan al individuo para acceder a ciertos empleos. Por tanto, es fundamental que el sistema educativo ofrezca al alumnado de origen extranjero, no sólo un apoyo lingüístico de tipo socio-comunicativo que le permita integrarse socialmente en su grupo – clase, sino también los recursos lingüísticos y culturales necesarios para acceder al currículo en igualdad de condiciones que el resto de compañeros de su nivel.

A diferencia de la ‘primera fase’ en la que los problemas son obvios (tenemos delante un alumno que no comprende unas instrucciones simples) y las soluciones están más o menos definidas y experimentadas (programas de apoyo lingüístico), en esta etapa en la que se trata de facilitar el acceso al currículo, los problemas pueden ser invisibles (*le pasa igual que a otros estudiantes autóctonos...*) o verse solapados por otros (*se esfuerza poco, no está motivado...*) y las soluciones sólo se perciben a medio o largo plazo y no dependen de unos programas de apoyo externos. Podemos concluir, por tanto, que la enseñanza de una lengua con fines académicos es un proceso complejo que requiere tomar en consideración de una forma global y coordinada los tres elementos que conforman esta realidad: el alumno, el currículo y la comunidad educativa (Genesee, 1994)

b. Evitemos una salida en falso

La decisión de adoptar medidas pedagógicas para mejorar esta fase de integración de lengua y contenidos en los Centros Educativos suele partir de la iniciativa de algún grupo de docentes que constata la falta de correspondencia entre las capacidades comunicativas de ciertos alumnos de origen extranjero y su rendimiento en el ámbito académico, reflejado en unas bajas calificaciones.

Con frecuencia, y al igual que ocurría en la *fase 1*, nuestra tendencia es a buscar materiales didácticos específicos o adaptar los existentes, añadiendo explicaciones de tipo léxico (vocabulario esencial) destacando las ideas principales (facilitar resúmenes) o eliminando la información que no se considere muy relevante (simplificar los contenidos). Sin embargo, y al igual que sugeríamos también en la mencionada *fase 1*, creemos que antes de llegar a estas ‘actuaciones sobre el terreno’ es necesario establecer un periodo de reflexión y debate entre el profesorado en el que se analicen las propias ideas, percepciones y conductas que los docentes implicados tienen respecto al alumnado de procedencia lingüística y cultural diferente, tratando de alcanzar un consenso básico que permita establecer objetivos comunes y un punto de partida homogéneo. Algunas de las cuestiones que deberían debatirse en ese período de reflexión, podrían ser:

- ¿Es posible desligar el aprendizaje de la lengua y de los contenidos académicos?
- ¿Conocemos las características lingüísticas y culturales de nuestros alumnos de origen extranjero?
- ¿Qué papel tienen o pueden tener las diferentes LM de nuestros estudiantes en el proceso de integración de lengua y contenidos?
- Además de cambios o adaptaciones en los materiales didácticos, ¿creemos necesario un cambio metodológico o de la práctica docente para abordar esta cuestión? Y, en caso afirmativo, ¿hasta dónde estamos dispuestos a cambiar?
- ¿Disponemos de los medios, recursos, asesoramiento, etc. que nos puedan facilitar este proceso?
- ...

A continuación señalamos algunas otras cuestiones básicas que, bien podrían surgir de ese proceso de reflexión o plantearse como temas de debate para el mismo:

- Diversos tipos de estudiantes requieren diversos tipos de respuesta educativa.
- Aprender una lengua con fines académicos es un proceso complejo que debe implicar a la totalidad del profesorado de un Centro.
- El profesorado ha de conocer y respetar las diferencias culturales y lingüísticas de los estudiantes.
- La relación entre lengua, cultura y curriculum es esencial a la hora de abordar este proceso.
- Las prácticas docentes basadas en situaciones auténticas, mejoran la adquisición del lenguaje académico.

c. Características del lenguaje académico

Si el lenguaje es el medio a través del cual las personas adquirimos el conocimiento del mundo, podemos afirmar que en el caso del alumnado extranjero escolarizado, es la nueva lengua (L2) el medio a través del cual van a adquirir y compartir con sus compañeros nativos el desarrollo curricular y los logros académicos que se esperan de ellos. El dominio lingüístico necesario para llevar a cabo este proceso va más allá de lo que se pediría al típico estudiante de una lengua extranjera que precisa de la competencia lingüística necesaria para encontrar un lugar en una ciudad, entender la programación de un teatro o el menú de un restaurante, o escribir una carta a su amigo-anfitrión agradeciéndole las atenciones recibidas. Al alumno procedente de una lengua materna diferente a la vehicular de la escuela, se le va a pedir que desarrolle una competencia similar a la de un nativo en una variedad de ámbitos, algunos de ellos muy específicos, y con un alto nivel de perfección tanto oral como escrita.

Esta propuesta parte del convencimiento de que el lenguaje académico, ese que se utiliza a diario para 'explicar', hacer preguntas o poner exámenes en las diferentes áreas que conforman el curriculum, tiene entidad suficiente para ser considerado un 'lenguaje especializado' con independencia del área o materia a que se refiera dicha especialización. En el siguiente cuadro, que no pretende ser un axioma, sino un elemento más para la reflexión y el debate, exponemos algunas de las características de este 'lenguaje escolar' comparándolas con aspectos similares del lenguaje estándar que se desarrolla con una finalidad socio-comunicativa.

Lengua para la comunicación. Supervivencia social.	Lengua para la escuela. Desarrollo académico.
Lenguaje muy contextualizado	Lenguaje descontextualizado
Posibilidad de utilizar múltiples recursos y apoyos para hacerse entender.	Apoyos no verbales limitados
Complicidad del interlocutor	¿?
Fuerte motivación (recompensas inmediatas)	La motivación ha de ser provocada, asumida (recompensa a largo plazo)
Relacionado con intereses personales básicos (cubre necesidades inmediatas)	Intervienen muchos intereses ajenos (currículo, exámenes, titulaciones...)
Predominio de las formas orales	Predominio de las formas escritas
Poca exigencia cognitiva	Mucha exigencia cognitiva

Prioridad al contenido (aceptación del error)	Prioridad a la forma. El error se considera evidencia de fracaso
...	...

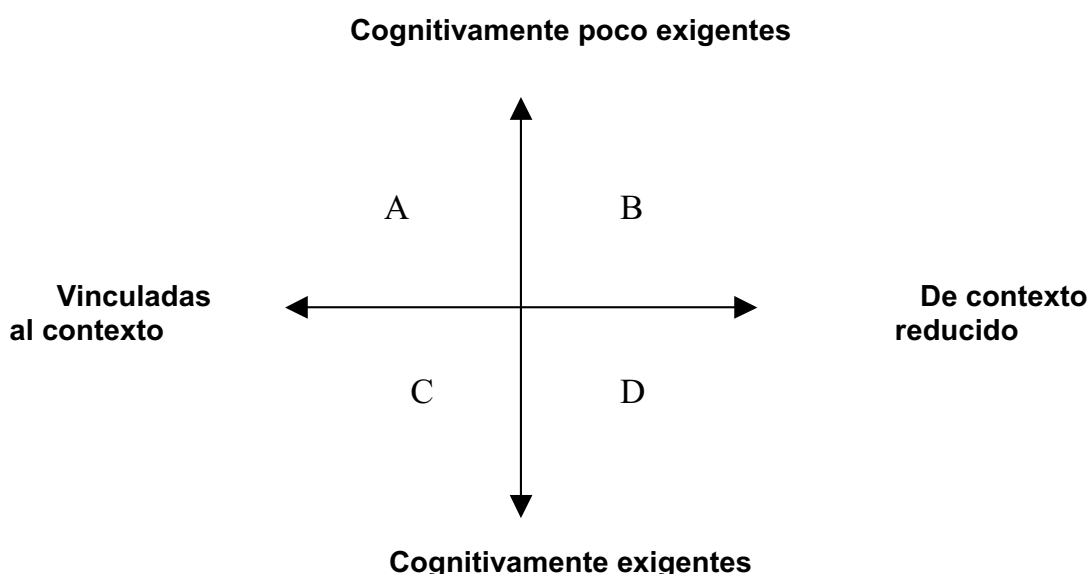
d. De qué hablamos cuando hablamos de AICLE

La idea básica en la integración de lenguaje y contenidos no es compleja, ni especialmente revolucionaria. Implicar o incluir el contenido relevante y significativo de las asignaturas escolares en las clases de lengua, o hacer las clases más sensibles a las demandas lingüísticas de las asignaturas, o hacer ambas cosas al mismo tiempo, tanto con la primera como con dos o más idiomas.” (Spanos, 1989)

Cuando llevamos a cabo actuaciones del primer tipo (trabajar contenidos en las clases de lengua), estaremos hablando de enseñanza basada en contenidos, mientras que la segunda opción haría referencia a una enseñanza sensible al lenguaje, y la tercera, casi la suma de ambas, sería lo más cercano a la enseñanza integrada o articulada de lengua y contenidos.

e. El factor tiempo

Partiendo de estos principios y, siguiendo a Cummins (2000) vamos a distinguir dos tipos de destrezas lingüísticas que el estudiante de origen extranjero debe desarrollar durante su estancia en el sistema escolar. Por un lado, tenemos las llamadas Destrezas Comunicativas Interpersonales básicas (DCIB) y por otro, habremos de considerar el DCLA o Desarrollo Cognitivo del Lenguaje Académico. Las primeras tendrían que ver con la adquisición del lenguaje y en los casos de inmersión lingüística suele alcanzar un cierto umbral de eficacia comunicativa en unos meses, la segunda requiere la aplicación consciente de una serie de técnicas y la aparición de una serie de factores y circunstancias que tienen que ver sobre todo con el entorno de aprendizaje y con las actuaciones del profesor o la profesora, y sus logros, a diferencia de las DCIB no se miden en meses sino en años. Gráficamente, Cummins representa las características de ambos procesos en el siguiente esquema:



Si consideramos los ejes vertical y horizontal, no como líneas de separación entre bloques, sino como un continuo donde se situarían distintos grados de lo que marca cada eje, podremos entender que la mayoría de las actividades, los intercambios comunicativos que tienen lugar a diario en cualquier contexto escolar, se pueden situar en algún lugar de ese cuadrante. Así, si pensamos en un estudiante extranjero, recién llegado, con una ínfima competencia comunicativa en la lengua meta, pero que, durante el recreo se acerca a unos compañeros que están jugando un partido de baloncesto y, haciendo un gesto como de botar la pelota, pregunta: “¿jugar yo?”; los compañeros lo miran y, haciendo otro gesto con la mano, le dicen “vale”. El chico entra al campo y empieza a jugar. Si analizamos las características de este ‘acto comunicativo’ veremos que se trata de una actividad muy contextualizada y con muy poca exigencia cognitiva, lo que la situaría en el extremo superior izquierdo del cuadrante ‘A’.

Si ese mismo estudiante, al terminar el recreo, asiste a una clase de Ciencias Sociales, por ejemplo, en la que se va a llevar a cabo una prueba exploratoria, para determinar el nivel de partida y los conocimientos previos de esa materia, puede que nuestro joven se encuentre ante un folio con una serie de cuestiones como ‘ordena cronológicamente estas etapas de la prehistoria’ o ‘señala cuál de estas características pertenecen al feudalismo’, etc. y unas respuestas entre las que ha de elegir la adecuada. Posiblemente nuestro alumno, con independencia de los conocimientos de historia que tenga en su L1, no sea capaz de comprender, ni, por supuesto, responder, a casi ninguna de las cuestiones planteadas, resultando en una situación comunicativa con mínimas posibilidades de éxito, ya que se trata de una actividad de comunicación muy poco contextualizada y con un alto grado de exigencia cognitiva, y que, por tanto, situaríamos cerca del extremo inferior derecho del cuadrante ‘D’.

Evidentemente, entre estas dos situaciones ‘extremas’, hay una multitud de posibilidades, algunas que encajarán claramente en uno de estos cuadrantes y otras que consideraremos en puntos más o menos borrosos, a caballo entre varias opciones... en cualquier caso, creemos interesante pararnos a reflexionar sobre el tipo de actividades de naturaleza lingüística que llevamos a cabo durante un día cualquiera, e intentar situarlas en este cuadro; comprobar hasta qué punto predominan las actividades que responden a las necesidades comunicativas del momento, es decir, si, por ejemplo, un estudiante recién llegado recibe mucho apoyo contextual y no demasiada exigencia cognitiva. Igualmente puede resultar interesante debatir sobre qué cuadrantes resultan más eficaces en cada momento, qué valor pueden tener las actividades situadas en el cuadrante ‘B’ que carecen de apoyo contextual y tampoco representan un reto cognitivo, cómo puede este cuadro ayudar a planificar la instrucción a los compañeros de las diferentes áreas, etc.

Si estamos dispuestos a cambiar el modelo... pasemos a la acción

En algún momento de la sección anterior hemos defendido que “*Aprender una lengua con fines académicos es un proceso complejo que debe implicar a la totalidad del profesorado de un Centro.*” Creemos que es el momento de matizar esta afirmación, ya que, aunque por una parte eso es lo deseable y en ese sentido tiene total validez, también es cierto que, tomada al pie de la letra puede ser un elemento de disuasión para aquellos docentes que, estando convencidos de la necesidad del cambio, no encuentren la unanimidad absoluta de sus compañeros. Para evitar esto, en esta última parte, donde damos algunas pautas de actuación ya a nivel de aula, hemos querido dedicar un apartado a actuaciones innovadoras y eficaces que se pueden llevar a cabo de forma más o menos individual, es decir, sin que tengamos

que contar necesariamente con la complicidad de todo el claustro, si bien, lo deseable es que, como explicamos en el segundo apartado, las actuaciones sean colectivas y las decisiones que se adopten correspondan al centro como tal y no a un grupo de docentes más o menos aislado. Por eso proponemos dos tipos de actuaciones:

a. Actuaciones individuales

Cualquier docente que haya detectado la necesidad de adecuar su discurso a las necesidades comunicativas de los estudiantes, puede llevar a cabo algunas actuaciones, aún a título individual, que redundarán en una mejora de su discurso docente y, sin duda, aumentará las posibilidades de éxito de sus estudiantes que aun se encuentran en proceso de adquisición de la lengua de la escuela. Hay que decir, en este sentido, que es necesario desmontar el falso mito de que esta atención o adaptación del discurso académico, puede conllevar la temida 'bajada del nivel' del resto de los estudiantes nativos. La experiencia en este terreno nos demuestra que cuando se han intentado intervenciones de este tipo, es decir, aclaración de significados, adaptación del ritmo de habla, mayor soporte visual y contextual, normalmente ha supuesto también una mejora en el rendimiento del alumnado autóctono que, en muchos casos, presentaba también dificultades para entender el lenguaje más o menos 'técnico' de la materia y el discurso pedagógico del docente.

En definitiva, lo que proponemos a aquellos docentes que decidan modificar de algún modo su práctica docente para adaptarse a las necesidades de sus alumnos hablantes de otras lenguas y no puedan hacerlo en el marco de un programa global de la totalidad –o la gran mayoría- del centro docente, es que tengan en cuenta las siguientes cuestiones metodológicas, ya sea para confirmar que se llevan a cabo o para incluirlas en su práctica diaria:

- Planificar la instrucción, prestando especial atención a los 'planes de clase', distribución de tiempos y actividades que se llevan a cabo en el aula.
- Secuenciar los contenidos considerando los objetivos lingüísticos. Con independencia del área o materia que se esté trabajando, es necesario que se conozcan y, en la medida de lo posible se 'dosifiquen' los retos de tipo lingüístico y se tengan estos en cuenta a la hora de organizar los contenidos.
- Integrar la cultura o las distintas culturas de los estudiantes, incluyendo elementos propios de dichas culturas, haciendo a los estudiantes no nativos partícipes y protagonistas de aquellos elementos del currículo que puedan tener relación con sus respectivas culturas de origen.
- Negociación de significados, que, como principio de la eficacia comunicativa, debe estar presente en los intercambios comunicativos del aula.
- Otros elementos que pueden ayudar a hacer los contenidos accesibles para el estudiante de E/L2
 - Ayudar a los alumnos a comunicarse
 - El profesor como monitor y como modelo
 - Organizar el entorno (contexto 'rico', actividades significativas)
 - Utilizar materiales didácticos adecuados, poniendo especial énfasis en el uso generalizado y eficaz de las T.I.C.

b. Actuaciones colectivas

AICLE en el Proyecto Lingüístico de Centro.

Aquellos centros que consigan un grado de implicación del profesorado suficiente para llevar a cabo actuaciones globales, coordinadas y dirigidas a la totalidad del alumnado del Centro, deberían organizar dichas actuaciones a través del mencionado "Proyecto lingüístico de Centro", para cuya elaboración se podrían tener en cuenta las siguientes sugerencias:

- **Uso de la L1, la L2 y la LE.** Se trataría de poner en valor las lenguas presentes en el aula y hacer de ellas objeto de aprendizaje además de utilizarlas constantemente como recurso para facilitar la comunicación. No se trata, desde luego, de que el profesorado deba conocer todas las lenguas maternas de los estudiantes, pero sí de hacerlas visibles, de aprender algunas expresiones y de permitir su uso por parte de los estudiantes esforzándose para hacer de esas lenguas un elemento de ayuda a la comunicación en lugar de un hándicap para la misma.
- **Coordinación entre profesorado de áreas curriculares.** Este aspecto debe ser la piedra angular de cualquier proyecto lingüístico de centro. Cuanto mayor sea el grado de coordinación entre docentes y mayor el número de 'elementos' (profesorado, servicios de orientación, equipos directivos, familias...) que se coordinan, mejores resultados se obtendrán en todos los sentidos. Creemos que hay experiencia suficiente para no tener que justificar más la importancia de la coordinación, si acaso, solo señalar que dicha coordinación debe estar bien planificada y programada, contando con los tiempos y lugares oportunos para llevar a cabo las distintas labores. Con frecuencia la coordinación se considera un elemento prioritario al redactar los proyectos, pero después queda más como una voluntad que como realidad. Un paso más, o uno de los estadios de esa coordinación, sería lo relacionado con el punto siguiente:
- **Programaciones conjuntas.** Se trata de que la programación didáctica de cada área y el seguimiento de la misma formen parte de las tareas de coordinación mencionadas anteriormente de manera que se pueda garantizar una cierta coherencia en el discurso y una cierta homogeneidad en los niveles de dificultad que plantea la comprensión de los contenidos de las diferentes áreas curriculares. La revisión periódica de dichas programaciones, considerando el grado de cumplimiento de las mismas, adaptando los criterios e instrumentos de evaluación a la situación real del aula, etc. si se hacen de forma conjunta y con criterios homogéneos serán igualmente una garantía de fiabilidad en la atención a la diversidad a la que hemos hecho mención.
- **Presencia del profesorado de apoyo lingüístico**
El profesorado que presta servicios específicos de apoyo lingüístico debe formar parte de los equipos educativos como miembro de pleno derecho con independencia de cuál sea su situación administrativa o su grado de adscripción al centro. Es necesario que los Proyectos de Centro contemplen tiempos y espacios para la coordinación con estos profesionales así como los mecanismos para que su labor sea tenida en cuenta y forme parte del proceso de evaluación del alumnado que es atendido en cualquier modalidad de aula de apoyo lingüístico.

■ Uso de las TIC

Ya hemos hecho varias referencias a la importancia y a la conveniencia de que las llamadas Nuevas Tecnologías formen parte del quehacer cotidiano del profesorado especialmente en situaciones de diversidad como las que nos ocupan. Sabemos que no es este el lugar de tratar este tema en profundidad, pero no nos resistiremos a dar un par de pinceladas sobre aspectos que creemos básicos en relación con el manejo de las TIC:

- Antes de llevar alumnado a trabajar con ordenadores es necesario tener resuelta la parte técnica, es decir, no podemos permitirnos el lujo de que al empezar una sesión de trabajo, falle la conexión, falten *drivers* o no se escuche el audio, o por lo menos habrá que procurar que si alguna de estas cosas ocurre, sea la excepción y no la norma.
- La formación del profesorado en el uso de las TIC ha de ser universal y permanente; es decir, no sólo es importante que todo el profesorado esté 'alfabetizado' digitalmente, sino que hay que procurar estar lo más actualizado posible.
- El trabajo con las TIC ha de estar integrado en el proyecto curricular, tener objetivos lingüísticos y curriculares claros, estar planificado, ser evaluable, etc. y no debe considerarse como algo anecdótico o complementario para esas ocasiones en las que 'hemos acabado el programa antes de tiempo'

Dicho esto, a modo de introducción o cuestiones previas, invitamos al lector a que profundice un poco más en las ventajas del uso adecuado de las TIC en la enseñanza del español a alumnado inmigrante, visitando la web:

http://www.interle.net/documentos/pulsaintro_archivos/frame.htm

■ Participación en proyectos transnacionales

Por último y como complemento a este enfoque global y anclado en las necesidades reales tanto comunicativas como curriculares de los estudiantes, pensamos que cualquier Proyecto Lingüístico de Centro debería contar con la participación en uno o varios programas de intercambio con otros centros escolares de los países de procedencia del alumnado o de otros países que de alguna manera tengan relevancia lingüística o cultural para el Centro en cuestión. No es necesario planificar sofisticadas visitas de estudiantes o profesorado, aunque por supuesto, no se descartan y los contactos en directo se consideran muy recomendables, pero antes se pueden establecer multitud de contactos más sencillos, bien de forma 'oficial' a través de los Programas tipo "Sócrates" si se trata de países europeos o bien de forma más 'casera' estableciendo contacto postal o, sobre todo, a través de las múltiples opciones que se ofrecen en Internet. El intercambio de trabajos escolares, el acceso a materiales didácticos en diferentes lenguas o la simple visualización de imágenes sobre la realidad escolar de los diferentes países, es un inmejorable elemento de motivación que sin duda va a mejorar los resultados de todo tipo que se persiguen en ese Proyecto Lingüístico.

Bibliografía.

CUMMINS, J. *Lenguaje, Poder y Pedagogía*, Madrid, Morata, 2000.

GENESE, Fred, *Educating second language children: the whole child, the whole curriculum, the whole community*, New York, Cambridge University Press, 1994.

SPANOS, G. "On the integration of language and content instruction", *Annual Review of Applied Linguistics*, 10 (1989), pp. 227-240.

TRUJILLO SÁEZ, F. *Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE, ..., NL*, *Revista de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia*, 343 (2007), disponible en <http://www.revistaeducacion.mec.es/>