

LA INCLUSIÓN EN EL ENFOQUE GLOTODIDÁCTICO DEL ESPAÑOL DEL MARCO COMUN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS

María Laura Grosso

1. Introducción

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas es el enfoque que siguen las indicaciones ministeriales del currículo educativo en materia de lenguas en Europa y otros países del mundo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación (MCERL o CEFR en inglés, 2002), con pautas para estudiantes que se caracterizan por ser típicos. Es decir, estudiantes sin diagnósticos psiquiátricos (American Psychological Association, APA 2013; Organización Mundial de la Salud, OMS, 2001, 2018).

El enfoque actual funcional-comunicativo o por tareas parte de la siguiente premisa: la lengua no es solo un objeto de conocimiento en sí mismo sino un instrumento de comunicación y diálogo intercultural. De este modo, conocer lenguas no supone únicamente haber desarrollado una competencia lingüística, aprender las normas que rigen el sistema de la lengua y el proceso comunicativo sino también ser capaz de utilizar cualquier recurso o estrategia que facilite y canalice, que construya, la acción de la comunicación social. Así, la competencia lingüística es funcional a la competencia comunicativa orientada socialmente; la capacidad de uso de la lengua como herramienta para hacer con, ser con y aprender el saber lengua en una sociedad dinámica y diversa. Las actuaciones se orientan a un propósito: conseguir un resultado concreto, real, social, por lo que el usuario ha de dialogar con otros ciudadanos competentes en lenguas y culturas.

El enfoque por tareas adopta un orientación hacia la acción social que va más allá del enfoque comunicativo e interactivo del "acto de habla". El enfoque por tareas se centra en la acción comunicativa con un otro en tanto agente social, proponiendo una diversificación de metodologías comunicativas que tienen en cuenta la diversidad cultural, lingüística y social. Esta perspectiva diseña un currículo procesalⁱ, integrado y espiralado donde las Unidades Didácticas (UD) siguen un recorrido inductivo-deductivo. La enseñanza y aprendizaje de lenguas siguen los procesos de adquisición y aprendizaje de las lenguas y de redescripciones representacionales (RR) (Karmiloff-Smith, 1994) en tanto instancias iterativas de explicitación de los conocimientos que permiten el acceso, la disposición y la flexibilidad verbalizable de los mismos. El objetivo final de cada UD es realizar un trabajo completo, una macrotarea (como puede ser 'presentarse', 'hacer compras', etc.).

Pero, el modelo de aprendiz que expresa el enfoque actual como agente social, como hablante intercultural y como aprendiz autónomoⁱⁱ apunta a un estudiante ciudadano en un mundo con movilidad e intercambios transnacionales que exige competencias en lengua y cultura para el futuro. La diversidad que se contempla es cultural y de necesidades/intereses/gustos personales, pero no de condiciones neuropsicológicas. El modelo de estudiante del enfoque actual es típico (Vianello, 2011) y, por lo tanto, no especifica la inclusión de estudiantes con diagnósticos médicos que se proponen el estudio de lenguas extranjeras.

El actual paradigma educativo, con la cultura de la inclusión, emanada por las leyes como una conquista social que da cuenta de la consideración, respeto y aceptación de la complejidad y diversidad cotidiana, desde el enfoque de enseñanza-aprendizaje de lenguas y desde las directivas emanadas por los ministerios de educación, requiere una revisión, reflexión y programación de estrategias y metodologías de intervención educativa para estudiantes con diagnósticos psiquiátricos.

Por tal motivo, los docentes curriculares de las materias de L2/LE necesitan formación, instrumentos, material para el trabajo cotidiano en el aula y para la elaboración de los programas inclusivos, para que los estudiantes con certificaciones médicas puedan ser encauzados en un proceso educativo acorde a sus capacidades y necesidades que permita el aprendizaje de lenguas y, específicamente, del Español (E) L2/LE. Las dificultades se pueden revertir con estrategias de intervención inclusivas que transformen esas dificultades en zonas de desarrollo próximas (ZDP, Vygotsky, 1964) donde realizar paulatinamente el andamiaje (Bruner, 1986) en las tareas de lengua. Es en este encuentro interdisciplinar que se realiza la reflexión y análisis para poder realizar la enseñanza según el estilo pedagógico cognitivo y personal de cada estudiante.

Considerar una didáctica de lengua española orientada a las L2/LE que se ajuste a todos los casos es realizar un enfoque glotodidáctico intergador (modelo de currículo), inclusivo (paradigma educativo) y amplio (que contemple cada individualidad) a la vez.

La propuesta en este trabajo es un análisis teórico de enseñanza inclusiva de lengua española a estudiantes con diagnóstico certificado desde el enfoque actual.

Para ello, se presentarán el paradigma de inclusión y el enfoque del MCERL y analizarán ambos a fin de demostrar que se requiere una ampliación del modelo de estudiante que propone el enfoque del marco a fin de incluir todas las condiciones humanas.

2. Problema

¿Por qué proponer una didáctica inclusiva específica para estudiantes con diagnósticos psiquiátricos para la enseñanza del español como L2/LE?

Una didáctica por competencias, según los enfoques comunicativo y por tareas (MCERL) y los lineamientos generales de la enseñanza de lenguas de los Ministerios de Instrucción y Educación, se dirige a estudiantes de un modo general, para aprendices típicos (Vianello, 2011) sin precisar ámbitos de necesidades educativas. Es decir, para sostener una equidad en educación y llevar adelante programas realmente inclusivos, es necesario considerar la diversidad y, así, rediseñar los lineamientos curriculares a los modos de aprender de los estudiantes con necesidades educativas diagnosticadas que derivan de sus perfiles neuropsicopedagógicos descritos en los documentos médicos certificados.

Las teorías, modelos, enfoques y paradigmas que se cotejarán, describirán y explicarán las características de los modelos de estudiantes de lengua española, la glotodidáctica y el paradigma de inclusión. La confluencia de todos estos programas de investigación científicos (Argañaraz, 2012) se materializa en un estudiante de español con diagnóstico psiquiátrico y una glotodidáctica orientada a dicho estilo de aprendizaje. Enfoque necesario, pero ausente, cuyo vacío deja a los docentes de materia sin estrategias metodológicas para hacer frente a la labor cotidiana, a los estudiantes sin una propuesta curricular acorde, a los docentes integradores-apoyos sin herramientas para redactar un programa inclusivo, a la familia sin información de cómo operar en el ámbito del EL2/LE y a las casas editoriales sin recursos para realizar el material didáctico apto.

El problema que guía este trabajo es una reflexión sobre la ampliación de derechos humanos en la óptica del paradigma de inclusión de la didáctica del español para el alumnado con diagnóstico certificado médico.

3. Hipótesis

Actualmente, la enseñanza de la lengua española a estudiantes con diagnósticos psiquiátricos sigue enfoques para estudiantes típicos con adaptaciones curriculares no específicas en lengua/s.

Una didáctica inclusiva del español para estudiantes con diagnósticos se propone teniendo en cuenta las características de cada estudiante y realizando un programa de la lengua a enseñar. La enseñanza tiene que incluir la diversidad de estilos de aprendizaje según las condiciones cognitivas, afectivas, comportamentales y personales de cada uno.

La enseñanza de la lengua española a estudiantes con diagnósticos psiquiátricos puede seguir un enfoque por tareas adaptando el diseño disciplinar curricular al estilo de aprendizaje de cada persona. Por lo tanto, la glotodidáctica requiere una revisión abierta a la inclusión.

4. Inclusión

No hay relación con el otro si... es ignorado
Sklar, 2002

Hablar de inclusión es hacer referencia a un constructo complejo multi-, pluri- y transdisciplinario. La perspectiva inclusiva retoma la idea de equidad, justicia e igualdad en la diversidad, desde la heterogeneidad. Deconstruye la concepción moderna del binarismo yo-otro, lo mismo-lo diferente, la identidad-la alteridad. El paradigma moderno, tradicionalmente, se materializaba en las instituciones homogeneizadoras, normalizadoras (la escuela o los hospitales, por ejemplo). La inclusión da lugar y visibiliza, en el colectivo, el todes donde la alteridad emerge desde su propia condición de existencia y enunciación, desde su propio lugar al nombrarse. La inclusión polemiza y reflexiona sobre los sentidos en que la normalidad fue construida.

Un proceso y un contexto son inclusivos cuando todos tienen iguales posibilidades de recibir un trato acorde a su propia identidad. Un contexto es inclusivo cuando da énfasis e importancia al sentido de pertenecer, de participar, activamente en el cotidiano. Un proceso es inclusivo en la medida en que promueve una consciencia colectiva, el respeto del medio ambiente y una sensibilidad democrática y prosocial. Pone en marcha programas para eliminar las barreras relacionales, burocráticas, administrativas, arquitectónicas, educativas, comunicativas, ideológicas y físicas. Proyecta y construye ambientes acogedores, accesibles y eco-compatibles.

La complejidad de la inclusión invita a reflexionar y a evidenciar la problemática desde diferentes perspectivas. ¿Desde dónde se habla de inclusión? Comenzando con las leyes que regulan las prácticas cotidianas, se presentará el panorama de la cuestión.

5. La inclusión educativa

“...la relación con otro es una relación con un misterio...”
Lévinas, 1993

En el inicio del siglo XXI, se evidenciaron cambios de paradigmas que repercutieron en la educación. Se pasó de la visión homogeneizante a una visión reflexiva de respeto a la diversidad, de la educación normalizadora, a la educación basada en la equidad, del método de enseñanza para todos, a las estrategias didácticas diversificadas aptas y adaptadas a cada estudiante, de la escuela cuyo protagonista es el docente, al protagonismo de todos, del fracaso escolar como un problema del estudiante a la responsabilidad común del aprendizaje como un proceso iterativo, dialógico, personalizado-individualizado y colaborativo.

Estos cambios se fueron manifestado en proclamas y convenciones que constituyeron el paradigma de los derechos humanos en educación. El derecho a la educación es reconocido mundialmente desde que, en 1948, se proclama la Declaración Universal de Derechos Humanos. Asimismo, la Convención sobre Derechos del Niño, de 1989, ratificada por 193 estados. La UNESCO, en 1990, reconoce este derecho a todos los niños y las niñas e insta a las instituciones educativas a reducir las desigualdades. La educación inclusiva se presenta ya en el 1994 (UNESCO, 1994) y se explicita en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca (UNESCO, 1994), mediante una declaración en la cual se expresa que las escuelas deben recibir a todos los niños, independientemente de sus circunstancias físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. En el año 2000, un informe del foro educativo mundial de la UNESCO establece que la inclusión de la infancia con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y aisladas o barrios urbanos marginales, así como de otros excluidos de la educación, deberá ser parte integrante de las estrategias para lograr la educación para todos antes del 2015. El Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas planteó, en 2006, que, para que se logre una educación inclusiva, es necesaria una adecuación de los programas y entornos escolares para atender las necesidades específicas de cada niño. La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas (CIDPD) en el año 2006, adopta un cambio de paradigma al abordar la discapacidad en consonancia con la International Classification of Functioning, Disability and Health (CIF, 2001), con un modelo social. Allí se explicita que la educación es una obligación de los estados para acceder de un modo gratuito, inclusivo y de calidad. En 2008, con motivo de la 48ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, los Ministros de Educación y Jefes de Delegación de 153 estados miembro comprenden que una educación inclusiva y de calidad es fundamental para alcanzar el desarrollo humano, cultural, social y económico.

Muchas de las actuales disposiciones legales en materia educativa retoman el paradigma de la inclusión que identifica, visibiliza, legaliza y administra las estrategias para que cada persona acceda, continúe y participe social y civilmente a cada ámbito o institución que le corresponde, contemplando el bienestar, el bien hacer-saber y el pleno desarrollo del sí mismo. La educación inclusiva es el medio para hacer efectivo el derecho universal a la instrucción y formación para las personas con certificado de discapacidad.

La inclusión garantiza el derecho a aprender en condiciones de igualdad, equidad y calidad. En la escuela, se refiere a los estudiantes, responde a las diferentes necesidades educativas y se realiza a través de estrategias educativas y didácticas que se orientan al desarrollo de las potencialidades de cada uno, respetando la identidad de cada uno para una mejor calidad educativa. La inclusión proporciona a cada estudiante los recursos y condiciones que sean necesarios para alcanzar la igualdad de oportunidades para acceder a la educación, continuar sus estudios, minimizar las dificultades y desarrollar al máximo sus capacidades. La inclusión considera la identidad lingüística, étnica, religiosa, cultural, educativa, la organización y el currículum de las instituciones escolásticas, como así

también la definición y el compartir el proyecto individual entre la escuela, la familia y otras personas públicas y privadas.

La educación inclusiva acoge a los estudiantes con Necesidades Educativas (NE, Education Act, 1996; European Commission, 2005) en tanto condición personal o cultural de los mismos que plantea un estilo y un ritmo de aprendizaje propios, para los que el currículo promedio resulta desfasado, insuficiente, excesivo o no adecuado. Por lo que, la planificación se centra en cada estudiante según su condición, adecuando los métodos, las estrategias, materiales, ambientes y horarios de clases a ellos, para garantizar el aprendizaje significativo (Ausubel, 1976, 2002) acorde. Al considerar que cada ser humano es único y cada uno posee algo absolutamente propio que debe tratar de desplegarse y manifestarse libremente, el currículo ha de considerar el perfil pedagógico del estudiante juntamente con el estilo de aprendizaje.

El concepto de NE pone de manifiesto la individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la valoración del contexto (favorecedor o limitante) y la adecuación del currículo; en definitiva, un proceso de ajuste o de adaptación al alumnado ante un contexto con barreras específicas para la participación educativa.

La inclusión educativa implica, además, identificar y minimizar las barreras que enfrentan los estudiantes para acceder, permanecer, participar y aprender. Las 'barreras para el aprendizaje y la participación' engloban a todas aquellas limitaciones tanto físicas como psicológicas e ideológicas que dificultan o impiden la vida en la escuela. Estas comprenden, además, las creencias, valores y actitudes de quienes se encuentran involucrados en el proceso educativo. Estas creencias, valores y actitudes guían las prácticas propias del sistema. Dadas las características personales, sociales o culturales de determinados aprendices, pueden dar lugar a situaciones de exclusión, marginación o fracaso escolar.

6. El lenguaje inclusivo

...le parole possono essere muri o ponti...ⁱⁱⁱ
Sociale Redattore, 2013.

¿Quién nombra y quién es nombrado? ¿Qué lengua nombra y cómo se nombra? ¿Con qué nombramos? Hablar de lenguaje inclusivo es evidenciar las posiciones desde donde se construye al Otro, desde donde una se coloca para construir al Otro y explicitar el material mismo de construcción. Pero además, en este trabajo, esa materia con la que se construye se utiliza para enseñar, asimismo, a construir. Por lo que, aquí, se entrecruzan cuatro niveles: el lenguaje como campo simbólico de luchas sociales, el lenguaje como medio o instrumento para comunicar, el lenguaje como objeto a enseñar y a aprender y el lenguaje como competencia (Chomsky, 1986) que posibilita la comunicación, el aprendizaje y la lucha.

La CIDPD (2006) e UNESCO (2005) ponen énfasis en el uso del lenguaje para referirse al Otro. Persona con discapacidad es la terminología recomendada y su uso se estandarizó internacionalmente. El término 'persona' no describe un individuo con un atributo (como, por ejemplo, inválido, diversa-mente hábil^{iv}, discapacitado). 'Persona' no distingue ni positiva ni negativamente un ser humano ya que posee un significado (un valor) neutro, extensivo y universal.

El concepto de discapacidad considera que la misma es el resultado de la interacción entre personas con una dificultad o problemática física, mental o sensorial y las barreras o límites mentales y ambientales que impiden su plena y efectiva realización y participación en la sociedad basada en la igualdad de oportunidades y de acceso a las

mismas. Entonces, no son las características subjetivas de las personas a crear la situación de desventaja y exclusión social. La preposición 'con' explicita de este modo que la discapacidad es una responsabilidad social que se crea en determinadas situaciones que no favorecen la participación de todos: cuando una persona en silla de ruedas tiene que subir una escalera, cuando se le habla a un sordo, cuando se le da un texto escrito a un ciego. Esta concepción es la que retoma la CIF.

El paradigma actual define la discapacidad desde la perspectiva de los DDHH en cuanto a condición de ser humano en igualdad de derechos y dignidad que los demás. En la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea se habla de inclusión al referirse a los ciudadanos, trabajadores o estudiantes con discapacidad. El uso de otras formas lingüísticas (discapacitado, autista, con capacidades diferentes/especiales, inválido...) expresan límites o faltas que tienden a hacer coincidir la persona con su dificultad, carencia o problemática.

Análogamente, las expresiones 'sufre de', 'padece', 'es portador de' son consideradas inadecuadas porque implican el convencimiento de que el lugar en el que se sitúa la discapacidad es en la persona quien automáticamente viene considerado 'enfermo' o 'víctima'. Como se dijo antes, los atributos tienden a propiciar una actitud de rechazo, estigma, exclusión o, en el mejor de los casos, un paternalismo al hacer coincidir la persona con la propia condición. La concepción de inclusión excluye formas excluyentes: se nombra desde la igualdad de condiciones de humanidad.

Hablar de inclusión es, además, explicitar la complejidad y la diversidad de los fenómenos en cuestión, no exentas de disputas. La búsqueda de la identidad del término inclusivo implica adentrarse en un territorio de luchas ideológicas que actualmente repercuten, además, en el territorio de la lengua que nombra. Considerar el lenguaje inclusivo es asumir la carga ideológica de la lengua en términos sexistas.

En la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, firmada en Barcelona en 1996, se reconocen los derechos lingüísticos como DDHH. El lenguaje inclusivo supone, en términos de derechos lingüísticos, el reconocimiento a la igualdad de posibilidades de nombrar también el género, la equidad en cuanto a los modos de ser identificados, visibilizando a través del lenguaje no binario ni reductivo, los géneros más allá de 'hombre' y 'mujer'. La disputa en el ámbito del lenguaje representa un proceso mucho más amplio que es la expresión de las luchas de grupos que, en el lenguaje oficial, canónico, académico, quedan excluidos de las categorías lingüísticas.

Evitar el lenguaje sexista es invisibilizar la problemática (Parlamento Europeo, 2008). Sin embargo, a fin de facilitar la lectura (como también la escritura) en este trabajo se trató de limitar el uso de barras 'as/os' o términos en donde se pueda confundir el género gramatical (categoría lingüística) con el género como constructo sociocultural (roles, comportamientos, actividades y atributos) con el sexo biológico (rasgo de seres vivos). Hay palabras específicas (sustantivos epicenos) que tienen un solo género gramatical, como la elección estratégica en este trabajo de persona, docente o estudiante que designan a todas las personas independientemente del sexo biológico. Se nombra desde la consciencia de la diversidad.

La enseñanza se imparte "en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social" (CIDPD, 2006, p. 20).

Finalmente, el lenguaje inclusivo también refiere a los medios alternativos que posibilitan la comunicación. La CIDPD entiende por lenguaje tanto el oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal. ¿Desde dónde o desde qué lenguaje comunicar para incluir a las personas con diagnósticos médicos? La inclusión apela a diferentes lenguajes: la visualización de textos, la comunicación táctil, los macrotipos, los

dispositivos multimedia de fácil acceso, así como la escritura o dibujos, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, comprendida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso (CIDPD, 2006, p. 5).

La libertad, en cuanto derecho lingüístico, en el uso de la lengua tiene por límite el deseo de ser comprendida; no se habla, escribe o enseña para una sino para comunicar con otros (Andruetto, 2019).

7. El marco común europeo de referencia para las lenguas

palabras nuevas para ideas viejas...
MCERL, 2002

El MCERL es un documento que sirve para establecer los elementos comunes en las etapas del proceso educativo y medir, de un modo estandarizado, el nivel en una determinada lengua para un estudiante típico.

En 1991, se planteó la necesidad de reconocer la evaluación de los procesos de aprendizaje a través de todos los estados miembros europeos, para lo cual se requirió establecer criterios internacionales de validación de la evaluación comunes y armonizados. Estas resoluciones forman parte del simposio de Rüslikon del Consejo de Europa (Van ek y Trim, 1991) y del posterior informe elaborado por René Richterich en 1993, donde se establecieron los principios^v de coherencia, transparencia, derecho de elección, derecho a la información, derecho de palabra.

Paralelamente, el Consejo de Europa empezó a elaborar el MCERL. Los motivos en el ámbito del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas modernas apuntan a la unidad, la inclusión, el desarrollo y la convivencia de dicho continente con diversas lenguas, culturas e identidades. El entendimiento, la tolerancia y el respeto respecto a las identidades y a la diversidad lingüística y cultural requiere una educación plurilingüe y transcultural desarrollando considerablemente la habilidad para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales.

El MCERL enunciaba, así, la preocupación de favorecer la adquisición y aprendizaje de las lenguas y evitar las posibles interpretaciones que los hablantes, en tanto agentes sociales, realizan a partir de la acción comunicativa y que pueden generar barreras culturales.

Para ello, el MCERL propone un enfoque por tareas que retoma la orientación funcional-comunicativo y va más allá, proponiendo una tarea comunicativa de acción social y una diversificación de las metodologías que tienen en cuenta el proceso de adquisición y aprendizaje, considerando la diversidad cultural, lingüística y social. Este enfoque así considerado da cuenta de una perspectiva co-accional, no ya de acción comunicativa entre usuarios sino de un diálogo conjunto, un actuar comunicativamente con un otro ciudadano (Puren, 2004).

El enfoque por tareas diseña el currículo procesual e integrado en unidades didácticas (UD). Se trabaja mediante actividades comunicativas consideradas tareas y proyectos. Dentro de este enfoque, se buscan las actividades que cuenten con una situación comunicativa real, en las que las tareas sean significativas y permitan desarrollar la competencia comunicativa con sentido social. El acto de habla pasa a ser acción social, enfatizando la dimensión colectiva de las acciones y su finalidad social.

Entre los conceptos teóricos claves utilizados en el MCERL se encuentra la competencia (que retoma la concepción del enfoque comunicativo) definida como el conocimiento mínimo suficiente que se requiere para ejecutar un tipo de tareas

específicas. Distingue entre competencias generales (necesarias en un mundo multicultural en el que comprender al otro es necesario) y lingüísticas-comunicativas (que son las que permiten al hablante comunicar usando únicamente elementos lingüísticos) (MCER, 2002, pp. 99-127). Las competencias generales son el conocimiento declarativo (el saber o los conocimientos previos), el conocimiento procedural (el saber hacer o las destrezas y habilidades), la competencia existencial (saber ser o habilidades sociales) y la capacidad de aprender (saber saber).

El MECRL divide a las competencias lingüístico-comunicativas en tres tipos: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática. Esta división no coincide exactamente con los enfoques comunicativos^{vi} previos.

Las actividades comunicativas involucran las destrezas de comprensión (auditiva y lectora), expresión (oral y escrita), interacción (por ejemplo, dialogar o chatear) y la mediación (facilitar la comunicación y comprensión entre personas de distintas culturas, interpretándolos, por ejemplo, traducir un texto).

La enseñanza del español como L2/LE sigue un currículo espiralado, procesual, integrado y progresivo en tres niveles: Nivel Inicial o Umbral, A, (usuario básico); Intermedio, B, (usuario independiente) y avanzado, C, (usuario competente). El MCERL usa los mismos parámetros en todos los países donde se aplica. Por lo tanto, un nivel de lengua A1^{vii} para la lengua española equivale a un nivel de lengua A1 en portugués, italiano inglés, etc.

Las tareas son el dispositivo de enseñanza-aprendizaje que permite adquirir/aprender EL2/LE y aprender a aprender, porque, en la actividad, se adquiere, se usa la lengua, aprende y procesa algún tipo de información y se reflexiona explícitamente sobre el proceso. Así, el currículo seguiría un recorrido espiralado inductivo-deductivo acorde a los procesos de adquisición-aprendizaje de lenguas e instancias iterativas de explicitación de los conocimientos que permite el acceso, la disposición y flexibilidad verbalizable de los mismos.

Se plantea como objetivo un producto final para la secuencia que motiva todo el trabajo. El plan, para el diseño de una secuencia didáctica mediante tareas, requiere un marco con, al menos, los siguientes pasos:

1. Selección del tema o centro de interés,
2. Planificación de la tarea final,
3. Determinación de los objetivos,
4. Contenidos necesarios,
5. Secuencia de tareas,
6. Instrumentos y procedimientos de evaluación.

La elección de métodos y materiales depende del contexto. Se refiere a su organización, al idioma o idiomas enseñados, a la posibilidad de formas de conexión, incluso a la integración con otras enseñanzas, recursos, a las limitaciones, como espacio, subsidios, herramientas y equipos disponibles, el número de estudiantes, la ubicación por hora del L2/LE, etc. El contexto incluye, además, el entorno sociocultural y lingüístico de pertenencia, la actitud de las familias y los estudiantes hacia el aprendizaje de L2/LE en general y del español en particular, las habilidades cognitivas, comportamientos, estilos de aprendizaje, intereses, conocimientos de la L1, cualquier experiencia previa de aprendizaje L2/LE, etc. sobre cómo se comportan los estudiantes, guiados y no guiados, qué estrategias emplean, qué principios semánticos y cognitivos aplican.

Un principio metodológico del Consejo de Europa es que los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las

necesidades de los estudiante como individuos en su contexto social. La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los estudiante, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que se pueden encontrar. A mayor diversidad de objetivos, mayor diversidad de métodos y materiales.

Los estudiantes son las personas implicadas en el centro de los procesos de adquisición y aprendizaje del EL2/LE. Son considerados personas competentes, activas, participativas, autónomas, autodidactas, conscientes de sí mismos:

“tienen que desarrollar las competencias y las estrategias, y realizar las tareas, las actividades y los procesos necesarios para participar con eficacia en situaciones comunicativas... cuando la enseñanza termina, el aprendizaje posterior tiene que ser autónomo... (para) que los estudiantes se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen. (que) elijan los objetivos, materiales y métodos de trabajo en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos.. capaces de adoptar sus propias decisiones.” (MCERL, 2002, p.140)

El aprendiz es un estudiante que va a convertirse en usuario plurilingüe con competencias interculturales^{viii}, como ciudadanos con mente e historia:

“se convierten en usuarios plurilingües capaces de desarrollar la interculturalidad. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de una L2/LE y contribuyen a crear conciencia, destrezas y capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales. Asimismo, capacitan también a los alumnos para mediar, a través de la interpretación y de la traducción, entre hablantes que no pueden comunicarse de forma directa en las dos lenguas implicadas. Naturalmente, hay un lugar para estas actividades y competencias que diferencian al estudiante de la lengua del hablante nativo monolingüe” (MCERL, 2002, p. 47).

Por lo tanto, este modelo de aprendiz que expresa el MCERL como agente social, como hablante intercultural y como aprendiz autónomo apunta a un estudiante ciudadano en un mundo con movilidad e intercambios transnacionales que requiere de competencias en lenguas y culturas para el futuro. La diversidad que se contempla es cultural, lingüística y de necesidades/intereses/gustos personales, pero no es una diversidad de condiciones neurobiológicas o de neurodesarrollo atípicas (Karmiloff-Smith, 1998) como los estudiantes con diagnósticos. El modelo de estudiante del MCERL es de un aprendiz típico que no incluye otras condiciones humanas.

8. Conclusión

La inclusión de estudiantes con un diagnóstico certificado emanada por el Ministerio de Salud Pública se proceduraliza con programas educativos individualizados y personalizables que se realizan en función del diagnóstico certificado. Entre el perfil del aprendiz con diagnósticos médicos y el modelo de estudiante de lenguas que supone el actual enfoque glotodidáctico (MCERL) podemos decir que no hay compatibilidad ni inclusión.

Actualmente, se asiste, a un cambio de paradigma en educación, como se ha visto en el concepto de 'inclusión'. La interacción comunicativa con una persona con mente y

con historia individual, familiar y social ha de considerar la diversidad del ser humano. En esta diversidad, se incluyen los aprendices que requieren configuraciones de apoyo, las cuales comienzan a considerarse desde el paradigma de DD.HH.

Con una didáctica inclusiva, se hace una selección adecuada de los niveles de conocimientos, habilidades y competencias a aprender para la realización de tareas lingüísticas y comunicativas específicas que se programen en función del perfil cognitivo, dinámico y funcional del estudiante con diagnóstico. El diseño curricular apuntaría a un modelo de aprendizaje inclusivo que permita proponer métodos y estrategias que sean consideradas conforme al perfil de los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Dewey, 1938; Lewin, 1951; Gardner, 1996, 1998) que en este caso es de lenguas.

El aprendizaje atípico del EL2/LE necesita un enfoque glotodidáctico inclusivo que podría ser por tareas, pero con una revisión de los presupuestos para contemplar la heterogeneidad de manifestaciones lingüísticas, comunicativas y sociales y la diversidad de condiciones humanas para garantizar el aprendizaje significativo.

9. Bibliografía

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA, 2013.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association* (6 ed.). México, D.F.: Editorial El Manual Moderno, 2019.
- ANDRUETTO, M. T. Discurso final del Congreso de la Lengua. *Congreso Internacional de la Lengua Española*. Córdoba, Argentina, 27-30 de marzo de 2019.
- ARGAÑARAZ, J. *Ruptura y continuidad de Lacan con Freud (desde Lakatos)*. Facultad de Filosofía y Humanidades: UNC, 2012.
- AUSUBEL, D. P. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1976.
- AUSUBEL, D. P. *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós, 2002.
- BRUNER, J. *El habla del niño*, Barcelona: Paidós, 1986.
- Canale, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards y Schmidt, *Language and Communication*, 2-27. London: Longman, 1983.
- CANALE M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, 1995.
- CANALE, M., & Swain, M. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied linguistics*, 1, 1-47, 1980.
- CHOMSKY, N. *El conocimiento del lenguaje*. Madrid: Alianza, 1986^a.
- CHOMSKY, N. *Language and the Mind Revisited – The Rest of the World*. M.I.N.D. 2008.
- DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1938.
- EDUCATION ACT. *Parliament of the United Kingdom*, 1996.
- EUROPEAN COMMISSION. *Special Educational Needs in Europe. The Teaching & Learning of Languages: Insights and Innovations*. Brussels: European Commission DG EAC, 2005.
- GARDNER, H. *La Mente no Escolarizada. Cómo Piensan los Niños y Cómo Deberían Enseñar las Escuelas*, Barcelona: Paidós, 1996.
- GARDNER, H. *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós, 1998.
- KARMILOFF-SMITH, A. *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza, 1994.
- KARMILOFF-SMITH, A. Developmental itself is the key to understanding developmental disorders. *Trends in Cognitive Sciences*, 2(10), 389-398, 1998.
- LEVINAS, E. *Humanismo del otro hombre*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1993.
- LEWIN, K. *Field Theory in Social Sciences*. New York: Harper and Row Publishers, 1951.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, trad. y adap. por el Instituto Cervantes, 2002.

NATIONAL CENTER ON DISABILITY AND JOURNALISM. *Disability Style Guide*, 2018.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. Convención sobre derechos del niño, 1989.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. Declaración Mundial sobre educación para todos. Jomtien-Tailandia, 1990.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia, 1994.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Declaración de Salamanca. España, 1994.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. "Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos". Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos, Barcelona, 1996.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. Foro Educativo Mundial. Dakar-Senegal, 2000.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all. París, 2005.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. Sui diritti delle persone con disabilità (CIDPD). Nueva York, 2006.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. Conferencia Internacional de Educación "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". Ginebra: UNESCO, 2008.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. CIE-11. Undécima Edición de la Clasificación Internacional Estadística de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud, Ginebra: Autor, 2018.

ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ. ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health, Genève. OMS, 2001.

PARLAMENTO EUROPEO. *La neutralità di genere nel linguaggio usato dal parlamento europeo*, 2008.

PUREN, C. *Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional*. *Porta Linguarum*, 1, 31-36, 2004.

SKLIAR, C. *Alteridades y Pedagogias*. *Educação & Sociedade*, ano XXIII(79), 85-123. 2002.

SOCIALE REDATTORE. *Il parlare civile*. Milano-Torino: Bruno Mondadori, 2013.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass y Madden, (eds.), *Input and Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-256, 1985.

SWAIN, M. The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50(1), 158-164, 1993.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In Cook y Seidlhofer (eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 125-144, 1995.

SWAIN, M., & Lapkin, S. Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. In *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391, 1995.

VAN EK, J., & Trim, J. Threshold Level 1990. Council of Europe Press, Council for Cultural Co-operation, Strasbourg, 1991.

VIANELLO, R. tipico e più in generale il funzionamento della mente). UniPD, Padova, 2011. *Disabilità cognitive (nell'ottica per cui la comprensione dello sviluppo atipico favorisce anche la comprensione dello sviluppo*

VYGOTSKY, L. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro, 1964.

Notas

- i La enseñanza de la Segunda Lengua o Lengua Extranjera (L2/LE) sigue un currículo procesal, espiralado y progresivo en tres niveles: Nivel Inicial, A, (usuario básico); Intermedio, B, (usuario independiente) y avanzado, C, (usuario competente-L2=L1).
- ii Estudiantes autónomos, independientes y autodidactas: los estudiantes investigadores son el objetivo curricular de la educación obligatoria.
- iii “Las palabras pueden ser muros o puentes”, trad. mía.
- iv La expresión *diversamente hábil* además de ser estigmatizante es incorrecta desde un punto de vista científico (National Center on Disability and Journalism, 2018). Es considerada un eufemismo 'políticamente correcto' que, en el mejor de los casos, favorece la 'piedad'. La relación con la alteridad expone la posición del que lo nombra: ¿sólo algunos son 'diversamente hábiles'? Todas las personas, de hecho, se pueden reunir en la llamada curva de Gauss o curva de los errores y cualquiera sea manifiesta una variabilidad intrapersonal.
- v Estos principio orientaron las propuestas del *Portfolio Europeo* de 1996. Este es un documento estandarizado, donde toda persona que aprende o ha aprendido una lengua, puede registrar sus conocimientos lingüísticos y culturales.
- vi El MCERL distingue, como componentes de la competencia comunicativa, la lingüística, la sociolingüística y la pragmática. Dentro de esta última incluye las que Canale y Swain (Canale, 1983, 1995; Canale y Swain, 1980; Swain, 1985, 1993, 1995) especificaban como estratégica y discursiva.
- vii El nivel A1 (acceso) hace referencia a un dominio de competencia de L2/LE de una persona que comienza estudiando una L2/LE (en este caso el español) sin conocimiento previo de la misma y llega a comprender y utilizar expresiones nocio-funcionales cotidianas de uso frecuente, así como frases destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato (*presentarse* a sí mismo y a otros, a *pedir* y *dar* información personal básica, a *orientarse* en el espacio, *referirse* a sus pertenencias y las personas que conoce). Para llegar a este nivel, se requieren, aproximadamente, al menos 120 de instrucción. Se llegan a dominar mensajes cortos orales y escritos relacionados con las áreas familiares, aspectos de la vida y del entorno (competencia comunicativa). Se comunica oralmente en actividades que requieren solo un *intercambio* simple y directo de información sobre temas familiares y habituales; *se relaciona* de forma elemental, siempre que el interlocutor hable claro y despacio y con paciencia; pide explicaciones, realiza las tareas de acuerdo con las indicaciones dadas en idioma extranjero por el profesor (interacción). En este nivel, se pueden leer textos cortos y simples con técnicas apropiadas para el propósito (comprensión). Se es capaz de establecer *relaciones* entre elementos lingüísticos-comunicativos (metalingüista) y culturales (metacognitiva) simples propios de los idiomas de estudio. Se confrontan los resultados logrados en diferentes idiomas y las estrategias utilizadas para aprender (capacidad de aprender).
- viii La habilidad de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas, manteniendo estable la propia identidad durante de mediación entre culturas y ayudando a otros a estabilizar la suya.