

Enseñanza de ELE inclusiva desde una experiencia práctica

FRANCESCA LEONETTI

Università degli Studi Roma Tre

MARÍA DEL PILAR SORIA MILLÁN

Sapienza Università di Roma

Received: 15/06/2023 Accepted: 06/07/2023

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.viVI.28693>

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: En el presente estudio se contienen dos líneas de investigación: por un lado se presentan las fases y los resultados de una experiencia didáctica desarrollada con estudiantes universitarios de español dentro de cursos de Lengua y traducción española de la Università degli Studi Roma Tre, usando la práctica teatral como instrumento pedagógico para conseguir y consolidar objetivos específicos lingüísticos y objetivos formativos y transversales; por otro lado, se expone la propuesta de un trabajo práctico para las aulas del último año de educación secundaria de segundo grado (alumnos de entre 17-19 años) en Italia tomando en consideración la presencia de dos aprendientes con características diferentes: un aprendiente con dislexia y otro con discapacidad visual. La elección de ambos aprendientes como agentes activos en el aula ELE resulta ser un campo fértil para la formación del profesorado. Además, contribuye a la inclusión de estos aprendientes en el aula y al crecimiento personal de todos los agentes activos.

Palabras clave: Español lengua extranjera, práctica teatral, didáctica inclusiva.

Inclusive Spanish second language teaching from a practical experience

ABSTRACT: This paper contains two lines of research: on the one hand, it presents the phases and results of a didactic experience developed with university students of Spanish in Spanish Language and Translation courses at the Università degli Studi Roma Tre, using theatrical practice as a pedagogical instrument to achieve and consolidate specific linguistic objectives and formative and transversal objectives; on the other hand, on the proposal of a practical work for the classrooms of the last year of second grade secondary education (students between 17-19 years old) in Italy taking into account the presence of two learners with different characteristics: a learner dyslexic and another visually impaired. The choice of both learners as active agents in the ELE classroom turns out to be a fertile field, both for teacher training and for the inclusion of these learners in the classroom, as well as for the personal growth of all the active agents in the classroom.

Key words: Spanish as foreign language, theatre practice, inclusive didactics.

1. INTRODUCCIÓN

No siempre nacen experiencias prácticas que conducen a una reflexión fructífera; para que esto tenga lugar, se necesita la confluencia de muchos factores, pero quizás el principal sea la relación empática que se establece entre el docente y el aprendiente. Esta condición

fue la primera que se dio entre los estudiantes de español de la universidad italiana de Roma Tre durante los años académicos 2020-2021 y 2021-2022. La experiencia de aula realizada, primero, en el curso de *Lingua e traduzione – Lingua spagnola I* del Grado en *Lingue e Letterature per la comunicazione interculturale* y, luego, en el curso del Máster en *Lingue e Letterature per la Didattica e Traduzione*, que llevaba por título “Traducir y adaptar para las artes escénicas y los medios”, está relacionada con el uso del teatro como herramienta pedagógica para el desarrollo de diferentes y diferenciados objetivos, según los niveles lingüísticos y las experiencias formativas de los destinatarios.

Bien es sabido, como recuerda Antonina Milici, que “la glottodidattica teatrale ha suscitato sempre maggior interesse perché rispondente in pieno alla promozione di un’educazione plurilinguistica e interculturale e della convivenza democratica” (p. 57, 2019). El uso del teatro como recurso pedagógico implica la participación emocional de los alumnos, desempeñando un papel clave en los resultados del aprendizaje. De hecho, la dramatización, tanto de textos fijados por la tradición teatral como de situaciones creadas ad hoc, es un método especialmente eficaz para trabajar los contenidos verbales y los no verbales asociados a la lengua y los aspectos culturales, sin olvidar la competencia literaria, imprescindible al trabajar la lengua en contextos literarios. Como asegura Mirco Magnani (2002), en los países de habla anglosajona el uso del *Theatre* tiene una tradición consolidada, formando parte integrante del plan curricular de varios institutos de educación secundaria por sus comprobados beneficios: se adapta a los diferentes estilos de aprendizaje¹, es altamente motivadora, baja los filtros afectivos (Krashen, 1982), favorece la cooperación y las socialización, permite la aplicación de la lengua en contextos que simulan la realidad y luego facilita el transfer lingüístico en los contextos reales, realiza el principio didáctico del “aprender haciendo”, permite la memorización de palabras y estructuras sintácticas, etc. (Magnani, 2002). Este es el punto de partida por el que se decide que el teatro, además de por su interés literario-cultural (ámbito social), sea uno de los soportes para la enseñanza de una lengua extranjera (ámbito lingüístico) y para la práctica oral más cercana a situaciones reales (ámbito pragmático). Si, además, el teatro proporciona instrumentos para integrar esa democracia y establecerla como pilar fundamental entre iguales (alumnado polifacético con un vasto abanico de características físicas y psicológicas), entonces el docente, con su observación y su actuación, comenzará a poner en acto los descriptores del *Marco de Referencia de las Competencias para una Cultura Democrática* (MRCCD, 2018): “Promueve la idea de que siempre debemos intentar establecer una comprensión mutua y un diálogo constructivo entre las personas y los grupos considerados ‘diferentes’ unos de otros” (p.14).

Estos descriptores que se nos presentan en este marco se convierten en un instrumento fundamental para que el aprendizaje de lenguas no sólo sea fructífero, sino más humano y democrático. Estas son las columnas sobre las que asentamos este trabajo. El objetivo es que se consiga integrar a todos en una cultura democrática llevando la práctica universitaria que se ilustrará al aula de la escuela secundaria, potenciándola como actividad de apoyo en los cursos de formación de profesores de ELE.

¹ “El modelo VARK” del neozelandés Neil Fleming que se centra en los estilos de aprendizaje individuales y que establece cuatro categorías principales, visual, auditivo, lectoescritor y cinestésico fue integrado por la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner y por la de los estilos cognitivos.

2. LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN EL AULA UNIVERSITARIA

El propósito de este apartado es dar testimonio de dos experiencias de práctica didáctica, fundamentada en un enfoque ecléctico, pero radicado en el comunicativo, del aprendizaje de la lengua extranjera, y a partir de la cual se proyectan actividades de aula de carácter inclusivo. Esa experiencia se llevó a cabo gracias a la colaboración con la compañía universitaria *Papeles en el tablado*, que forma parte de un proyecto concreto de formación, para investigar sobre las posibilidades que ofrece la traducción e interpretación de una obra de teatro para el aprendizaje de la lengua española. Este enfoque permite no sólo comprobar la eficacia de la traducción en el escenario, sino también reconocer las diferentes convenciones lingüísticas y socioculturales, en una visión dinámica y global del proceso de traducción².

El primer proyecto que nos interesa compartir arranca de los objetivos del curso de *Lingua e traduzione – Lingua spagnola I*, entre los cuales destaca el desarrollo de la competencia integrada de la práctica de traducción español/italiano y la capacidad de analizar y comprender las tipologías textuales en una perspectiva contrastiva. Con el fin de desarrollar estos objetivos se decidió introducir en el syllabus del curso la obra dramática de Miguel Mihura, *Melocotón en almíbar*, por representar, gracias también a sus efectos humorísticos, un texto teatral lingüísticamente estimulante y desafiante. Además de una labor de análisis de las características de un texto dramático y de los problemas que plantea a nivel de traducción, pareció esta una ocasión perfecta para intentar una experiencia que involucrase al estudiante en su totalidad, de manera holística, y que, además de sus competencias lingüísticas, le permitiese poner en práctica sus competencias transversales –las desarrolladas y las por desarrollar– en un producto original y en un contexto concreto. De hecho, entre las posibilidades de utilización del teatro como herramienta pedagógica, la dramatización de obras teatrales brinda a los estudiantes la posibilidad de explorar los personajes, comprender el contexto y analizar el significado de los textos de forma más profunda, además de ayudarlos a fomentar su creatividad y capacidad de análisis crítico. Estas posibilidades hacen naturalmente hincapié en el concepto de uso activo de la lengua, según los enfoques comunicativos que se desarrollaron a principios de los años setenta, cuando se abandona el concepto de competencia lingüística, que fue sustituido por el de competencia comunicativa (cf. Hymes, 1972) y, más tarde, por el de competencia pragmática, para cumplir ‘actos lingüísticos’ (Austin, 1962; Searle, 1969), según el principio de adecuación a situaciones comunicativas. Esto abrió el camino para una visión más amplia y creativa del aprendizaje de idiomas y puso en marcha la búsqueda de nuevos métodos de enseñanza, destinados especialmente a crear entornos didácticos propicios al aprendizaje y a la motivación para estudiar y utilizar la lengua y centrados en el alumno y en sus necesidades comunicativas.

A la luz de lo que acabamos de recordar y que, a estas alturas, compartimos todos los docentes de lenguas extranjeras, antes de empezar el curso de *Lingua e traduzione – Lin-*

² Fundada en el otoño de 2019 por Francesca Leonetti y Simone Trecca, con el objetivo de profundizar en el estudio y conocimiento del teatro clásico y contemporáneo español a través de la práctica escénica, así como difundir el rico patrimonio teatral fuera de las aulas universitarias, la compañía subió por primera vez al escenario el 21 de junio de 2022 en el Teatro Palladium de Roma. Los propósitos iniciales integraron, luego, otras actividades tales como la representación de las versiones italianas del teatro español de la memoria, realizadas por el proyecto *Herencias, scritture di memoria e identità*, coordinado por Simone Trecca.

gua spagnola I del año académico 2020-2021 se diseñaron las actividades del proyecto, de acuerdo con los objetivos específicos y formativos establecidos, planificando todas las fases que luego fueron llevadas a cabo en el modo siguiente:

1. Se envió a los estudiantes unos materiales didácticos sobre la “Otra generación del 27”, el humor nuevo y la obra de Miguel Mihura, requiriendo, además, la lectura de *Melocotón en almibar* (2010). Siguiendo el enfoque didáctico de la clase invertida, la lectura autónoma permite tanto al docente como a sus estudiantes aprovechar el tiempo en el aula para el debate, intercambiando ideas sobre los temas de las lecturas y los conocimientos adquiridos. De hecho, abandonado (o casi) el modelo de didáctica frontal y la clase tradicional que suponía la presentación en el aula de los nuevos contenidos de una secuencia didáctica, la comprensión preliminar de los argumentos se convierte en una fase propedéutica al trabajo que el docente entiende desarrollar en presencia y en colaboración con sus estudiantes. Además, el mismo enfoque fomenta el desarrollo de estrategias metacognitivas para el aprendizaje autónomo, que conduce a la capacidad del individuo de aprender a lo largo de toda su vida (Recomendación del Consejo de Europa del 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente).
2. Tras los debates y la consolidación del marco teórico, en el aula se fueron seleccionando, por medio de una lectura más profunda y del análisis lingüístico, algunas escenas de *Melocotón en almibar*, por las que era posible disfrutar de algunos de los efectos cómicos diseminados en toda la obra, y seguir, al mismo tiempo, la historia en la que destacaba especialmente el perfil característico de todos los personajes: cinco atracadores, tras haber saqueado una joyería en Burgos, se esconden en un piso alquilado en Madrid, a la espera de dar el último golpe en una joyería de la calle de Ferraz. Cuando Cosme, el más anciano de la banda, empieza a presentar síntomas de lo que en principio parece un resfriado y que luego resulta ser una neumonitis bilateral, esconden las joyas en una maceta y piden a Doña Pilar, la dueña de la vivienda, que llame al médico. Este les dice que mandaría a una enfermera para que pasara la noche con Cosme. Pero en vez de una enfermera aparece una monja, Sor María, que tiene un perfil de detective y parece saber todo lo que ellos esconden. Además, su interés especial por la maceta que contiene las joyas se convierte en el motor de las acciones improvisadas de los ladrones, quienes al final se quedarán sin las joyas anteriormente robadas, y desprovistos, también, de la posibilidad de realizar el último golpe.
3. Definida la selección de escenas, los estudiantes se dividieron en equipos y se dio comienzo al taller de traducción. Tras varias sesiones enfocadas en la traducción del texto, con la ayuda de la docente y de las actividades, que facilitan y guían las reflexiones mediante procesos inferenciales, llegamos al momento de la revisión *in plenum*. El trabajo se iba enriqueciendo con las discusiones de las diferentes propuestas de traducción, con el análisis contrastivo y la explicitación de las estrategias y técnicas empleadas y con particular atención a las soluciones que privilegiaban la representación en el escenario del texto. De hecho, una vez llegados a la versión definitiva, el grupo de traductores entregó la traducción en italiano de las escenas seleccionadas a los estudiantes-actores de la compañía universitaria *Papeles en el tablado*.

4. Bajo la dirección de Ferdinando Ceriani, profesional de teatro que lleva algunos años colaborando en las actividades del Departamento de *Lingue, Letterature e Culture Straniere* de la Universidad de Roma Tre y, en particular, con el área de hispánica, este grupo empezó a ensayar y a montar una *mise en espace* a partir del texto ofrecido por el grupo de estudiantes-traductores, que se transformó en un guion teatral. Desafortunadamente la *COVID-19* les obligó a renunciar al acto. Sin embargo, con el mismo entusiasmo, los actores de *Papeles en el tablado* empezaron a montar una dramatización en la plataforma de *Microsoft Teams*, dedicándose, primero, al texto original, y luego a la versión italiana, según un enfoque contrastivo que puso de relieve diversos elementos lingüísticos, como el volumen de la voz, el ritmo, la modulación, la entonación. Para ello, fue posible contar con la preciosa contribución de Susana Mendo, experta-colaboradora lingüística de lengua española, actriz, autora y productora teatral, que trabajó con nuestros alumnos, brindándoles prácticas y ejercicios orientados a la fluidez del diálogo. Durante la construcción de los cuadros, en los que los estudiantes actores añadían detalles del vestuario para entrar cada uno en su papel, intervinieron también los componentes de la compañía que decidieron desde el principio no ‘subir al escenario’, pero que pusieron a disposición del grupo otras competencias e inclinaciones (en la compañía tenemos estudiantes que se ocupan del maquillaje, del vestuario, de la prensa, de la publicidad, etc.). El producto que se realizó fue sumamente satisfactorio para todos los grupos de estudiantes implicados en el proyecto: los estudiantes-traductores tuvieron la posibilidad de comprobar la eficacia de su traducción, sobre todo desde el punto de vista de la oralidad, y de debatir sobre posibles correcciones o soluciones de mejora; los estudiantes-actores tuvieron la ocasión de activar y poner en práctica no solo las competencias específicas lingüísticas en un ámbito que reproduce un contexto real, sino también algunas de las competencias transversales que hemos recordado arriba, entre las cuales destacan, sin duda alguna, la de mejorar la confianza en uno mismo, fomentar la empatía y la socialización, solucionar problemas -de un día a otro se vieron obligados a hacer el montaje en su habitación-, hablar en público. En concreto, todos estuvieron dispuestos a hacer lo que representa didácticamente una de las posturas esenciales para que se cumpla el proceso de aprendizaje: correr el riesgo de cometer errores.

Al año siguiente, se repitió la experiencia con los alumnos del curso de Máster “Traducir y adaptar para las artes escénicas y los medios”, que constaba de dos partes: la primera dedicada a la subtitulación y a la traducción teatral para la puesta en escena; la segunda más centrada en la formación de profesores de Educación Secundaria y en el diseño de materiales didácticos rentables tanto de cara a la oposición nacional para profesorado de secundaria, como a la actividad laboral de nuestros alumnos, futuros profesores, en los centros educativos a los que les destinaran. Los objetivos mucho más específicos y especializados nos empujaron a potenciar la explotación del texto y a refinar el trabajo sobre la lengua y la puesta en escena de la obra teatral. De hecho, entre estos objetivos aparece la capacidad de ‘adattare testi e tradurli per fini spettacolari’, ‘riconoscere le potenzialità di testi letterari e adeguarne la tipologia per eventi culturali e contesti didattici’ y, finalmente, ‘applicare strumenti teorici e metodologici al contesto della didattica’, a la luz de los cuales se procedió según las siguientes fases de trabajo:

1. Se animó a los estudiantes a la lectura en casa de *Melocotón en almíbar* y del material bibliográfico útil para la contextualización de las circunstancias histórico-culturales en las que se originan las obras de la “Otra generación del 27”.
2. En el aula se realizó *in plenum* un análisis crítico centrado en las ambigüedades lingüísticas y la manipulación del léxico, un reto importante de traducción, de cara a la exigencia de reconstrucción de la semántica de la comicidad del Humor Nuevo (González-Grano, 2004, 2005; de Miguel, 1972). Luego se debatió sobre las estrategias de traducción más eficaces para una buena fruición por parte del público italiano actual de una comedia escrita para suscitar hilaridad entre el público español de 1964.
3. Utilizando las dos lecturas grabadas en Teams como material didáctico, a los estudiantes del nuevo curso, divididos en equipo, se les pidió redactar un informe con un análisis traductológico de la versión italiana. Tras la revisión y la restitución de los trabajos, se seleccionaron algunas de las contribuciones para plantear sobre ellas un debate centrado principalmente en lo que, según los estudiantes, funcionó en la versión italiana de sus compañeros del curso de Grado y sobre la tipología de las intervenciones de mejora, a partir de las dificultades que representan los juegos de palabras en el teatro del Humor Nuevo.³
4. Tras dos sesiones dedicadas al análisis de las soluciones de traducción del grupo anterior, siguiendo el mismo proceso colaborativo, se realizó un taller de traducción, durante el que el grupo-clase se transformó en una comunidad de prácticas, centrada en la mejora de la versión anterior. Todas las fases de elaboración del texto italiano fueron acompañadas por trabajos críticos y analíticos paralelos en casa y debates e intercambios de ideas en presencia, especialmente centrados en la consolidación (en algunos casos, el desarrollo) de la competencia metalingüística.
5. Esta vez, con el texto definitivo, fue posible hacer en presencia, en la sala de lectura Joris Coppetti de la *Biblioteca Umanistica ‘Giorgio Petrocchi’* de la Università Roma Tre, la lectura dramatizada de *Pesche scioppate*, que resultó un momento extremadamente importante en el proceso formativo de todos los estudiantes implicados y en su desarrollo personal y emocional, y en el que se realizó el enfoque humanístico-afectivo, entrelazado con otros principios de la didáctica accional de manera equilibrada y flexible.

3. DE LA PRÁCTICA UNIVERSITARIA A LAS AULAS DE SECUNDARIA

No aportamos nada nuevo diciendo que el rol del docente en la inclusión de todo agente activo en el aula es fundamental. Contar con la sensibilidad y la formación para favorecer y estimular de igual manera a todos los aprendientes dentro una misma aula es uno de los puntos clave en la enseñanza en general. Hay una vasta bibliografía entorno a

³ Para respaldar las hipótesis de traducción de los estudiantes del Máster, se proporcionó la siguiente bibliografía: Delabastita, Dirk, «Focus on the Pun: Wordplay as a Special Problem in Translation Studies», *Target, International Journal of Translation Studies*, 33, 3, 1994, pp. 223-243; Haverkate, Henk, «La ironía verbal: análisis pragmalingüístico», *Revista Española de Lingüística*, 15, 2, 1985, 343-391; Alvarado Ortega, M. B., «Las marcas de la ironía», *Interlingüística* 16, 2006, pp. 1-11.

la afectividad y la inclusión de estos agentes y sobre ello son muchos los expertos que ya han trabajado. Por eso en este trabajo nos centraremos más en la práctica y en la propuesta de cómo hacer para que estos aprendientes sean incluidos en las actividades de traducción y de lectura dramatizada de la que nos encargamos. Teniendo en el aula universitaria la experiencia de haber trabajado con alumnos con dislexia y con discapacidad visual, hemos decidido centrarnos en estos dos hipotéticos casos que podrían estar presentes en un aula ELE de educación secundaria de segundo grado (Italia).

Lo primero que hay que tener en cuenta es que el docente tiene que conocer cada una de las especificidades descritas para estos aprendientes como se indica en la directiva *MIUR del 27.12.2012 sui BES (Bisogni Educativi Speciali*, en español NEE) para, *a posteriori*, poder proponer una actividad que sea factible y a su vez, fructífera o cuanto menos, satisfactoria. Muchas veces el docente se encuentra en el aula ante situaciones que se le escapan de las manos precisamente porque le falta información sobre la persona que tiene delante. Asimismo, no siempre es posible estudiar los casos individuales debido a la cantidad de alumnos por profesor o al factor tiempo, muchas veces escaso. Es una pescadilla que se muerde la cola y, por eso, se requiere con mayor insistencia en los cursos de formación de profesores que en sus programas se dedique espacio tanto a la presentación de las capacidades diferentes de una persona como parte teórica del programa, como a la práctica de actividades con alumnos con capacidades diferentes. Para ello sería necesario un manual de formación docente mucho más extenso que la mera reflexión que se pueda hacer en este breve trabajo. Ya existen estos manuales, pero la formación de la educación a la inclusión en LS, al menos en los manuales consultados para formadores de ELE, todavía no está muy presente. Como ejemplo, podemos decir que uno de los objetivos que hemos encontrado en los índices de estos manuales suelen señalar “la responsabilidad (esforzarse por comprender a los hablantes de la L2 como personas y miembros de otra cultura)” (Jiménez, 2019), que es importante pero no suficiente. Es por eso por lo que vemos la necesidad de más trabajos enfocados en la formación de docentes de LS a aprendientes con capacidades diferentes.

La experiencia universitaria descrita, así como el uso de los textos teatrales en el aula tanto para la traducción como para la lectura dramatizada, nos llevó a pensar que son actividades factibles para proponer en los cursos de formación a docentes de español como Lengua Extranjera de la escuela secundaria (en Italia, *Secondaria di II grado*) para su realización en clase. Para podernos poner en contexto y empezar con la descripción de esta actividad, haremos una descripción de cada una de las características de los dos modelos de aprendientes que hemos elegido como centro de estudio, para su inclusión tanto personal como en grupo: aprendiente con dislexia⁴ y aprendiente con discapacidad visual. Una vez sentadas las bases teóricas de partida, proponemos la puesta en práctica de ambas actividades, la traductológica y la lectura dramatizada, para estos dos tipos de aprendientes incluyéndolos en el grupo meta específico del aula elegido para cada actividad.

⁴En Italia se habla de alumnos con DSA (*Disturbi Specifici dell'Apprendimento*) en cuanto la dislexia es parte de un grupo de dificultades específicas del aprendizaje DEA, que no se debe confundir con los TEA (Trastornos del Espectro Autístico) puesto que la dislexia no está considerada como enfermedad, porque no tiene repercusiones sobre la salud de la persona, mientras que el Autismo o el trastorno del espectro autista es una afección relacionada con el desarrollo del cerebro que afecta la manera en la que una persona percibe y socializa con otras personas, lo que causa problemas en la interacción social y la comunicación.

3.1. Marco teórico para tres aprendientes con capacidades diferentes en el aula ELE: por una educación inclusiva.

Si bien el punto de partida es la necesidad de formar a docentes comprometidos con aprendientes con capacidades diferentes, cabe destacar que la mayor parte de textos y bibliografía encontrada como apoyo a esta investigación llega precisamente de instituciones gubernamentales, de grupos de docentes que forman parte de equipos de trabajo para organismos institucionales y que, de alguna manera, sentarían cátedra en este campo y que deberían ser instrumento de difusión imprescindible para cualquier cuerpo docente. Uno de los más importantes y exhaustivos, y que cuenta con varias traducciones entre ellas el español, es el trabajo publicado por la UNESCO (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo): “Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos” (aconsejamos su lectura encarecidamente) cuyo objetivo es el que compartimos en este trabajo:

Un aspecto destacado de la educación inclusiva es garantizar que todos los docentes estén preparados para enseñar a todos los alumnos. La inclusión sólo será posible si los docentes son agentes de cambio capacitados y cuentan con los valores, conocimientos y actitudes necesarios para que todos los alumnos tengan éxito. Pese a sus diferencias en las normas y calificaciones del personal docente, los sistemas educativos cada vez se centran más en identificar obstáculos para el aprendizaje en lugar de problemas con los alumnos. Para que este cambio sea definitivo, los sistemas educativos deben propiciar oportunidades de formación de docentes y aprendizaje profesional que disipen la concepción arraigada de que algunos alumnos presentan carencias, son incapaces de aprender o son incompetentes. (UNESCO, 2020, p. 1).

Por inclusión en realidad se refiere a un inmenso campo imposible de abarcar aquí, por eso se ha acotado a dos casos concretos ya introducidos previamente y, además, a un contexto geográfico concreto como es Italia, y a un aula específica como es la del español como lengua extranjera en los institutos de secundaria. Todo ello partiendo de la formación del profesorado y para ello hay que saber los números actuales del sistema educativo italiano con relación a las especificidades de nuestros aprendientes:

Las actitudes de los docentes respecto a la inclusión suelen combinar un compromiso con el principio y dudas sobre su propia preparación y la del sistema para brindarles apoyo. A fin de garantizar que los docentes estén a la altura del desafío, se necesita tanto capacitación como apoyo, condiciones apropiadas de trabajo y autonomía en el aula para centrarse en el éxito de cada alumno. (UNESCO, 2020, p. 2).

Además de prestar atención a los docentes, hay que tener en cuenta que cualquier método de enseñanza que se emplee debe contar con la enseñanza inclusiva que exige a los docentes responsabilizarse de todos los alumnos, con un abanico de opciones disponibles para cada alumno en vez de un conjunto de opciones diferenciadas para solo algunos de ellos (Florian y Spratt, 2013). Este mismo camino es el que se sigue en otros trabajos en España. Por ejemplo, un estudio de la Universitat Oberta de Catalunya:

hace propuestas curriculares abiertas y flexibles en las que se potencia la diversidad, como por ejemplo el diseño universal para el aprendizaje (DUA), que favorece la personalización de los aprendizajes, la participación y el aprendizaje a todo el mundo. El DUA no es una metodología de trabajo ni una forma de gestión de aula concreta, sino que es un marco educativo que permite en cada momento una elección bastante amplia de metodologías, actividades, objetivos, materiales, etc. Es lo que entendemos como la puesta en práctica de las medidas universales para atender a todo el alumnado. (Aufingher et al., 2023)

Veamos cómo es la situación en Italia, el contexto geográfico en el que nos estamos situando. Según un estudio de la OCDE, el cuerpo docente italiano ya en 2019 señala un crecimiento en las tasas de participación de los docentes en programas de capacitación para enseñar a estudiantes con necesidades especiales en contextos inclusivos, el más alto entre los países que participaron en TALIS de 2013 y 2018. Este aumento iba acompañado de una importante disminución de casi 20 puntos porcentuales en el porcentaje de docentes que comunicaron la necesidad de recibir capacitación en esta esfera (OCDE, 2019a)⁵.

Asimismo, hasta el año escolar 2021 se percibe un aumento de los casos de alumnos con capacidades diferentes en las aulas, como aparece en el Ufficio di Statistica (2022):

la percentuale degli alunni con disabilità sul totale dei frequentanti è salita dall'1,9% dell'a.s.2004/2005 al 3,6% dell'a.s.2020/2021. [...] nell'a.s.2020/2021, il 96,8% del totale di alunni certificati ha disabilità psicofisica; l'1,3% presenta una disabilità visiva e l'1,9% una disabilità uditiva nello specifico; il 69,5% disabilità intellettiva; il 2,8% una disabilità motoria; il 24,5% ha un altro tipo di disabilità. Estos son los últimos datos publicados por el MIUR (Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca).

Tras esta premisa, veamos cómo hacer para que los docentes incluyan a sus aprendientes con las siguientes capacidades diferentes en sus aulas. El grupo meta en el que se piensa es un quinto curso de escuela secundaria de II grado italiana, sus edades oscilan entre 17-19 años (la escuela italiana cuenta con un año más de secundaria con respecto a la escuela española) y el nivel de lengua con el que deberían salir es un B2. El material seleccionado es *Melocotón en almíbar* porque es el texto llevado a la práctica en la Universidad. Si bien pudiera ser un poco difícil para este grupo meta, el docente será siempre la pieza clave de apoyo y de estímulo para que se atrevan con un texto que quizás supere su nivel lingüístico.

3.1.1. Actividades con aprendiente con dislexia

Las personas con dislexia procesan la información de manera visual, lo que quiere decir que frente a un texto dramático para traducir o para leer se encontrarán con una dificultad que

⁵ Para obtener información sobre Italia en concreto, seguimos refiriéndonos al mismo documento publicado por la UNESCO en el 2020. En Italia, *el artículo 14 del Decreto Ley número 96, de agosto de 2019*, sobre la promoción de la inclusión escolar de los estudiantes con discapacidad exige la capacitación del personal docente y la creación de planes de inclusión específicos (Gobierno de Italia, 2019; Ministerio de Educación y Ministerio de Universidades e Investigación de Italia, 2019).

les sobrecargará. La forma de incluir a estos aprendientes en las tareas que hemos presentado en la introducción debe contar con las bases teóricas estipuladas en los descriptores de la enseñanza a personas disléxicas: el formato de la letra debe ser grande y con tipología de palo seco, redondas o romanas; el uso de las palabras claves debe estar en negrita; se debe evitar la reducción en alguna tarea para este aprendiente, es decir, no permitirle desarrollar alguna parte compleja del texto pensando que no es capaz de hacerla, etc.

En las nuevas didácticas para trabajar competencias el alumno es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es este el que elige y decide. Si bien este es un punto clave en el aprendizaje, en esta propuesta el texto es propuesto y no optativo. La cuestión es que el aprendiente se cree esa autonomía y responsabilidad con un material que se le ha dado y que tiene que aceptar como una tarea que llevar a cabo, en este caso, una traducción en un primer momento y una lectura dramatizada posteriormente.

Proponemos centrar esta actividad en el aprendiente con dislexia porque por un lado, el proceso traductológico es un reto para personas que tienen un trastorno que les dificulta todo el proceso en el momento en el que se encuentran con un texto escrito y a través de esta actividad tendrán que enfrentarse a la lectura, a la escritura y la reescritura pero en un entorno cooperativo, de solidaridad, junto a otros compañeros que le ayudarán a sobrepasar los obstáculos que estas capacidades diversas le dificultaría si se encontrara solo. Asimismo, este aprendiente suele tener una cierta timidez para hablar en público, el hecho de poder hacerlo a través del teatro, y con sus compañeros, es otro buen punto para estimular todas sus competencias orales delante de un público.

Por último, se eligió a este tipo de aprendientes, además, porque, como se ha visto anteriormente, el aumento en el número de estudiantes con DEA está creciendo y su inserción en el aula es fundamental.

a) Propuesta para la traducción

Tenemos la experiencia práctica de la traducción y de la lectura dramatizada. Ambas actividades forman parte de la capacidad de producción lingüística, con una actuación activa del aprendiente. El texto como herramienta es “Melocotones en almíbar” que tienen que traducir a su L1. El texto no presenta más complicación que la de las frases hechas y quizás un léxico un tanto desueto, pero sin duda comprensible. Todos los componentes del grupo “alumno-traductor” tendrán un tiempo para la realización. En el caso del aprendiente con diagnóstico de dislexia se le otorga un 30% más del tiempo a disposición si la tarea se hace en el aula, aunque, en realidad, ellos pueden decidir por sí mismos si usarlo o no.⁶

Los requisitos para los estudiantes son los mismos para todos: nivel de competencia lingüística que parte de un B2 dado que este modelo de tarea está pensado para alumnos de último curso y este es el nivel con el que salen del instituto; conocimientos de traducción adquiridos en la clase de lengua y maestría con la lengua materna.

⁶ Son muchos los casos de aprendientes disléxicos que, tras solicitar el aumento del tiempo para la realización de pruebas o ejercicios, acaban por no usarlo porque consiguen realizar las tareas en el mismo tiempo que sus compañeros. Muchas veces es la teoría en sí sobre este trastorno la que decreta que sea necesario cuando en realidad es la persona en sí la que tiene la posibilidad de elegir.

El docente para potenciar el desarrollo de la actividad traductológica con el aprendiente con dislexia en el aula debe:

- fomentar las actividades multisensoriales y holísticas en torno al texto para fomentar la semántica con respecto a la sintaxis. Dado que se sabe que todo lo concerniente con los sentidos ayuda a nuestro aprendiente X, crear un momento de lectura en voz alta del texto por parte de un integrante del grupo “alumno-traductor” ayudará a contextualizar y entender el sentido de lo que hay que traducir, de esa manera la tarea de leer se convierte para este tipo de aprendiente en tarea auditiva y esto le proporcionará mayor confianza en la adquisición semántica del texto.
- Potenciar el uso de la tecnología y todas las herramientas a disposición, ya que, de esta manera, será más fácil sobrepasar cualquier obstáculo. Por ejemplo, se pueden usar los sintetizadores vocales los lectores automáticos por líneas y por colores, los diccionarios y traductores automáticos vocales, o hasta incluso los correctores de texto.
- Ayudar a que se trabaje en subgrupos dentro del gran grupo, uno o dos compañeros servirán de apoyo a nuestro aprendiente X valorando su traducción, comparando diferentes versiones y potenciando la elección de la mejor traducción para que sienta el progreso de su competencia y pueda tomar conciencia con su realidad y la eficiencia de su trabajo junto a otros. De ese modo se aprenderá a través de un enfoque comparativo de textos que como recurso metodológico pone la atención del alumno en el contenido y no en las reglas gramaticales, ya que estas pueden llegar inductivamente por medio de la lectura comparativa.

b) Propuesta para la lectura dramatizada:

Es sabido que la actriz Uma Thurman superó su dislexia gracias al teatro. Dado que el aprendiente con dislexia a priori no presenta dificultades en la producción oral, el teatro puede servir de terapia puesto que se ejercita la memoria y de esa manera se aprende a leer más rápido. Presentar esta actividad nombrando a una actriz famosa es, sin duda alguna, un estímulo para que nuestro aprendiente X se sienta motivado y sepa que puede hacer de su dislexia un punto de fuerza para llegar a la interpretación.

La propuesta del docente al grupo meta ‘alumnos-actores’ es la de hacer una lectura dramatizada del fragmento traducido de *Melocotones en almibar*. Este grupo que previamente ha trabajado el texto traduciéndolo, se encuentra en un terreno sin dificultades para nuestro aprendiente X y bastará con aplicar más la capacidad memorística que la de la lectura. En todo momento la expresión oral y la auditiva serán de apoyo para desarrollar las destrezas lingüísticas como la entonación, la expresión, la escucha atenta y activa y el razonamiento verbal. El teatro es capaz de aunar la competencia comunicativa con aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico.

3.1.2. Actividades con aprendiente con discapacidad visual

El número de matriculados con discapacidad visual en los estudios de Traducción e Interpretación en los próximos años se prevé que siga creciendo, gracias al apoyo que suponen los constantes avances tecnológicos (Rodríguez y Mileto, 2016, p.132).

Una persona sin el sentido de la vista es una persona que aprende a ver con la imaginación y esta es la misma para todos. Las bases descritas para la enseñanza a personas con discapacidad visual quizás resulten más conocidas a todos los docentes por ser de las primeras que se establecieron en el ámbito educativo (España, por ejemplo, cuenta con la ONCE que fue fundada en 1938, aunque las primeras escuelas para ciegos se abrieron en 1819) y porque las necesidades materiales son más que obvias y se agrupan según el planteamiento de Martínez-Liébane (2005, 492-493), en dos categorías: por un lado, la orientación y movilidad, y por otro, el acceso a la información y a la comunicación escrita y visual. El hecho de haber elegido a un aprendiente con discapacidad visual está estrechamente relacionado con este incremento del alumnado en las universidades y ya desde la escuela sería muy importante preparar a estos alumnos para que puedan ir a la universidad motivándolos para que no sientan que no pueden seguir adelante. Y, además, porque tras la bibliografía leída, se ha observado que muchas veces el cuerpo docente no está preparado para ofrecer materiales o actividades en los que incluirlos. Quizás estas propuestas pudieran ayudarlos y motivarlos para seguir adelante en el proceso de inclusión en todo para todos.

a) Propuesta para la traducción:

El trabajo en equipo es fundamental e incluir a uno de nuestros aprendientes con discapacidad visual⁷ con otros compañeros es imprescindible. Para ello el docente debe tener la capacidad de motivar al resto del grupo para que proporcionen toda la ayuda necesaria a su compañero/a, sobre todo en el uso de las herramientas traductológicas: glosarios, vocabularios, diccionarios, etc. El trabajo en equipo proporcionará la ayuda necesaria para que nuestro aprendiente sienta que su trabajo es tan importante como el del resto de compañeros.

El docente es quien proporciona:

- Los textos en braille, pero esto no siempre es posible y las nuevas tecnologías ayudan en este campo. Normalmente si los textos están en formato digital, la mayoría de los aprendientes utiliza un lector de pantalla o softwares como por ejemplo DAISY que transforman el contenido textual de la pantalla en forma de voz sintetizada o salida en braille. DAISY se encuentra fácilmente en la red. También se puede adaptar un texto a braille; la página web de la ONCE en España ofrece toda la información para poder hacer dicha adaptación. Con estos dos instrumentos el aprendiente con discapacidad visual sentirá que se le está teniendo en cuenta y podrá contar con el texto para su traducción. Y este paso es el principal para tener a un aprendiente dispuesto a batir todos los obstáculos.
- Más tiempo para realizar la traducción en el aula a nuestro aprendiente X, y así pueda presentar su versión junto a los demás compañeros.
- La posibilidad de que algún compañero lea en el momento de la corrección de la versión traducida, en voz alta, el texto a modo de ayuda para nuestro aprendiente X para saber por dónde se va y sobre todo haciendo énfasis en las primeras palabras del

⁷ Aprendiente con discapacidad visual en realidad no determina qué nivel de visión tiene. Es decir, hay muchas categorías y circunstancias que diagnostican a este tipo de personas. Pensaremos para este trabajo que no tiene el sentido de la vista desde su nacimiento y que el porcentaje de visión es 0.

texto para ubicarse y, de ese modo, seguir la lectura de la traducción. Esto es algo que puede hacer otro aprendiente y no necesariamente el docente. De esta manera, el trabajo en equipo refuerza la participación de todos. El trabajo final conlleva el mismo proceso de adaptación del texto expuesto anteriormente.

b) Propuesta para la lectura dramatizada:

Una de las dos categorías citadas es la de la orientación y la movilidad dado que nuestro aprendiente X tendrá que desplazarse dentro del aula o lugar que se decida para realizar la actividad. Por ello la colaboración voluntaria del grupo “alumno-actor” es fundamental para situarlo en el lugar de la escena y para poder acompañarlo en los momentos de salida y entrada en la posible actuación que esta lectura conlleve. Por ejemplo, el texto de *Melocotón en almíbar* prevé movimiento escénico, y, por eso, para nuestro aprendiente X se debería asociar su personaje a otro que pueda acompañarle en los mismos momentos en los que él se mueva. Si el texto no lo prevé, entonces se tiene que elegir una obra que lo pueda hacer factible. Por lo demás, una lectura dramatizada es igual para cualquier aprendiente, es decir, dependerá de su voluntad y capacidad para la interpretación y la escenificación.

El momento de la lectura de los aprendientes con discapacidad visual podría resultar un poco más mecanizada puesto que leen siguiendo el ritmo del tacto de sus dedos. Esto no impedirá que con una preparación previa y con el aprendizaje memorístico puedan eliminar el tono mecánico de la lectura para hacer que tenga la naturalidad de un texto real. El docente tendrá que:

- Guiar la pronunciación y entonación del texto.
- Describir el espacio y los movimientos que tendrá que realizar.
- Describir los movimientos, gestos o expresiones necesarios para que el público lo relacione con el texto. Nuestro aprendiente tiene que recibir información de cómo actuar ante esa frase en concreto, es decir, si en el texto hay una acotación en la que todos ponen cara de sorpresa porque se teme que se va a descubrir un robo, nuestro aprendiente tendrá que saber cómo poner la cara de sorpresa.

El producto final será, sin duda alguna, no solo la mejoría en la producción oral y en la entonación, sino también la gratificación de saber que hay un público frente a él/ella que sigue el texto dramatizado y por lo tanto la sensación de que una persona con discapacidad visual logra los mismos objetivos que sus compañeros.

4. CONCLUSIÓN

La actividad cooperativa y colaborativa trasciende, por lo tanto, los límites del aula de las clases de Lengua y Traducción española y recorre actividades que se sitúan en el ámbito de la Tercera Misión y de la repercusión en el territorio local y nacional, realizadas por alumnos de diferentes grados y niveles. La actividad ofrece a los estudiantes la oportunidad de desarrollar competencias lingüísticas y transversales, aplicando el principio didáctico de

‘aprender haciendo’, que involucra a los estudiantes de forma holística y resulta muy motivador en los procesos de aprendizaje, en una visión dinámica del proceso de construcción de las competencias. A los objetivos de las experiencias ilustradas en los apartados anteriores se añade el de investigar las similitudes entre la actuación lingüística y la actuación teatral (Milici, p. 58) y las posibilidades de actuar creativamente mediante el uso de la lengua, de acuerdo con las últimas teorías lingüísticas y pedagógicas.

El teatro también ofrece una oportunidad especial para acercarse físicamente al diálogo como forma privilegiada de comunicación humana y comprender las redes de significados que se activan a través del lenguaje de los sonidos y el lenguaje paralelo de los gestos. Indudablemente, el teatro en el aula favorece la unión de todos sus agentes activos por medio del aprendizaje cooperativo; todas las características diferentes de cada aprendiente son un factor de enriquecimiento y de acto democrático como se está persiguiendo con la inclusión de los descriptores del Marco de Referencia de las Competencias para una Cultura Democrática. Asimismo, la traducción, más allá de sus evidentes beneficios en la transferencia intercultural y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, es un recurso fundamental que propicia el trabajo colaborativo y el intercambio de capacidades entre los aprendientes de un grupo.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Aufingher Sanclemente, N., Adam Alcocer, A. L., Aguilar Serrano, D. y Prieto Avellaneda, H. (2023). Educación Inclusiva: ¿qué es y cómo hacerla realidad en la escuela, Universitat Oberta di Catalunya. <https://blogs.uoc.edu/epce/es/educacion-inclusiva-que-es-y-como-hacerla-realidad-en-la-escuela/Botes>,
- Austin, J. L. (1962). *Como hacer cosas con palabras*. Oxford University Press.
- Botes, P. (2015). Le performing arts nel curricolo scolastico per l'apprendimento delle lingue straniere, [Tesis de doctoral, Università degli Studi, Roma tre] <https://arcadia.sba.uniroma3.it/bitstream/2307/6058/1/Tesi%20Botes%20Philipp.pdf>
- Consejo de Europa (Ed.) (2018). *Marco de Referencia de las Competencias para una Cultura Democrática. Volume 1 y 2. Contexto, conceptos y modelos*. <https://rm.coe.int/018322-esp-web/1680a969d0>
- de Miguel Martínez, E. (1972). *El teatro de Miguel Mihura*, Segunda edición revista e aggiornata, Universidad de Salamanca.
- Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: “Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107”. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/28/19G00107/SG>
- Flórez, L. (2016). Trascendiendo los caminos de la educación inclusiva hacia la inclusión educativa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6598318>
- Florian, L. and Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 28, No. 2, pp. 119-35. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2013.778111>
- Gobierno Vasco (2016). La inclusión educativa del alumnado con discapacidad visual. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones. González-Grano de Oro, E. (2004). *La ‘otra’ generación del 27. El Humor Nuevo español y La Codorniz primera*, Polifemo.

- González-Grano de Oro, E. (2005). *Ocho humoristas en busca de un humor. La otra generación del 27: Mihura, Tono, Herreros, Neville, Jardiel, López Rubio, Perdiguero y Laiglesia*, Polifemo.
- Hymes, D. H. (1972). "On Communicative Competence", in J. B. Pride and J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics. Selected Readings*, pp. 269-293.
- Jiménez Calderón, F.; Rufat Sánchez, A. (Eds). (2019) *Manual de formación para profesores de ELE*. SGEL.
- Krashen, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon.
- Magnani, M. (2002). Il teatro nella glottodidattica: un'esperienza tra teoria e prassi, *Linguae & - Rivista di lingue e culture moderne*, 2, pp. 49-65.
- Martínez-Liévana, I. (2005). Universidad y discapacidad visual: Un esclarecimiento fenomenológico de sus bases filosóficas y sus elementos esenciales. *Revista de Ciencias de la Educación*, 203, 483-502.
- Mihura, M. (2010). *Melocotón en almibar. Ninette y un señor de Murcia*, Austral.
- Milici, A. (2019). L'uso di tecniche teatrali nell'insegnamento-apprendimento di unan LS/L2, *Cuadernos de Filología italiana*, 26, pp. 57-7
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Eurydice-Redie, Madrid.
- MIUR. *Bisogni educativi speciali: indicazioni operative*. <https://www.notiziedellascuola.it/istruzione-e-formazione/news/bisogni-educativi-speciali-indicazioni-operative>.
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (2019a). *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione per il 2020*. https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/italy_it.html
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*, Cambridge University Press.
- Sisti, F. (2000), *Lo sviluppo delle abilità orali attraverso la drammatizzazione*, Trieste, Edizioni Goliardiche.
- Taeschner, T. (1992), *Insegnare la lingua straniera con il format*, Roma, Anicia
- Ufficio di Statistica (2022). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità*", aa.ss.2019/2020–2020/2021 https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Gli+alunni+con+disabilit%C3%A0+aa.ss.2019-2020_2020-2021.pdf/dd6bc968-2a4a-a887-e61e-293333095ff5?version=1.0&t=1664209031873
- UNESCO (2020) *Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos*. Documento de política 43.