



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Triennale Interclasse in
Lingue, Letterature e Mediazione Culturale (LTLLM)
Classe LT-11

Tesina di Laurea

Aprendizaje sin límites: la educación lingüística inclusiva

Relatore
Prof. María Begoña Arbulu
Barturen

Laureando
Emma Zanandrea
n° matr.1231303 / LTLLM

Anno Accademico 2022 / 2023

Índice:

Introducción	1
Capítulo 1: Las Necesidades educativas Especiales	
1.1. ¿Qué son las Necesidades Educativas Especiales?	3
1.2. La determinación de las NEE	8
1.3. La inclusión educativa	10
Capítulo 2: La didáctica inclusiva	
2.1. Políticas educativas inclusivas en la Comunidad Europea y en el mundo	17
2.2. Comparación entre las políticas educativas de Italia y España.....	20
2.3. Enseñanza de las lenguas extranjeras y necesidades educativas especiales	24
Capítulo 3: Estrategias y modelos de educación lingüística inclusiva	
3.1. Educación Lingüística Especial	29
3.2. Acción didáctica: modelos de enseñanza inclusivos	32
3.3. Las pruebas y la evaluación para los estudiantes con NEE	38
Conclusiones	41
Bibliografía.....	44
Sitografía.....	47
Resumen... ..	49
Ringraziamenti	55

Introducción

La inclusión es un tema cada vez más importante tanto en la sociedad como en el ámbito educativo de hoy en día. Este trabajo propone una presentación de las categorías de estudiantes que, hoy en día, tienen dificultades de tipo cognitivo en el aprendizaje de un idioma extranjero. Se verá cómo estos aparentes límites pueden ser superados gracias a la ayuda de técnicas o estrategias específicas y medios compensatorios que los docentes deberán proporcionar a aquellos que tienen Necesidades Educativas Especiales.

Mi idea nace desde mi experiencia personal en la escuela italiana. Durante mis años de estudio me ha sido diagnosticado un trastorno de ansiedad generalizada. Ese mismo año tuve la oportunidad de hacer un intercambio en Madrid y ver cómo funciona el sistema escolar allí. Después de mi experiencia en España, las cosas se complicaron y mi trastorno fue empeorando, pero, a pesar de las certificaciones que declaraban mis dificultades, nadie en mi instituto tomó en consideración mis necesidades educativas, debido a que, en mi país, mi trastorno no está incluido entre las NEE. Para seguir con mis estudios he tenido que cambiar de instituto; no todos pueden hacerlo, por este motivo creo que es deber de cualquier profesor, de cualquier escuela, considerar en su trabajo, las situaciones peculiares de cada alumno. Quiero demostrar que todo el mundo puede ponerse en el lugar de quienes tienen este tipo de necesidades y entender que hace falta muy poco esfuerzo para que estos estudiantes se sientan apoyados y aceptados.

Se empezará con una introducción al mundo de las NEE, qué son y cómo hacer para reconocerlas, luego seguirán las normas que los países, en la Comunidad Europea y en el mundo, tienen que respetar cuando se encuentran ante un caso de discapacidad; para, al final, concluir con la didáctica inclusiva verdadera y propia, es decir, las estrategias para obtener la inclusión lingüística en clase.

Durante mi investigación tomo en consideración tanto los estudios de psiquiatras, psicólogos y educadores, como de profesores de lenguas extranjeras que experimentan en su día a día las estrategias de inclusión en clase.

Todos los días muchísimos estudiantes en Italia sufren discriminaciones por parte de los docentes o por parte de los compañeros, porque sus discapacidades no les permiten aprender y estudiar como los demás. Con esta tesis se quiere normalizar la exigencia de ayuda de estos jóvenes y hacer entender que ellos tienen derecho a gozar de una educación adecuada, como se garantiza en el artículo 3 de la Constitución Italiana:

“tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.”

1. Las Necesidades Educativas Especiales

1.1 ¿Qué son las Necesidades Educativas Especiales?

Según el informe Warnock (Warnock, 1978, cito a través de “*Estrategias pedagógicas para atender a las necesidades educativas especiales en la educación regular*”, 2011: 24) se considera que un estudiante con Necesidades Educativas Específicas (NEE) es aquel niño o niña que por varias razones presenta dificultades a nivel de aprendizaje que normalmente un compañero de su edad y de su curso no manifiesta. Esto requiere de un apoyo extraordinario y un uso de técnicas y estrategias particulares que puedan lograr que los límites del estudiante no comprometan su educación.

Como afirman López y Valezuela (2015: 42-47), las NEE cubren varios tipos de exigencias: mentales, sensoriales, cognitivas, emocionales, del aprendizaje, sociales y, por supuesto, físicas. Las numerosas categorías de trastornos y déficit que comprenden las NEE tienen sus orígenes en la evaluación diagnóstica médica que, aunque no identifique precisamente todos los matices y patrones de las discapacidades que sirven para elegir las estrategias de educación adecuadas, ayuda a clasificarlas.

En primer lugar, dividen las Necesidades Educativas Especiales en dos macro-categorías y cada una de estas en diferentes grupos:

1. Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET): trastorno del aprendizaje, trastornos del lenguaje, trastorno por déficit de atención, trastornos emocionales, trastornos conductuales, privación socioeconómica y cultural, violencia intrafamiliar, embarazo adolescente, drogadicción
2. Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP): discapacidad intelectual, discapacidad sensorial (visual, auditiva), trastornos del Espectro Autista y Síndrome de Rett, discapacidad motora.

De acuerdo con lo que figura en los estudios de López y Valenzuela, las NEET incluyen trastornos temporales, que con el tiempo pueden cambiar y mejorar

o hasta desaparecer. A continuación, se explicará qué conlleva padecer uno de estos trastornos para un chico o una chica en edad de desarrollo.

López y Valenzuela explican que las dificultades específicas del aprendizaje (DEA) consisten en alteraciones neurobiológicas que afectan tres áreas: la lectura (dislexia), la escritura (disgrafía), los cálculos matemáticos (discalculia).

Los chicos que tienen cualquiera de estos tipos de trastorno, como siguen las expertas, pueden presentar una forma más o menos leve dependiendo del ámbito; por ejemplo, podemos notar en un niño mayor dificultades con el aprendizaje de las matemáticas, que luego no se presentan en la escritura y en la comprensión de un texto.

Conforme a lo que declaran López y Valenzuela, el trastorno del aprendizaje más común, y el que más nos interesa a la hora de hablar del aprendizaje de lenguas extranjeras, es el que tiene que ver con la dificultad de lectura: la dislexia. Un niño que tiene dislexia aparece como capaz de leer y entender las distintas palabras escritas, pero no consigue comprender por completo el texto. Este tipo de trastorno se manifiesta normalmente en la edad evolutiva durante el aprendizaje escrito de la lengua madre en la escuela primaria. Sin embargo, hay algunos casos de dislexia en personas adultas que anteriormente adquirieron de manera natural la capacidad de leer y comprender el texto, como consecuencia de una lesión cerebral.

Otro trastorno frecuente e igual de importante en la didáctica de lenguas es la disgrafía. Siguiendo la explicación de López y Valenzuela, se trata de un desorden de la escritura, casi siempre acompañado por la dislexia, que se exhibe en varios errores de escritura como en la transposición de letras, en la repetición de sílabas, en la elisión etc. En algunos casos se manifiesta con una escritura trémula, demasiado grande o pequeña.

Por último, López y Valenzuela consideran la discalculia: un desorden que solo afecta al ámbito matemático y aritmético. Se trata de dificultades en establecer el orden correcto de los números, leerlos, escribirlos y calcular operaciones

matemáticas. La discalculia aparece también en la mayoría de los casos con la dislexia y la disgrafía.

El trastorno específico del lenguaje (TEL), conforme a lo que afirman López y Valenzuela (2015: 42-47), es un trastorno del neuro desarrollo que se caracteriza por un rendimiento menor respecto al promedio de las competencias del lenguaje, sin tener problemas auditivos o visuales ni déficits mentales. El TEL presenta, antes del comienzo de la vida escolar, una exigua producción de lenguaje, muy a menudo asociada a trastornos DEA como la dislexia o la disgrafía.

Como siguen López y Valenzuela, lo que comúnmente se llama TDAH, es un trastorno de hiperactividad, o déficit de atención, que se desarrolla a nivel cerebral desde el nacimiento o poco después. Implica intervalos de poca atención o de acción exagerada y una impulsividad inapropiada para la edad del joven, que puede llegar a dañar su crecimiento. El trastorno del déficit de atención o hiperactividad se manifiesta muy a menudo en los niños, y en menos ocasiones en las niñas, entre los 4 y los 12 años y es el desorden más común en niños y adolescentes. Lo que más perjudica el aprendizaje de cualquier asignatura escolar a los niños con TDAH es el hecho de que este trastorno conlleva dificultades en la atención y en la concentración a la hora de escuchar, estudiar y completar los deberes. Pero también comprende dificultades de tipo impulsivo y, en algunos casos, podrían presentar todas las características mencionadas.

Según el psiquiatra estadounidense First (2022) los trastornos emocionales y de conducta son trastornos psiquiátricos o trastornos de la salud mental. Se trata de alteraciones en el pensamiento, cuya duración puede ser temporal o más a largo plazo, que pueden obstaculizar la vida cotidiana de niños y adolescentes que sufren estas. Los distintos tipos de trastornos emocionales son los siguientes: trastornos de ansiedad relacionados con el estrés, trastorno obsesivo compulsivo, trastornos del estado de ánimo (depresión), trastornos de la personalidad, trastornos de la conducta alimentaria, esquizofrenia, conducta suicida y autoagresión, trastornos parafilicos, trastornos disociativos.

Hoy en día, los trastornos emocionales y de conducta son los más estigmatizados, y muchas personas llegan a no incluir a los jóvenes que los padecen entre los que requieren necesidades educativas especiales, porque se piensa que los culpables de esta enfermedad son los sujetos mismos, por ser negligentes o irresponsables así que la enfermedad mental se considera como menor o “menos grave” con respecto a los otros trastornos, aunque no sea así.

La segunda categoría que se toma en consideración (López y Valenzuela, 2015: 42-47) son las Necesidades Educativas Especiales Permanentes que se refieren a un grupo de trastornos o discapacidades que no van a poder modificarse en el tiempo y probablemente forman parte del niño desde su nacimiento.

El primer trastorno permanente que sería esencial entender hablando de didáctica y más precisamente de didáctica de lenguas, es la discapacidad intelectual. Algunos lo siguen llamando, erróneamente, “retraso mental”, pero en realidad no es un trastorno mental o médico, es más, López y Valenzuela han notado que este trastorno depende también del cuidado prenatal que, si es adecuado, reduce el riesgo de tenerlo. Otra causa que lleva a este desorden puede ser la genética, y en algunos casos también López y Valenzuela vieron como la presencia de otro trastorno desfavorece el desarrollo cerebral y provoca esta discapacidad. La discapacidad intelectual se diagnostica mediante pruebas convencionales, durante la edad preescolar, y es ahí donde las doctoras López y Valenzuela deducen la gravedad de la discapacidad y pueden determinar si requiere apoyo. El apoyo puede ser de diversos tipos: intermitente u ocasional, limitado, continuo e importante, profundo o de alto nivel para cualquier tipo de actividad.

En conclusión, podemos decir que se trata de un funcionamiento anómalo, presente desde la infancia, de la competencia intelectual que llega a posicionarse por debajo del promedio que causa importantes limitaciones de las actividades diarias de quienes lo padecen (Sulkes, 2022).

A continuación, López y Valenzuela tratan los siguientes tipos de discapacidades sensoriales:

déficit visual: dificultades visuales cuyas causas pueden ser de varios tipos la más acreditada es la parentalidad. (López y Valenzuela, 2015: 44-45) Se clasifican por nivel de gravedad: leve, severo o ceguera.

déficit auditivo: reducción de la capacidad de percibir los sonidos y las informaciones que ellos transmiten. (López y Valenzuela, 2015: 44-45) Los tipos de discapacidades auditivas son: de conducción, que interesan el oído externo y medio, sensoriales, falta de impulsos en la cóclea, neurales, alteraciones de las vías auditivas, mixtas, interesan el oído interno y medio, y trastornos auditivos centrales, alteraciones de las áreas auditivas en el cerebro.

Como añade el doctor Sulkes, otro trastorno permanente que aparece cada vez más en los jóvenes es el trastorno del espectro autista (TEA): aquellos que sufren de ello presentan, según la gravedad, dificultades de comunicación y relación además de sistemas de comportamiento muy restringidos.

Sulkes afirma que no se ha podido establecer una sola causa común que lleva a presentar trastornos del espectro autista, pero ha confirmado que en varios casos la presencia del autismo se debe a un factor genético: de hecho, se ha demostrado que los padres de un niño con TEA tienen entre el 3 y el 10% de posibilidades de tener otro hijo con el mismo trastorno (Sulkes, 2022). Aun así, Sulkes cree que es probable también que estos trastornos nazcan como consecuencia de infecciones prenatales y por causa de la prematuridad. Este tipo de trastorno se manifiesta mucho más frecuentemente en los niños que en las niñas y, según las investigaciones de Sulkes, se estima que, en los Estados Unidos, una persona de cada cincuenta y cuatro padece de ello. Sin embargo, en los últimos años el número de personas que padecen de TEA ha incrementado.

Otro desorden asociado, y muchas veces confundido, con el Espectro Autista, es el síndrome de Rett. Sulkes lo describe como un síndrome muy raro que aparece casi exclusivamente en las niñas y que suscita problemas de interacción social, escasa capacidad intelectual y movimientos repetitivos de las manos o convulsiones que en algunos casos pueden llevar a dificultades de movilidad. Según sus estudios, la causa de este síndrome es una mutación genética que se

manifiesta, después de un normal desarrollo, entre los 6 meses y los 18 años. Se diagnostica mediante una observación médica a continuación con una prueba genética lo que resulta útil a identificar el gen mutado que causa el trastorno.

Por último, retomando López y Valenzuela, se encuentran los niños con discapacidades motoras, que sufren dificultades físicas que no les permiten concluir actividades cotidianas como moverse en algunos espacios, utilizar algunos objetos o llevar a cabo las tareas que realizan los compañeros.

Definidas las alteraciones que provocan trastornos del neurodesarrollo, podemos afirmar que ningún niño que sufre de estos desórdenes logra entender y estudiar las asignaturas escolásticas como cualquier compañero de clase. Aun así, cabe destacar que no hay que hacerlos sentir diferentes o tacharlos de “menos inteligentes” por tener ciertas dificultades, sino que hay que animarlos y favorecer el uso de técnicas adecuadas para ellos.

1.2 La determinación de las NEE

Tras haber identificado los sujetos que requieren las Necesidades Educativas Especiales hay que entender cómo identificar las diferentes necesidades.

Para determinar si un niño tiene NEE hay que reconocer que las competencias, las capacidades y las conductas se manifiestan de manera inusual respecto al resto del grupo, de su clase, por ejemplo (Fernández, Arjona, Arjona y Cisneros, 2011: 29). Para valorar esto se necesita un trabajo interdisciplinario que prevé la participación de varios componentes, entre ellos un maestro de educación regular, un maestro de educación especial y un psicólogo.

Tras haber utilizado instrumentos y test específicos para su ámbito, los expertos tienen que examinar de manera singular los resultados y sintetizarlos en un informe escrito donde van a destacar las situaciones que complican al desarrollo intelectual del estudiante evaluado (Fernández, Arjona, Arjona y Cisneros, 2011: 29-30). Hecho esto, empieza el proceso que Fernández, Arjona y Cisneros llaman *interpretación e integración de resultados*: los maestros y el psicólogo se reúnen, presentan un informe que se habrá analizado y desde el cual saldrán los datos

necesarios para llegar a la explicación de las áreas débiles o dificultades, y de las áreas fuertes o potencialidades, que se han encontrado en el joven. Se puede así proseguir con la evaluación del área de interés con la que hay que trabajar de manera específica, como, por ejemplo: (Fernández, Arjona, Arjona y Cisneros, 2011: 29-30).

Área	Aspectos que involucra
Intelectual	Percepción, atención, memoria, análisis, deducción, razonamiento, aplicación de conocimientos, metacognición, estilo de aprendizaje, etcétera.
Académica	Historia escolar Según las posibilidades del alumno, puede describirse el nivel curricular en las diferentes áreas, principalmente en matemáticas y español
Motora	Coordinación motora gruesa, coordinación motora fina, tono muscular, control postural y equilibrio
Psicomotora	Esquema corporal, coordinación viso motriz, lateralidad, noción espacial, temporal y ritmo
Comunicativa	Sistema de comunicación que se utiliza (en caso necesario), uso de comunicación no verbal y aspectos fonológico, semántico, sintáctico y pragmático del lenguaje
Adaptativa	Salud y seguridad, ocio, trabajo, utilización de los servicios de la comunidad, tareas hogareñas, cuidado personal, movilidad y conocimiento del entorno
Emocional	Autoconcepto y autoestima, locus de control interno y externo, motivación, ansiedad, estrés, valores y aspectos de la personalidad
Creativa	Fluidez, flexibilidad, elaboración, originalidad y resolución de problemas

Social	Características familiares y socioeconómicas, relaciones sociales con los otros (iguales y adultos) en diferentes contextos y seguimiento de reglas y de conductas socialmente aceptadas
Médica	Cirugías, prótesis, fármacos, enfermedades, rehabilitación física, terapia de lenguaje, etcétera
Otras	Resultados de estudios de áreas específicas

Con los resultados de esta interpretación se puede llegar a decretar si el chico tiene una necesidad educativa especial y cuál es la intervención necesaria para ese tipo de necesidad.

Al considerar estas necesidades debemos tratar de evitar los dos extremos delineados por Calvo (1997):

- La supergeneralización, es decir, generalizar la enunciación de las NEE, convirtiéndolas en poco específicas y claras.
- La excesiva concreción, que ocurre cuando se trata de concretar demasiado hasta realizar repeticiones o hasta obtener solo una serie de datos que no son útiles a la hora de encontrar respuestas a las cuestiones básicas sobre la intervención educativa para alumnos con NEE.

1.3 La inclusión educativa

La UNESCO (cito a través de “Estrategias pedagógicas para atender a las necesidades educativas especiales en la educación regular”, 2011: 11) define la inclusión educativa como:

“el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y en las comunidades, reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños, niñas del

rango de edad apropiado y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños”

Además, la organización en su página web añade que en el mundo hay entre noventa y tres y ciento cincuenta millones de niños que hoy en día se encuentran en una situación de discapacidad y es deber de todo docente esforzarse para identificar y eliminar los límites que obstaculizan una correcta educación para estos jóvenes.

La educación es un derecho de todos, da igual cuál sea su condición, sin exclusiones; por este motivo es importante llevar a un nivel superior la educación escolar, mejorarla, enriquecerla y sobre todo hacerla más inclusiva, es decir, respetar las diferencias de aquellos que aprenden. La inclusión debe aplicarse tanto en los centros escolares como en la enseñanza y en la sociedad en general, como afirma el académico Dyson (2001: cito a través de Echeita Sarrionandia, 2006: 92):

“el desarrollo de escuelas inclusivas -escuelas capaces de educar a todos los niños- no es por lo tanto únicamente una forma de asegurar el respeto de los derechos de los niños discapacitados de forma que accedan a uno u otro tipo de escuela, sino que constituye una estrategia esencial para garantizar que una amplia gama de grupos tenga acceso a cualquier forma de escolaridad”

Hay que tener en cuenta que puede haber infinitos patrones y modos de inclusión en la educación y por eso no se puede encontrar una regla única para actuar sin excluir a nadie en el aprendizaje: existen “escuelas de movimiento” (Ainscow, 1999, cito a través de Echeita Sarrionandia, 2006: 93) que, usando diferentes estrategias, tienen como objetivo mejorar acercándose a la diversidad.

“La escuela ideal, sin excluidos, se crearía, por lo tanto, respetando a los alumnos que acuden a ella independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales, lingüísticas u otras. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves”

No deben ser entonces los jóvenes con discapacidades quienes tienen que adaptarse al sistema educativo escolar, sino el sistema a ellos.

Como ya se ha explicado, es fundamental determinar y analizar las situaciones de necesidad específica. Siguiendo lo que propone el profesor Bedmar Arroyo, una vez que hayamos tomado conciencia del caso que nos encontramos delante, empieza el trabajo real, es decir incluir métodos y estrategias innovadoras a la enseñanza tradicional para que los niños con NEE puedan aprender tanto como los demás. Los alumnos con NEE requieren medios materiales y personales que puedan ayudarles a estudiar y a aprender de forma valiosa.

De acuerdo con lo que piensa Bedmar Arroyo, el concepto de inclusión educativa empieza con la atención a la diversidad, que comprende todas las discapacidades que hemos mencionado anteriormente: la diversidad, sigue Bedmar Arroyo, surge de que todo alumno tiene necesidades educativas específicas e individuales indispensables para alcanzar un aprendizaje útil no solo para la experiencia escolar, sino también para socializar e interactuar con el mundo.

Siendo realistas hay que decir que no es posible atender a todas las necesidades de cada uno de los alumnos, pero sí (Bedmar Arroyo, 2009: 1-4) se considera necesario actuar de manera en que todos los alumnos se sientan cómodos aprendiendo. Para proceder con la intervención educativa en alumnos con NEE hay que conciliar cinco principios:

- principio de normalización: que prevé que las personas con NEE tengan el mismo derecho que el resto de los alumnos a disfrutar de una educación y escolarización por lo que es necesario que el gobierno del país en el que se encuentran les ofrezca todo tipo de servicios al igual que el resto.
- principio de integración escolar: promueve el hecho de que todos los niños deben tener acceso al grado escolar que les corresponde dependiendo de la zona geográfica y de la edad, recibiendo una intervención específica para sus dificultades.

- principio de sectorización; propugna la obligación de desvincular los recursos, creando equipos de profesionales que se encarguen de proporcionar los medios específicos para cada alumno.
- principio de individualización: que establece que es necesario encontrar la relación educativa que exige cada alumno individualmente para atender sus requisitos.
- principio de flexibilización: formula la necesidad de adaptar las estrategias, los objetivos y la organización dependiendo de la diversidad del alumno.

Según el profesor argentino Daniel Valdez (2009: 9-10) el maestro o profesor, siguiendo estos principios, puede empezar su intervención educativa trabajando en tres niveles:

1. intervención para la relación entre docente encargado y niño con NEE, que consiste en ocuparse del ámbito comunicativo entre el maestro y el alumno; a través de preguntas, participaciones activas e imposición de límites necesarios para hacerle sentir parte del grupo de su clase.
2. intervención sobre la relación entre pares: es decir, sobre las interacciones del alumno con NEE, tanto durante las clases como en los recreos, con uno o más compañeros según sus posibilidades. Estas interacciones son fundamentales y para favorecerlas hay que apoyarse en juegos y actividades compartidas.
3. intervención sobre las tareas de la clase con adecuaciones de comunicación y de contenidos con la ayuda de fotos, dibujos, pictogramas, material sensorial que faciliten el aprendizaje.

Como se observa en el trabajo de Echeita Sarrionandia (2006: 91-93), el desarrollo del modelo educacional inclusivo conlleva una transformación del sistema tradicional, requiriendo cambios culturales y de organización por parte de los profesores en la relación con los alumnos que estudian en un contexto de diversidad. Este cambio debe ser aplicado e interiorizarse sin modificar las

costumbres ni los hábitos profesionales del docente, sino manteniéndose fiel a sus principios y al programa de estudios.

Además, vemos como entre las propuestas de intervención del departamento de Educación de la Comunidad Autónoma del País Vasco (*“Propuestas inclusivas para la intervención con el alumnado con necesidades dades específicas de apoyo educativo NEAE”*, 2020: 11-12) se destaca que la actitud del docente hacia el estudiante con NEE es el primer paso para obtener una educación inclusiva: depende mucho de la manera con la que el maestro o profesor afronta las dificultades del niño. Si el docente mira hacia el problema con tranquilidad y no lo trata como algo imposible, o lo subestima, el trabajo de inclusión será mucho más fácil de lo que se piensa.

Como sigue el Departamento de Educación de la Comunidad Autónoma del País Vasco, valorar, informarse y hablar del problema son principios fundamentales que cada educador al que se le plantee un caso de Necesidades Educativas Especiales debe tener en cuenta para no dejar atrás al alumno.

Cuando a un profesor se le presenta el caso de un joven con NEE, no tiene que limitarse a pensar en soluciones para él o para el resto de la clase, hay que considerar también a los familiares del niño: el entorno familiar debe de colaborar con la escuela para garantizar una experiencia lo más tranquila y feliz posible, sin que los padres sustituyan al profesor o a cualquier otro profesional que siga al niño en su camino (*“Propuestas inclusivas para la intervención con el alumnado con necesidad dades específicas de apoyo educativo NEAE”*, 2020: 11-12).

El docente encargado es responsable de establecer una relación de colaboración y participación con la familia del niño con NEE. La profesora Alencastro Solines (2013: 12) sugiere recomendar a los padres la posibilidad de proporcionar una figura profesional de referencia que mantenga contactos tanto con el alumno como con sus padres: se debe contactar de manera sistemática con la familia del alumno para poder conocerse y mejorar la comunicación afectivo-emocional mediante el uso de patrones que ayuden a la gestión de los sentimientos del joven, entre ellos: contactos periódicos con los servicios externos (psicólogo,

psicoterapeuta o servicios sociales) para intercambiar informaciones, realización de propuestas de formación adecuada y siempre actualizada, valoraciones positivas de los resultados obtenidos por el alumno con NEE: aunque sean pequeños, o de poca relevancia, se ha demostrado que subrayar, tanto al niño como a sus padres, el avance y las cualidades a la hora de trabajar, ayuda a seguir mejorando la trayectoria (Alencastro Solines, 2013: 13-14).

Por último, Alencastro Solines destaca que es esencial encontrar un lugar adecuado para facilitar la inclusión del alumnado con NEE. Conway ve al ambiente del aula como a un grupo de variables que conforman un entorno propicio para el aprendizaje dentro de la misma (Conway s.f. cito a través de Alencastro Solines, 2013: 12-14); por este motivo es recomendable transformar el aula tradicional y adaptar algunos elementos al fin de permitir un aprendizaje más inclusivo. Por ejemplo, las aulas que vemos normalmente en las escuelas, tanto en Italia como en España, están formadas por pequeños escritorios dispuestos en filas con un escritorio más grande en frente, que es del profesor. Para Alencastro Solines, esta realidad no permite al joven con NEE aprender como los demás compañeros, ya que en la mayoría de los casos no logra mantenerse sentado durante toda la clase, y necesita pausas más frecuentes, por su dificultad para encajar las informaciones dadas.

En este caso también, Alencastro Solines propone una solución que es la de promover los trabajos de grupo: estos proporcionan al niño con NEE la posibilidad de moverse y de colaborar con niños de su edad que lo pueden ayudar e incluso motivar. Además, trabajando juntos, Alencastro Solines afirma que se implementará el desarrollo de una mayor responsabilidad en los estudiantes que no tienen Necesidades Educativas Especiales y de esta manera aprenderán el respeto, la diversidad y la comprensión hacia estos.

2. La didáctica inclusiva

2.1 Políticas educativas inclusivas en la Comunidad Europea y en el mundo

Por lo que concierne a la educación inclusiva en la Comunidad Europea, tomamos en consideración que en 1996 nace en Bruselas, por decisión del gobierno danés, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales: una organización independiente con treinta y un países miembros, entre ellos Italia y España, que trabajan juntos para garantizar sistemas educativos más inclusivos y renovar las prácticas educativas para el alumnado NEE (Jiménez Martínez, 2009: 161-162).

Los objetivos principales de la Agencia, según el artículo de Jiménez Martínez, son promover la reflexión sobre las Necesidades Educativas Especiales y, a partir de dichas reflexiones, determinar los factores que pueden crear una experiencia educativa más inclusiva y las dificultades que eso puede conllevar. Además, la Agencia se propone como objetivo poner a disposición de los profesores y de los otros profesionales de la educación, la información y la formación adecuada para afrontar las dificultades que implica tener un alumno con discapacidades. Por último, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales se compromete a realizar investigaciones a escala europea de las cuestiones más importantes para los jóvenes que requieren apoyo educativo.

En los trabajos de la Agencia se destaca que, según Ainscow (2006, cito a través de Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2011: 14-15), hay seis grados de inclusión y la mayoría de los países que forman parte de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado NEE se encuentra en el nivel cinco, es decir, que todavía no se ha alcanzado una inclusión total. Esos seis grados son los siguientes:

1. inclusión como la preocupación por los estudiantes discapacitados y los denominados “con necesidades educativas especiales”;

2. inclusión como una respuesta a la exclusión curricular;
3. inclusión en relación con todos los grupos vulnerables de exclusión;
4. inclusión como el desarrollo de la escuela para todos;
5. inclusión como “La educación para todos”;
6. inclusión como el principio básico de la educación y la sociedad.

Uno de los documentos de la Agencia se centra en la preparación y formación del profesorado, con el objetivo de darle las herramientas necesarias para afrontar todos los retos y dificultades a la hora de implementar una educación más inclusiva. Teniendo en cuenta que, como especifica la Agencia Europea, la inclusión educativa no se puede lograr solo con la preparación curricular de los docentes, cabe destacar que hoy en día, con el plan Bolonia¹, se ha llegado a una mayor homogeneidad en la preparación de los profesores en todos los países participantes: la formación de cada profesor dura de dos a cinco años y, solo en algunos países como por ejemplo España, Francia o Portugal, se tiene que ampliar con un máster de uno o dos años (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2011: 15-16). Este acuerdo de formación ha implicado un significativo progreso en los métodos de enseñanza, pero a pesar de eso, no es suficiente para alcanzar a elaborar estrategias para una educación inclusiva.

Con respecto a las políticas educativas y los procesos de inclusión, la Unión Europea se encuentra dividida. Basándose en los diferentes modelos de integración usados, los países europeos pueden dividirse en tres categorías (Meijer, Soriano, Watkins, 2003: 14-15). La primera es la que tiene un enfoque unidireccional, es decir, que todos los alumnos, con o sin NEE se encuentran en el sistema de

¹ El proceso o plan Bolonia es una reforma educativa que pretende desarrollar una mayor coherencia entre los sistemas escolares superiores de toda Europa. En este participan 48 países de la Unión Europea y fue firmado en Bolonia, Italia, el 18 de septiembre de 1988. Los principios base de esta reforma son libertad de investigación y enseñanza, selección del profesorado, garantías para el estudiante e intercambio entre universidades.

escolarización ordinario, entre otros: España, Italia, Grecia y Portugal. La segunda categoría, es la que tiene un planteamiento multi-direccional, que presenta muchas estrategias de inclusión y varios tipos de servicios entre la escuela ordinaria y diversificada. Se trata de países como Francia, Polonia, Irlanda, Dinamarca, Austria y otros. La tercera y última categoría es la del enfoque bidireccional: es el caso de Suiza y Bélgica, donde los alumnos con discapacidades se colocan en escuelas o aulas especiales, con normas diferentes a las de una escuela ordinaria y servicios específicos para cada necesidad.

Dado que cada país de la Unión Europea tiene sus propias políticas escolares y, por lo tanto, maneras diferentes de calcular el número exacto de alumnos con discapacidades, la comparación entre ellos es muy compleja (Meijer, Soriano, Watkins, 2003: 16-18). A partir de las investigaciones de Meijer, Soriano y Watkins se deduce que los porcentajes de estudiantes con NEE cambian mucho dependiendo del país: en Grecia, por ejemplo, solo el 1% de los jóvenes se considera adecuado para tener un modelo de escolarización específico, mientras que, en Dinamarca, Estonia, Finlandia e Islandia, hay más del 10%.

A nivel internacional también los jóvenes con NEE pueden contar con ayudas a la hora de estudiar. Como indica Jiménez Lara (2019: 15-18), en 2008 entra en vigor la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). Se trata de una convención, firmada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, según la cual los ciento ochenta y cinco *Estados Partes* garantizan una correcta educación, sin discriminación y con igualdad de oportunidades, a todas las personas con trastornos o discapacidades. En la Convención, como subraya Jiménez, se trabaja mucho con el concepto de inclusión, entendida como la única manera de salir de las discriminaciones o exclusiones. Los pilares de esta Convención, según Jiménez Lara, son tres: cancelar las exclusiones en el sistema educativo obligatorio para los niños con discapacidades, dejar que todos los estudiantes NEE puedan acceder a una educación gratuita, inclusiva y de calidad y, por último, incluir soporte personalizado para cada tipo de trastorno, que facilite los objetivos formativos.

Jiménez Lara se detiene en particular en un punto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: la Observación General 4, que cataloga las características principales de la inclusión educativa. De esta lista de pilares Jiménez destaca: construir un “entorno educativo integral”, es decir, unir la enseñanza de las asignaturas con excursiones, atención médica, juntas con todos los profesores, reuniones con los padres y con la comunidad local entre otros, ofrecer planes de estudio especializados y adaptados a los que tienen necesidad, dar apoyo a los docentes, por lo tanto, ayudas para conseguir competencias que a su vez implementen un ambiente inclusivo, sostener el respeto hacia los estudiantes y dar valor a la diversidad entre todos, beneficiar un entorno que favorezca a los alumnos y que haga que todos se sientan incluidos, seguros y libres de expresar sus pensamientos, incentivar la participación activa de los padres o de los educadores, de la comunidad y de asociaciones y, por último, garantizar evaluaciones periódicas para asegurarse de que todo proceda de manera inclusiva.

2.2 Comparación entre las políticas educativas especiales de Italia y España

En primer lugar, cabe destacar que los sistemas escolares de España y de Italia no son perfectamente iguales, aunque hay algún parecido.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023) divide la escolarización española en cinco etapas: la etapa infantil en la escuela infantil, que va de cero a seis años; la educación primaria, es decir, la de los “colegios” para niños de seis a doce años; la educación secundaria obligatoria (ESO), que se asiste en los IES, de los doce a los dieciséis años; el bachillerato que se frecuenta de dieciséis a dieciocho años en los “institutos” y existe también la formación profesional, que se puede elegir en alternativa al bachillerato, siempre a partir de los dieciséis años en adelante, en los IES o centros de FP (Centros de Formación Profesional).

En Italia (MIUR², 2018) los estudios se dividen en ciclos: se empieza con el sistema *integrato zero-sei anni* (que no es obligatorio) y con la *scuola dell'infanzia* de tres a seis años; se sigue con el primer ciclo de instrucción, que se reparte en *scuola primaria*, de seis a once años; *scuola secondaria di primo grado*, de once a catorce años, y por último, el segundo ciclo es el de la *scuola secondaria di secondo grado*, de catorce a diecinueve años o en alternativa *percorsi di istruzione e formazione professionale (FP)*, desde los catorce años.

En lo que concierne a las NEE en las escuelas, en Italia, según los datos del Ministerio de la Instrucción (2020), los alumnos con Necesidades Educativas Especiales representan aproximadamente el 3% de la población escolar: 2% en la escuela primaria, 5,6% en la escuela secundaria de primer grado, 4,7% en la escuela secundaria de segundo grado y los trastornos que más se han detectado son la discalculia, a disgrafia y la dislexia.

En los últimos años este dato ha aumentado significativamente: en particular entre 2017 y 2018 se verificó un crecimiento del número de estudiantes con DEA (Desórdenes Específicos del Aprendizaje) desde el 0,7%, de 2010, hasta llegar al 3,2% en 2018. INVALSI Open (2020) destaca que este fenómeno de incremento se debe sobre todo a la mayor conciencia y al mayor conocimiento de estos trastornos y a las leyes que tutelan a los alumnos con NEE.

Las leyes que apoyan a los jóvenes con NEE en Italia son la n.170 de 2010:

“la presente legge riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, di seguito denominati «DSA», che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana...”

Y la ley n.104 de 1992:

² Ministero dell'Istruzione e del Merito

“la Repubblica garantisce il pieno rispetto della dignità umana e i diritti di libertà e di autonomia della persona handicappata e ne promuove la piena integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società, previene e rimuove le condizioni invalidanti che impediscono lo sviluppo della persona umana, il raggiungimento della massima autonomia possibile e la partecipazione della persona handicappata alla vita della collettività, nonché la realizzazione dei diritti civili, politici e patrimoniali...”

Según estas leyes, el Gobierno italiano se compromete además a introducir nuevas herramientas, medios de aprendizaje alternativos e informáticos, como, entre otros, software de video-escritura, eBook o audiolibros, tecnologías para las matemáticas, programas para la creación de esquemas y tecnologías para los idiomas extranjeros (Save The Children, 2020).

En estas leyes no se habla específicamente de Necesidades Educativas Especiales, solo de hándicap físico o de DEA. La categoría NEE aparece por primera vez en la Direttiva Ministeriale de 2012, titulada “Strumenti d’intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciale e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”. En ella se toma en consideración a los estudiantes con situaciones personales graves que llevan a consecuencias en el aprendizaje, los alumnos con problemas sociales o emotivos, los jóvenes con TDAH, o que presentan trastornos lingüísticos y desventajas socioeconómicas (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020: 22-23).

“L’area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. Nel variegato panorama delle nostre scuole la complessità delle classi diviene sempre più evidente. Quest’area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: *Special Educational Needs*). Vi sono

comprese tre grandi sottocategorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale.”

En España, los datos son parecidos a los que encontramos en Italia. De hecho, en 2021, el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha señalado que el 2,8% del alumnado tiene Necesidades Educativas Específicas.

Como en Italia, hay leyes que en España aseguran la protección de los derechos del alumnado con Necesidades Educativas Especiales. A diferencia de las leyes italianas, la primera ley española no generaliza las discapacidades, sino que se centra específicamente en los alumnos con NEE y, de esta manera, establece la normalización y la inclusión del alumnado con trastornos de aprendizaje y conducta (Jiménez, 2019: 14-15). Esta es la Ley Orgánica 2 de 2006, que hoy ha sido sustituida por una nueva versión, la Ley Orgánica 1 de 2022, que en su artículo 1 afirma:

“el objeto de esta Ley es asegurar y garantizar, en el ámbito de las competencias de la Comunidad de Madrid, un sistema educativo de calidad en condiciones de igualdad, respetuoso con los valores de la Constitución Española y con el ejercicio de la libertad de elección de centro escolar, recogido en su artículo 27 que respalda a las demandas de la sociedad actual y contribuya al desarrollo integral del alumnado y a su plena inclusión en la sociedad de manera específica, del identificado con necesidades educativas especiales.”

Y más en específico en su artículo 3 garantiza:

“a) libertad de elección de centro educativo: el derecho de los padres, madres o tutores legales a dicha elección y el de todo el alumnado al acceso, en condiciones de igualdad, a un puesto escolar, cualquiera de las enseñanzas gratuitas, mediante la programación general de enseñanza de la Comunidad de Madrid, que tendrá en cuenta la oferta existente de centros públicos y privados sostenidos con fondos públicos.

b) atención al alumnado con necesidades educativas especiales: el conjunto de medidas y apoyos destinados al alumnado identificado como tal,

a fin de favorecer su desarrollo personal y social, y su potencial de aprendizaje, y de facilitar la adquisición de las competencias y la consecución de los objetivos de cada una de las enseñanzas definidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, con la finalidad de que avancen en su desarrollo y en la transición a la vida adulta.

c) modalidad de educación más inclusiva: la escolarización en centros educativos ordinarios, en unidades de educación especial en centros ordinarios, en centros de educación especial o en la modalidad combinada, teniendo en cuenta la situación de cada alumno y el interés superior del menor, con el fin de alcanzar el máximo desarrollo posible de las capacidades del alumno y su inclusión en la sociedad.”

2.3 Enseñanza de las lenguas extranjeras y necesidades educativas especiales

Como afirma Caon (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020: 19), la dimensión lingüística es un elemento transversal y fundamental para el estudio de todo tipo de disciplina, en cuanto todas requieren e involucran el conocimiento del idioma escrito y oral: es decir, habilidades lingüísticas primarias (escritura, lectura, audición...) e integradas (tomar apuntes, resumir...). De esta manera, se verá como la educación lingüística es esencial para simplificar el aprendizaje de todas las asignaturas y favorecer la inclusión.

Para una enseñanza inclusiva, sea de lenguas extranjeras o de cualquier otra asignatura, hay que empezar por el PEI o PDP, lo que en Italia se llama *Piano Educativo Individualizzato* o *Piano Didattico Personalizzato*. Se trata de un documento no formal que pretende organizar el trabajo didáctico y ser referencia para los docentes durante las actividades en clase (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020: 158). La redacción del PDP es tarea de los profesores, que tienen que analizar la condición de la clase reconociendo a los jóvenes con NEE, preparar un plan individualizado e inclusivo y compartir el proyecto con el resto del equipo de docentes. A pesar de que esto se aplique solo en el trabajo en el aula, como especifica Bricchese, hay que involucrar a todo el contexto escolar, incluso al

director, la familia del joven con NEE y, eventualmente, al educador o psicólogo que apoya al alumno.

El Plan Didáctico Personalizado está dirigido a cada tipo de discapacidad cubierta por las Leyes 104/1992 y 170/2010, pero también a los alumnos con desventajas lingüísticas, económicas o socioculturales o a los *gifted*, es decir, estudiantes con alto potencial intelectual (Caon, Melero Rodríguez, Bricese, 2020: 159). El alumno puede acceder a un PDP con o sin certificación clínica que marque sus trastornos: en el primer caso, Bricese indica que el plan va a estar disponible para todo el camino formativo del joven, mientras que, si el estudiante todavía no posee una certificación NEE, la duración del PDP va a ser limitada, es decir, hasta que obtenga la documentación específica, a partir de ese momento se podrá reajustar según las necesidades.

Bricese declara que el PDP no solo tiene que ser rellenado y firmado por todos los profesores, sino también validado por el coordinador de la clase dentro de los tiempos acordados. Además, Bricese destaca el hecho de que este plan de acción didáctica es un documento oficial, por lo tanto, debe ser respetado por todo el equipo de docentes: cada profesor tiene que aplicar los criterios de evaluación, tanto de los exámenes orales como escritos, teniendo en cuenta que no se trata de una simplificación del programa o de una ayuda en la nota final, sino de un acto de igualdad e inclusividad.

Antes de explicar la estructura del documento, cabe añadir que se trata de un plan que se tiene que revisar y ajustar de manera diferente cada año, adaptándolo al programa de toda la clase. Pasando a cómo se organiza el Plan Didáctico Personalizado, Bricese lo divide en cinco secciones (Caon, Melero Rodríguez, Bricese, 2020: 161-167):

sección A: datos personales, diagnóstico o informe clínico, evaluaciones y otras informaciones derivadas de una entrevista, hecha en precedenza, con el alumno;

sección B: resultados de la observación del estudiante que comprenden aspectos lingüísticos (audición, lectura, escritura, léxico,

morfosintaxis y fonología), de cálculo, informaciones sobre el comportamiento y sobre los procesos de aprendizaje;

sección C: objetivos formativos generales, considerando el ámbito emocional y las metas finales de la clase;

sección D: objetivos didácticos y educativos generales en la comunicación, que incluyen medidas o estrategias inclusivas y criterios de evaluación en los varios tipos de habilidades lingüísticas (audición, lectura, oralidad y escritura);

sección E: objetivos didácticos y educativos específicos en los campos disciplinarios, que abarcan medidas o estrategias inclusivas y criterios de evaluación en las varias asignaturas.

En el caso en que en una clase haya más de un solo estudiante que requiera un plan didáctico individualizado, el docente no tendrá que proporcionar muchos planos diferentes, sino organizar “aberturas diversificadas”, en otras palabras, ajustes que conviertan la enseñanza en una actividad más inclusiva para cada tipo de necesidad educativa (Melero Rodríguez, Caon, Bricchese, 2018: 358).

Para lograr una mayor inclusión en la glotodidáctica, es decir, en la enseñanza de las lenguas extranjeras según el método científico, hay que empezar poniendo enfoque en el *estudiante-persona*, que es a lo que Melero Rodríguez se refiere como a los elementos parte de la dimensión cognitiva y emocional, que tienen que ser valorados y cooperar entre ellos en una glotodidáctica inclusiva. (Melero Rodríguez, Caon, Bricchese, 2018: 352-353). Como sigue Melero Rodríguez, es fundamental que la dimensión emocional y la cognitiva interactúen en cuanto sean esenciales para los procesos de consolidación de los recuerdos en la memoria (Fabbro, 1996: 101, cito a través de Melero Rodríguez, Caon, Bricchese, 2018: 353). De este modo, será más fácil para los alumnos que empiezan a aprender un nuevo idioma, desarrollar las que Melero Rodríguez llama *atenciones metacognitivas*, es decir, procesos cognitivos que simplifican la memorización

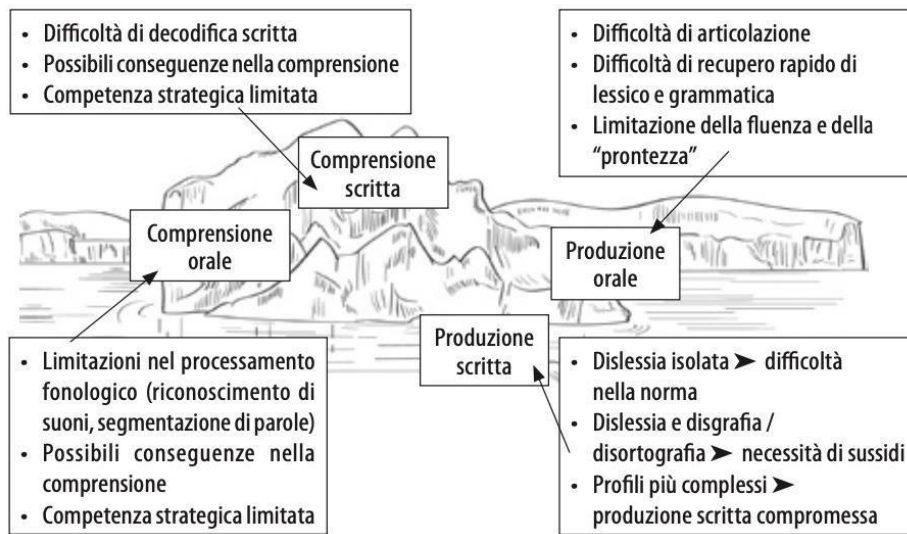
mediante varios ejercicios, de análisis, de resumen o de transformación, que harán que el contenido se fije en profundidad en la mente del estudiante.

Como ya se ha subrayado, la dimensión emocional es muy importante a la hora de proporcionar una glotodidáctica inclusiva. Por esto el profesor tiene que prestar mucha atención a la esfera emotiva del estudiante y, sobre todo, apoyarlo. Por ejemplo, ayudándole a expresar su estado de ánimo cuando se encuentra con una palabra que no entiende en una tarea o cuando tiene que afrontar un examen y podría tener miedo o ansiedad (Melero Rodríguez, Caon, Brichese, 2018: 353-354). En general, Melero Rodríguez, Caon y Brichese resumirían el papel del profesor hacia el alumno con NEE, como un “facilitador del aprendizaje lingüístico”, es decir, promovedor de una glotodidáctica más estable y que dure en el tiempo.

Como afirma Dalosio (2014: 12-13), cada alumno con NEE puede tener distintos retos para enfrentar a la hora de aprender un idioma extranjero: algunos tienen problemas de memorización, otros con la parte de producción oral o escrita, de gramática y otros encuentran obstáculos por “culpa” del entorno educativo. Lo que es cierto es que siempre hay muchos factores que influyen en el aprendizaje de los idiomas para un estudiante NEE.

Al principio, los problemas de comprensión que manifiestan los jóvenes con NEE cuando aprenden un idioma nuevo, pueden parecer iguales a los de otros estudiantes sin NEE que se acercan a una lengua extranjera; las necesidades cambian siempre dependiendo del alumno, por eso hay que saber interpretarlos (Dalosio, 2014: 19-21). Dalosio además declara que es fundamental empezar a actuar a través de un diálogo con el niño, que deje entender su percepción, para que el docente luego pueda compararla con la suya, para así ajustar su método glotodidáctico a las necesidades que puedan surgir. Para explicarlo mejor, Dalosio usa la metáfora del iceberg: el profesor solo ve la superficie, es decir, el conjunto de dificultades que se deducen con las actividades en clase, mientras los verdaderos retos quedan escondidos. Esa parte oculta es el origen de los problemas que distingue un alumno NEE de los demás (Dalosio, 2014: Fig. 2, 20).

Fig. 2 – Disturbi specifici dell'apprendimento e difficoltà in lingua straniera



Según Dalosio (2014: 22-23), el docente de una lengua extranjera debe prestar particular atención a la dimensión emocional: en particular a tres circunstancias conectadas con la esfera emocional que se manifiestan en el campo lingüístico.

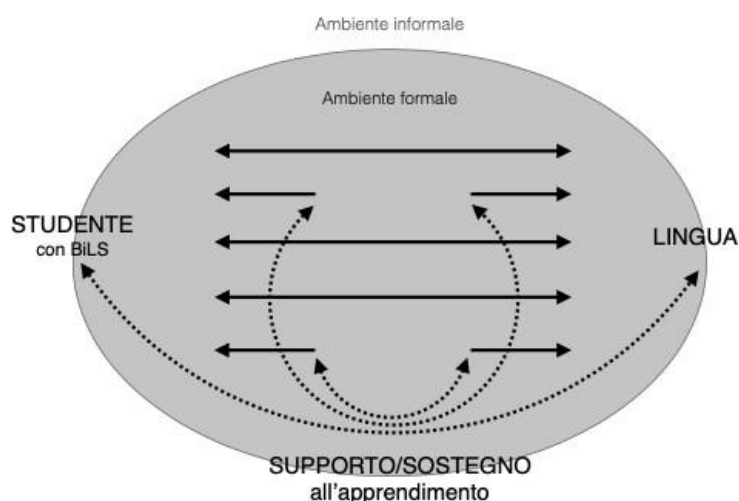
La primera, es la ansiedad lingüística, es decir, un estado de ánimo ansioso que los alumnos con NEE sienten cuando se encuentran con tareas lingüísticas aparentemente normales como, por ejemplo, la lectura, el tomar apuntes o copiar de la pizarra. Esta angustia genera un gran obstáculo en la relación entre profesor y estudiante, que no podrá sentirse cómodo en clase. La impotencia aprendida, según Dalosio, es otro aspecto que impide una enseñanza y un aprendizaje inclusivo: se trata de una sensación de resignación por parte del joven con NEE, después de haber vivido varias situaciones de dificultad con la lengua. Por último, Dalosio nos presenta el "efecto Mateo" (del evangelista Mateo): un fenómeno sociopsicológico según el cual se confunde una necesidad educativa especial con pereza, distracción o pocas ganas, esto casi siempre por causa de un entorno social y escolar que no se informa suficientemente o no atribuye a estos trastornos la debida importancia (Dalosio, 2014: 23).

3. Estrategias y modelos de educación lingüística inclusiva

3.1 Educación Lingüística Especial

La educación lingüística es lo que Melero Rodríguez (2015:363) define como “el acto de ayudar la activación del poder de lenguaje”. Trasladando esta definición al mundo de las NEE, nace la Glotodidáctica Especial, es decir, la educación lingüística aplicada a alumnos con necesidades específicas. En el campo del aprendizaje tanto de una lengua madre como de los idiomas extranjeros, un estudiante con trastornos o discapacidades no logra adquirir las informaciones fácilmente (Dalosio, 2012 cito a través de Melero Rodríguez 2015:363).

Como ya se ha explicado anteriormente, a partir de lo que Melero Rodríguez llama “activación” del lenguaje, hay que planear un Programa Didáctico Personalizado que tenga en cuenta las dificultades metalingüísticas y que prevea ayudas precisas. Para proyectar la acción didáctica hay que hacer que el estudiante se acerque a un modelo que responda a sus necesidades, lo éticamente correcto y bueno para su aprendizaje. Dalosio y Melero Rodríguez empiezan con el modelo Balboni de 2011, para luego ajustarlo al entorno de la educación lingüística especial (Melero Rodríguez 2015: 364, figura 2).



A partir de este gráfico se demuestra cómo para los alumnos NEE hay varias habilidades comunicativas, representadas por las flechas discontinuas, que no

dominan por completo y por eso no llegan a alcanzar el aprendizaje de una lengua con métodos comunes. Además, Melero Rodríguez y Dalosio introducen, entre idioma y estudiante, el ambiente informal, el ambiente formal y el apoyo, para subrayar que se necesita una sustentación tanto en un entorno formal, por ejemplo, la escuela, como en uno informal, es decir, las experiencias externas (Kanizsa, Mariani, 2017: 7-8).

El aspecto más importante que el profesor debe tener en cuenta a la hora de interactuar con un alumno NEE es el enfoque. El enfoque se considera como la idea básica de la educación lingüística, es decir, el objetivo lingüístico del docente y del estudiante, que tiene que ser multidimensional (Melero Rodríguez, 2015: 368-369).

Melero Rodríguez explica que lo primero que tiene que decidir un docente de lenguas es qué quiere incluir en su enseñanza. Considerando las NEE y las discapacidades que comportan, se ha demostrado que es recomendable que se añada al programa una parte significativa de cultura, dado que, de este modo el joven se acercará aún más a la dimensión más concreta y realista de un idioma (Melero Rodríguez, 2015: 369). La parte de cultura sirve como compensación, con la utilidad que no se abarca en otra parte de la didáctica y puede, incluso ayudar en la motivación: para los niños que tienen necesidades especiales hay que extender la visión de la lengua hacia lo más real.

Después de la lengua, hay que concentrarse en el alumno. Como ya se ha explicado con anterioridad, es deber del docente proporcionar a cada estudiante NEE medidas compensatorias para cada tipo de discapacidad: antes de concederlas hay que observar dos aspectos importantes, que permitan elegir las más adecuadas. En primer lugar, se consideran las situaciones no formales en las que el joven podría utilizar la lengua, entonces los medios de apoyo deberán estar disponibles fuera del ambiente escolar también. (Melero Rodríguez, 2015: 369-370). En segundo lugar, Melero Rodríguez cree que el docente tiene que llevar a su alumno lo más cerca posible a un grado de autonomía, es decir, ofrecerle motivaciones para aprender un nuevo idioma: todos estos objetivos serán incluidos en el PDP

como parte que queda fuera de las metas didácticas, pero que son fundamentales para desarrollar la dimensión cultural, emocional y social, que en un niño con NEE se ven casi siempre obstaculizadas.

Todos los objetivos y las finalidades que el docente introduce en el PDP deben ser consideradas al mismo nivel de importancia. Según Melero Rodríguez, retomando las relaciones básicas de los seres humanos indicadas por Balboni (2011, cito a través de Melero Rodríguez, 2015: 372) hay que seguir tres finalidades educativas, por cada una de ellas. A partir de la relación entre “el mundo y yo”, el primer objetivo es la culturalización, esencial en la enseñanza de un idioma, por lo que la dimensión cultural debe ser insertada de manera imprescindible en el programa de estudios. La segunda finalidad es la socialización, a partir de la relación entre “los que trabajan conmigo y yo”, por lo tanto, hay que dejar que los alumnos establezcan relaciones entre sí para llegar a la mejor comunicación lingüística posible. Por último, a partir de la relación “conmigo mismo”, encontramos el objetivo de realización o autopromoción, es decir, permitir al estudiante con NEE alcanzar la completa autonomía a pesar de sus límites y así desarrollar habilidades para el *lifelong learning*³ (Melero Rodríguez, 2015: 372-373).

En muchos casos, durante el aprendizaje de un idioma extranjero, el estudiante no encuentra material adecuado para sus exigencias. Según la investigación de 2014 de Dalosio⁴, la mayoría de los jóvenes entrevistados consideran apenas suficientes los libros de lengua y la situación empeora con el avanzar de la edad: muchos de ellos se quejan del uso del tipo y del tamaño de la letra que no les permite leer fácilmente, y también consideran poco accesible la distribución general del manual que, por la escasa presencia de apoyos visuales, resulta incomprensible y confusa (Dalosio, 2014: 25-33). Por lo que concierne a la

³ Proceso de formación continua, caracterizado por una ampliación de zonas de enfoque (Kanizsa, Mariani, 2017: 7-8)

⁴ Se han examinado, por cuestionario electrónico, trescientos cuatro estudiantes de diferentes edades y orígenes geográficos italianos: 59% de género masculino y 41% de género femenino.

organización de los contenidos en el libro, los estudiantes con NEE creen que, con el fin de ser a la vez completo y sintético, el texto presenta sectores muy densos de información que convierten el estudio en un acto más complejo. Algunos compendios ofrecen esquemas que deberían ayudar a los que tienen dificultades, sin embargo, los entrevistados afirman que no son muy claros, especialmente cuando los autores resumen todo en una tabla (Dalosio, 2014: 32). Otro aspecto de la encuesta son los ejercicios: Dalosio nos hace notar que los problemas aparecen ya a partir de las consignas, que se imparten en el idioma extranjero, lo cual resulta difícil para ellos, además no proporcionan imágenes o gráficos que puedan ayudar a la comprensión de la tarea y no se distribuyen de manera gradual, del más fácil hacia el más difícil (Dalosio, 2014: 33). Las únicas opiniones positivas de los alumnos que participaron en el cuestionario son relativas a la parte de audio, vídeo o en línea que se encuentra en el libro de lengua: se consideran válidos estos instrumentos compensatorios porque proporcionan canales diferentes de las habilidades escritas y facilitan el trabajo puesto que una pista se puede parar o volver a escuchar otra vez. El aspecto negativo es solo el hecho de que los profesores no usan estos medios en la didáctica de todos los días (Dalosio, 2014: 33-39).

Mencionadas las finalidades y las dificultades comunes a cada estudiante con NEE, cabe añadir que, a partir de aquí cada planificación dependerá del modelo indicado en el PDP que se quiere adoptar (Melero Rodríguez, 2015: 374).

3.2 Acción didáctica: propuesta de modelos para la enseñanza

Antes de empezar a hablar de cualquier tipo de acción didáctica o de uso de instrumentos compensatorios para el alumnado NEE, es imprescindible recordar que estos medios no deben ser percibidos, por los profesores y por los otros alumnos, como un privilegio, porque es derecho de cada estudiante con necesidades especiales poder estudiar y aprender sin sentirse inferior respecto a los demás (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020: 59).

El objetivo del docente es llevar a cabo una acción didáctica que permita a su estudiante pasar autónomamente por las fases de *knowledge telling* y *knowledge transforming*: se trata de fases que todo ser humano atraviesa en su vida normalmente pero que los jóvenes con NEE casi nunca logran superar solos. La meta final del profesor es entonces apoyar a su alumno dedicándole momentos especiales de enseñanza de la escritura (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020: 55).

El *knowledge telling* es la fase típica de los niños en donde se concentran en decir el tema principal, sin considerar la manera en la que explican y así la producción de un texto resulta incompleta o poco comprensible, como típicamente ocurre con los alumnos NEE. El paso siguiente el *knowledge transforming*, es decir, la fase en la cual se activan en quienes escriben todos los objetivos de una escritura completa y correcta, que sigue estrategias sobre cómo expresar de la mejor manera el concepto (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020: 55).

El punto de inicio para cualquier aprendizaje es la explicación, que, evidentemente, es tarea del docente. Si tomamos como ejemplo la enseñanza de un concepto de gramática española a un estudiante italiano el profesor tendrá que proponer alternativas para las nociones abstractas de la lengua, comparándolas con la lengua materna para ayudar la reflexión metalingüística entre los dos idiomas (Melero Rodríguez, 2014: 16-17). Otro obstáculo posible se ve en la búsqueda del léxico correcto. Melero Rodríguez sugiere una actividad grupal y multisensorial, que a menudo los profesores no toman en consideración: los alumnos deben buscar entre unos periódicos figuras que correspondan con la palabra que requiere el ejercicio (Melero Rodríguez, 2014: 35).

Las actividades multisensoriales, como la que se acaba de plantear, son muy útiles en el ámbito de la audición también. Es recomendable favorecer la escucha de varios tipos de audios para adquirir más informaciones y también dejar que el estudiante con NEE se entretenga con canciones, partes de películas o series, que llamen su atención y a la vez, proporcionen informaciones útiles a su cerebro (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020:61). Otro ejemplo de estímulo que

involucra a los diferentes canales señoriales y que puede ayudar al alumnado NEE es el uso de la mímica, es decir, de las expresiones de la cara o posturas del cuerpo que evoquen las imágenes o las ideas necesarias para aprender y recordar (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020:62).

Además, para una explicación eficaz de un tema a los estudiantes NEE, el docente puede contar con la técnica del *brainstorming*. Este tipo de actividad prevé la identificación de palabras clave que ayudan al alumno mientras escucha y también posteriormente para estudiar. Una alternativa al *brainstorming*, que propone Melero Rodríguez, son los “organizadores cognitivos”. Se trata de una tabla, muy sencilla, que estimula la activación de los conocimientos adquiridos dividiéndolos en tres columnas: “lo que sé”, “lo que quiero saber” “lo que he aprendido” (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020:62, Tabella 4.1).

ARGOMENTO: _____		
Che cosa so	Che cosa voglio sapere	Che cosa ho imparato
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Puesto que la verdadera diferencia en una explicación inclusiva la hace el profesor, no hay que olvidar la importancia de los libros de texto, que, como ya se ha notado con anterioridad, casi nunca prestan atención a las Necesidades Educativas Especiales. Los manuales tienen que ser adaptados desde un punto de vista gráfico-estilístico, del contenido y de los ejercicios.

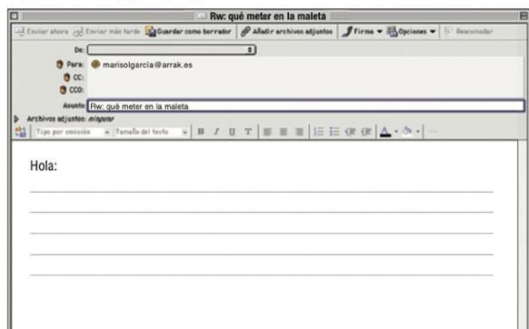
Empezando por el nivel gráfico-estilístico, Dalosio destaca que en los ejercicios de la escuela primaria se favorece la oralidad, mientras que en la escuela secundaria predomina la lectura, las consignas de los ejercicios se enriquecen y son cada vez más largos para implementar el nivel lingüístico; es normal entonces que los alumnos con NEE encuentren más dificultades (Dalosio, 2014: 64). Para hacer los manuales más inclusivos se empieza con la modificación del formato general y con la distribución de la pieza de lectura para aumentar la accesibilidad: el fondo se hace más homogéneo y claro (es preferible utilizar un tono pastel), para

disminuir el típico contraste del blanco y negro; se añaden algunas imágenes que pueden ayudar en la comprensión; se aumenta el interlineado y el tamaño de la letra (Dalosio, 2014: 65-67). Sin embargo, la intervención de formato no es suficiente para la comprensión total de un ejercicio.

Los libros privilegian el uso analítico-sistemático, es decir, suelen disponer de ejercicios con tablas y glosarios, lo cual resulta poco comprensible a los alumnos con NEE: hay que promover otro tipo de organización más cercana a las necesidades especiales, sobre todo porque, más allá de las dificultades que ya tiene en su lengua madre, se acercan a un idioma que no es el suyo (Dalosio, 2014: 68-72).

El ámbito escrito, o de producción escrita, es seguramente el más complejo para los estudiantes con trastornos del aprendizaje. En primer lugar, en un ejercicio hay que intervenir en la consigna: como se ve en la primera figura, la explicación inicial normalmente tiene un tipo de letra inapropiado, es muy detallada y llena de informaciones que no logran guiar al alumno en su trabajo autónomamente. Para modificarlas, Dalosio (2014: 72-73) sugiere una diferenciación del *prompt*: propone una síntesis de la estructura del texto, añade recordatorios o consejos para las fórmulas lingüísticas que hay que usar e incorpora imágenes que pueden ayudar al estudiante a recordar el léxico adecuado, como se ve en la segunda opción del ejercicio. (Dalosio, 2014: 97-99, scheda F).

4 Una amiga española te escribe un e-mail para contarte que viene de vacaciones-estudio a tu ciudad y para preguntarte qué debe meter en la maleta. Contéstale con tus consejos por correo electrónico en un párrafo de 10 líneas; enlaza tus sugerencias con *y, pero, porque*.



4 escribo Una amiga española te escribe un e-mail para contarte que viene de vacaciones-estudio a tu ciudad y para preguntarte qué debe meter en la maleta. Contéstale con tus consejos por correo electrónico en un párrafo de 10 líneas; enlaza tus sugerencias con *y, pero, porque*.

Texto	obligaciones	concreto	tener que + infinitivo	Arturo tiene que llegar muy temprano a su trabajo.
		generales	hay que + infinitivo	No hay que fumar en la sala.
Despedida	consejo o recomendación		hace falta + infinitivo	Hay que hacer silencio bien para cuidar la salud.
			deber + infinitivo	Miguel debe descansar porque está muy nervioso.
Firma	recomendaciones		necesitar	Sofía necesita salir más y no estar siempre en casa.
			hay que + infinitivo	Hay que mantener el silencio durante el espectáculo.

Adiós
Hasta pronto
Besos

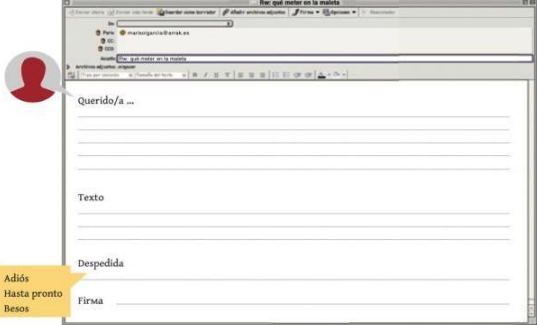
Y entonces, el resultado final se verá así:

escribo

4 Una amiga española te escribe un e-mail para contarte que viene de vacaciones-estudio a tu ciudad y para preguntarte qué debe meter en la maleta. Contéstale con tus consejos por correo electrónico en un párrafo de 10 líneas; enlaza tus sugerencias con *y, pero, porque*.

Aquí tienes algunos instrumentos que te pueden ayudar a escribir el correo:

- para dar consejos o sugerencias utiliza el esquema gramatical de la pág. 97
- para decir a tu amiga qué tiene que poner en la maleta usa las palabras de la pág. 99



En un ejercicio como el que se acaba de presentar, el obstáculo del léxico puede ser contrastado también mediante el uso de medios compensatorios informáticos, como, por ejemplo, el corrector ortográfico que se recomienda parcialmente o, mejor dicho, solo durante el proceso de revisión de la tarea, porque al inicio el alumno tiene que concentrarse en la planificación y en la transcripción (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020: 51).

El estudiante con NEE puede encontrar obstáculos en la búsqueda de las palabras, en la morfología, en las estructuras sintácticas y puede presentar dificultades de memoria: para superar esto, Melero Rodríguez recomienda esquemas, que no deben ser tablas, sino diagramas con iconos o imágenes, que en un primer momento serán proporcionados por el docente encargado, pero enseguida podrán ser producidos autónomamente por el alumno, que podrá también modificarlos o desarrollarlos de diferentes maneras dependiendo del nivel lingüístico adquirido (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020: 51-52).

En cuanto a la producción oral, hay que mencionar que es una parte del aprendizaje que a menudo pasa en segundo plano por falta de tiempo durante las clases y, por eso, se usa mucho como evaluación, es decir, como prueba oral. Cuando un alumno expone oralmente un concepto, en las asignaturas de estudio como historia, geografía, literatura y otras, la atención recae solo en el contenido. Pero cuando se habla de lenguas, la prueba oral es más importante para determinar la preparación de un estudiante porque se valora el “cómo” se expresa y cómo se

habla (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020: 55-56). El joven con NEE tiene que prestar aún más atención a la organización de monólogo que va a presentar, porque además de los límites de memoria de contenido, puede encontrar obstáculos lingüísticos como articular sonidos, pronunciar palabras muy largas o compuestas, problemas de entonación y de exactitud morfosintáctica, dificultades para las cuales se necesita un trabajo específico (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020:57).

Melero Rodríguez recomienda que, para ayudar a la pronunciación de los sonidos más difíciles en una lengua extranjera como el español, el docente puede asociar sonidos onomatopéyicos parecidos a la lengua materna o, volviendo al uso de la multisensorialidad, puede combinar un sonido con un gesto del cuerpo o de la cara (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020:58). Un ejemplo práctico, de explicación, que se usa en las escuelas italianas, para que los alumnos aprendan la pronunciación de la fricativa velar sorda [χ], es decir, el sonido de la j y de la g en español estándar, es compararla con el rumor de una cafetera. Otro caso es el de la fricativa interdental sonora [θ], que resulta complejo para un hablante nativo italiano, se puede relacionar con un gesto en el que se cierra la lengua entre los dientes, para recordar como favorecer la articulación.

Siguiendo con el tema de la producción oral, es importante recordar que el docente no debe en ningún momento interrumpir la exposición de un alumno para corregirlo, excepto cuando es fundamental para la comprensión. Esto se debe a que la interrupción del flujo de pensamientos provoca más dificultad en la memoria, que a su vez obstaculiza la continuación del discurso (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020:58). Es imperativo considerar que todos los estudiantes con NEE, a pesar de su discapacidad, tienden a sentir ansiedad lingüística, es decir, un sentimiento de angustia y preocupación a la hora de desempeñar una tarea o hacer un examen, que puede bloquearlos e influir en el rendimiento, aún más cuando tratamos con trastornos emotivos (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020:59).

3.3 Las pruebas y la evaluación de los estudiantes NEE

Para construir pruebas de examen que se adapten a los estudiantes con NEE hay que considerar cuatro aspectos: los objetivos que se quieren alcanzar, el tiempo a disposición, las preguntas que hay que hacer y la accesibilidad, es decir, los métodos compensatorios y la organización gráfica del examen.

La parte de los objetivos, como vimos anteriormente, estará escrita en el PDP, considerando las indicaciones normativas del ministerio y las dificultades del alumno (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020: 187-188). Definidos los objetivos, el docente puede elegir entre dos estrategias: la primera opción es trabajar con todo el grupo de estudiantes basándose en las habilidades del PDP, mientras que, la segunda opción es modificar los porcentajes de valor de cada ejercicio ajustándolos y personalizándolos para el alumno con NEE (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020: 188-189).

Tomamos ahora en consideración el tiempo necesario para el examen. Según las normativas italianas de 2011, para el alumnado NEE se recomienda un 30% más del tiempo concedido al resto de los compañeros. Sin embargo, considerando que los exámenes escritos se suelen hacer durante una hora de clase, hacer que los estudiantes NEE se queden más tiempo puede causarles vergüenza, incomodidad o ansiedad y para el profesor puede ser complicado organizarse con la clase siguiente (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020: 190). Otro aspecto que Melero Rodríguez recomienda tener en cuenta es el cansancio, que es por lo general más alto respecto a los otros niños, porque su mente trabaja más o porque se detienen demasiado tiempo en un ejercicio que le resulta difícil. La solución más adecuada para cada situación es el uso de un contador de tiempo que ponga un límite para cada parte de la prueba, por ejemplo: cinco minutos para completar el primer ejercicio, siete minutos para el segundo y así sucesivamente.

En cuanto al tema más importante, es decir, la elección de las preguntas, primero hay que distinguir entre dos categorías: las preguntas o pruebas objetivas, cerradas, que se pueden identificar fácilmente (verdadero o falso, opción múltiple,

reorganización, respuestas breves, combinación...) y las preguntas o pruebas subjetivas, es decir, preguntas abiertas, que son más libres, pero que requieren más esfuerzo mental (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020: 192-200). Ambas opciones pueden ser consideradas adecuadas para los estudiantes con NEE, pero con alguna precaución.

Las pruebas subjetivas, como se acaba de mencionar, son más libres y por esto pueden ser consideradas más simples para los alumnos que tienen dificultades, porque son ellos mismos quienes organizan las respuestas a su elección, sin embargo, esto puede ser también un problema. Para los niños con NEE, estructurar una respuesta solos requiere un mayor esfuerzo cognitivo y, a fin de evitar este tipo de impedimento, hay que proporcionarles tablas de evaluación; de esta manera entenderán más fácilmente los aspectos que el docente evaluará y, entonces, dónde tendrán que poner la atención. Además, en la escritura de un párrafo, los jóvenes con NEE podrán tener unas guías, que son pequeños *input* o sugerencias sobre la forma o el léxico (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020: 200-202).

El último elemento que se toma en consideración es la accesibilidad. Por accesibilidad entendemos todos aquellos medios compensatorios necesarios para que un estudiante con NEE afronte la prueba de la mejor manera posible, a pesar de sus limitaciones cognitivas.

Las primeras barreras que normalmente se encuentran en un examen no inclusivo son las de tipo gráfico: para eliminarlas hay que tener en cuenta varios aspectos. En primer lugar, la hoja usada tiene que permitir una lectura clara del texto: una letra simple, de un tamaño superior a doce, libre de símbolos raros, sin cursiva o subrayado, con márgenes amplios a la izquierda y a la derecha, que la escritura no sea muy densa, que se resalten las consignas y que se proporcionen ejemplos (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020: 204-205). Estos elementos solo son necesarios para las pruebas escritas, mientras que, para un examen oral hay que observar mucho más el factor emocional, que, como ya se ha visto, muy a menudo en un alumno con NEE se manifiestan ansiedades debidas a experiencias previas. Lo que Melero Rodríguez propone como solución a este impedimento es

el empleo de algunas técnicas didácticas: la primera es la del monólogo, de la que ya se ha hablado, es decir, un texto expositivo, descriptivo o narrativo preparado anteriormente por el alumno; la segunda propuesta es el *role-taking*, un trabajo grupal en el que cada componente tiene un rol específico, es una técnica que se usa principalmente para la glotodidáctica porque permite a los estudiantes de simular un diálogo libre, basándose solo en algunas indicaciones sobre los personajes y el contexto inicial (Mian, 2013: 140-141); la tercera y última es la técnica de la entrevista, donde los alumnos actúan de entrevistadores al fin de preparar una especie de artículo de periódico, que puede ser útil para estimularlos (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020: 208).

Por último, cabe añadir que, tanto en las pruebas orales como en las pruebas escritas, es un derecho de los jóvenes con NEE beneficiarse de los instrumentos compensatorios: mapas conceptuales, programas de video escritura, grabador y síntesis de voz, que transforman una lectura en una prueba audición (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020: 209).

Para concluir, el docente tiene que analizar cómo las modificaciones de los exámenes pueden afectar la evaluación. La evaluación final también se construye a partir del PDP: se empieza con una evaluación diagnóstica, es decir, considerar puntos de fuerza y de debilidad de los estudiantes antes de empezar un camino educativo inclusivo; luego, se pasa a una evaluación formativa de los avances del alumno y se determina si hay que modificar o añadir medios compensatorios; y la última será una evaluación sumativa, que se hace al final del camino didáctico, concentrando la atención más en la actuación que en el contenido (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020: 148-156). El objetivo principal de la evaluación final será entender las competencias adquiridas por el estudiante con NEE: entonces habrá que considerar cómo el alumno ha hecho frente a los trabajos con el profesor o con el resto de la clase, con el fin de entender si ha consolidado los prerrequisitos necesarios para seguir con su formación y, en caso contrario, determinar la necesidad de una intervención didáctica para mejorar los aspectos que no ha asimilado todavía (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020: 155).

Conclusión

Como se ha querido demostrar con esta tesis, existen estrategias muy sencillas de aplicar a la vida cotidiana de un alumno con NEE. La cuestión es que, en Italia, no todos los profesores aplican estos métodos: veremos ahora una pequeña entrevista a Jacopo, un chico con dislexia, discalculia y disgrafía, de veintidós años, que terminó su periodo escolar en un instituto italiano hace cuatro años.

- ¿Cuándo te han sido diagnosticados los trastornos de aprendizaje de dislexia, discalculia y disgrafía?
- Los trastornos del aprendizaje me han sido diagnosticado con el comienzo de los estudios en la *scuola elementare*, pero luego en la *scuola media*, antes del examen final, tuve que volver a hacer las consultas para la certificación, porque algunos docentes sospechaban que ya no tenía más los trastornos, sin embargo, no fue así y los logopedas volvieron a confirmar mi estado.
- ¿Los profesores han tomado en consideración tu certificación?
- Algunos profesores sí tomaron en consideración mis dificultades, otros no porque creían que solo era una forma de aprovecharse de ellos y tener más facilidades en las tareas.
- ¿Durante los años de estudios has sido proporcionado de un documento de PDP (Programa Didáctico Personalizado)?
- No, nunca me proporcionaron el documento de PDP, tampoco organizaron el programa al comienzo del año, porque, como ya he dicho, solo los profesores más conscientes del asunto tomaban en consideración mis necesidades especiales.
- ¿Los docentes que te ayudaban, qué tipo de medios compensatorios te dejaban usar?
- Por lo que concierne las asignaturas matemáticas, mis profesores me dejaban usar una calculadora, mientras que, para otras tareas o pruebas

escritas, reducían el número de ejercicios que tenía que realizar o el número de palabras que tenía que escribir y me permitían usar el ordenador para escribir los textos. En cuanto a las pruebas orales, podía acceder a mapas conceptuales, que conocí en la *scuola superiore*, gracias a un compañero que empezó a usarlas desde pequeño.

- ¿Cuál de los medios compensatorios usados ha sido más útil para ti?
- Los medios compensatorios que más me sirvieron fueron sin duda, el ordenador y la calculadora, porque me dieron la posibilidad de quitar totalmente la dificultad en la gramática y en los cálculos. También me ayudaron mucho los esquemas en los que se añadían imágenes, porque resultaba más fácil recordar los conceptos.
- ¿Qué tipo de ejercicio era el más difícil de realizar para ti?
- Los ejercicios que me creaban más dificultades eran los de opción múltiple o los de verdadero y falso, sobre todo cuando las diferentes respuestas se distinguían poco entre ellas y las pruebas *invalsi*, porque no tuve la oportunidad de detenerme más del tiempo concedido por cada respuesta.
- ¿Has sufrido discriminaciones por parte de otros docentes o por parte de compañeros, debido a tu situación de NEE?
- Por parte de los profesores sí, porque, como ya he explicado, algunos no estaban puestos al día sobre las Necesidades Educativas Especiales y, por lo tanto, no sabían cómo tratarme. Al comienzo de mis estudios, por miedo del juicio de mis compañeros, no hablaba de mis trastornos y buscaba estrategias para justificarme cuando usaba medios compensatorios para que ellos no me juzgasen porque todavía me daba mucha vergüenza tener este tipo de trastornos. De más grande, me atreví a hablar con algunos de ellos y descubrí que me podían ayudar y apoyar.
- ¿Crees que tus trastornos y la manera en la que han sido afrontados han influenciado tu decisión de no seguir con los estudios en la universidad?

- Yo siempre tuve claro que prefería ir a trabajar, sin embargo, si me hubiesen apoyado de manera diferente durante los años de escuela, a lo mejor hubiera seguido un poco más con los estudios y comenzado a trabajar más tarde.

Este trabajo tenía como objetivo principal el hacer entender que, con pequeños esfuerzos, por parte de los docentes, de los estudiantes y de las familias, se puede llegar a construir un entorno educativo más inclusivo, que dé la posibilidad al alumnado NEE de disfrutar de las clases sin limitaciones. Con la entrevista final se ha querido señalar que, lamentablemente, hoy muchos docentes en Italia no están preparados para afrontar esta situación como debería y esto condiciona profundamente a los alumnos.

Los estudios presentados han llevado a entender que es fundamental que el docente establezca una relación tanto con el alumno NEE, como con su familia, puesto que el ambiente doméstico influye intensamente en el rendimiento del joven y en cómo va a afrontar la didáctica.

Además, se ha determinado la importancia del Programa Didáctico Personalizado (PDP), gracias al cual, el profesor y el alumno llegan a un acuerdo sobre el programa escolar que tenga en cuenta las necesidades educativas especiales que presenta el estudiante.

Siguiendo las normas y las leyes, cada país puede contar con un sistema escolar más inclusivo, que no deje atrás a nadie y haga que los alumnos que presentan dificultades no se sientan menos en derecho de aprender.

Bibliografía

- AA.VV. (2011) “Estrategias pedagógicas para atender a las necesidades educativas especiales en la educación regular”, Quito: Ecuador pp.24-25
- AA. VV. (2020): “Propuestas inclusivas para la intervención con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)”, Vitoria-Gasteiz: España pp.10-12
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011): “Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa - Retos y oportunidades”, Odense, Dinamarca pp.14-20
- Alencastro Solines, Alegría (2013): “Guía de Estrategias pedagógicas para atender Necesidades Educativas Especiales”, Quito: Ecuador pp.12-14
- Bedmar Arroyo, Sergio (2009): “La atención a la diversidad como respuesta a las necesidades educativas especiales” *Temas para la Educación, revista para profesionales de la enseñanza*, Andalucía: España pp. 1-4
- Caon, Fabio; Melero Rodríguez, Carlos Alberto; Birchese, Annalisa (2020): “L’inclusione linguistica, facilitare l’apprendimento degli studenti con BES”, Milano: Italia
- Daloso, Michele (2014): “Lingue straniere e disturbi specifici dell’apprendimento. Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili” *I quaderni della ricerca vol. 13*, Torino: Italia. pp. 14-99
- Echeita Sarrionandia, Gerardo (2006): “Educación para la inclusión o educación sin exclusiones”, Madrid: España pp. 91-93

- Fernández, A.C.; Arjona, P. P.; Arjona, T. V.; Cisneros, Á. L. (2011): “Determinación de las NEE” *Determinación de las Necesidades Educativas Especiales*, Trillas: México pp. 28-31
- Jiménez Lara, Antonio (2019): “Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España”, Extremadura: España pp.14-19
- Jiménez Martínez, Yolanda (2009): “Agencia europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales. Impulsando la educación inclusiva y para todos en Europa” *Revista de Psicología y Educación Vol.1*, España pp. 161-165
- Kanizsa, Silvia y Mariani, Anna Marina (2017): “Pedagogia Generale”, Milano, Italia pp.6-8
- López, Isabel Margarita y Valenzuela, Gloria Elena (2015): “Niños y adolescentes con Necesidades Educativas Especiales”, Chile pp. 42-47
- Mian, Andrea (2013): “Il *Role-playing*, un complesso di tecniche di spicco nella didattica dell’italiano come lingua straniera” *Revista de Linguas Modernas, N° 19*, Universidad Técnica Nacional de Costa Rica pp. 140-141
- Ministerio de la Educación y Formación Profesional (2021): “Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con Necesidad Específica de apoyo Educativo Curso 2020-2021”, Madrid: España pp.1-3
- Meijer, Cor; Soriano, Victoria; Watkins, Amanda (2003): “L’integrazione dei disabili in Europa”, Odense: Dinamarca pp.14-18
- Melero Rodríguez, Carlos Alberto; Caon, Fabio; Birchese, Annalisa (2018): “Educazione linguistica accessibile e inclusiva: Promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA” *EL.LE vol. 7* Università Ca’ Foscari di Venezia: Italia pp. 342-355

Melero Rodríguez, Carlos Alberto (2015): “Educazione linguistica e BiLS: alcune questioni etiche” *EL.LE vol. 4* Università Ca’ Foscari di Venezia: Italia pp. 361- 374

Melero Rodríguez, Carlos Alberto (2014): “BES/DSA per le Lingue” Italia pp. 16-35

Valdez, Daniel (2009): “Ayudas para aprender”, Buenos Aires: Argentina pp.9-10

Sitografía

- Coryell, William (2021): “Trastornos del estado de ánimo” en “Manual MSD versión para público general” [en línea], [enero 2023] Disponible en la web: <https://www.msmanuals.com/es/professional/trastornos-psi%C3%A1tricos/trastornos-del-estado-de-%C3%A1nimo/generalidades-sobre-los-trastornos-del-estado-de-%C3%A1nimo>
- First, Michael B. (2022): “Introducción a las enfermedades mentales” en “Manual MSD versión para público general” [en línea] [febrero 2023] Disponible en la web: <https://www.msmanuals.com/es-cr/hogar/trastornos-de-la-salud-mental/introducci%C3%B3n-al-cuidado-de-la-salud-mental/introducci%C3%B3n-a-las-enfermedades-mentales>
- INVALSIopen (2020): “Quanti sono gli alunni con DSA in Italia?” [en línea] [marzo 2023] Disponible en la web: <https://www.invalsiopen.it/quantialunni-dsa-italia/>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) “Lo que necesitas saber sobre el sistema educativo en España” [en línea] [marzo 2023] Disponible en la web: <https://www.educacionyfp.gob.es/atencion-educativa-ucranianos/sistemas-educativos.html>
- Ministero dell’Istruzione e del Merito (2018) “Sistema educativo di istruzione e di formazione” [en línea] [marzo 2023] Disponible en la web: <https://www.miur.gov.it/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione>
- Save the Children (2020) “Didattica inclusiva: tecnologia a supporto di BES e DSA” [en línea] [marzo 2023] Disponible en la web: <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/didattica-inclusiva-tecnologie-supporto-di-bes-e-dsa>

Sulkes, Stephen Brian “Definición de los trastornos del desarrollo” en “Manual MSD, versión para público general” [en línea] [enero 2023] Disponible en la web: <https://www.msdmanuals.com/es/hogar/salud-infantil/trastornos-del-aprendizaje-y-del-desarrollo/definici%C3%B3n-de-los-trastornos-del-desarrollo>

UNESCO (2023) “La inclusión en la educación” [en línea] [enero 2023] Disponible en la web: <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>

Resumen

La tesi “*Aprendizaje sin límites: la educación lingüística inclusiva*” è un lavoro che si pone come obiettivo quello di presentare proposte di didattica inclusiva, ovvero, un insegnamento della lingua straniera che si adegua a coloro che hanno NEE (*Necesidades Educativas Especiales*), in italiano BES, bisogni educativi speciali.

I bisogni educativi speciali si dividono in due categorie: i transitori, come ad esempio i disturbi dell'apprendimento (dislessia, disgrafia, discalculia...), i disturbi mentali (depressione, disturbi d'ansia, disturbi del comportamento alimentare...), il deficit di attenzione, violenze familiari, deprivazioni economiche e altre disfunzioni che si caratterizzano per essere temporanee, che possono cambiare con il tempo fino a scomparire; i permanenti, come disabilità sensoriali (cecità, sordità...) o motorie, autismo e altre patologie destinate a rimanere nel tempo.

Dopo aver analizzato le caratteristiche che un insegnante può trovare in un alunno con BES è importante sapere come riconoscere la presenza di queste necessità. Partendo dagli studi di Fernández, Arjona e Cenisneros (2011: 29-30) si evince che, per determinare i bisogni dello studente si necessita di un lavoro interdisciplinare, che comprende quindi la partecipazione di vari componenti: l'insegnante stesso, l'insegnante di sostegno e uno psicologo, che somministreranno all'alunno test specifici atti ad esaminare il caso, da cui inizierà il processo di interpretazione e integrazione dei risultati. Nel presentare una documentazione che riassume l'analisi dei dati del ragazzo, si dovranno includere le cosiddette “aree deboli” e “aree forti”, vale a dire le difficoltà e le potenzialità del soggetto: per ogni area si proseguirà con la valutazione da cui si potrà decidere dove e come lavorare in maniera specifica.

Come dichiarato dall'UNESCO (2011), nel mondo attualmente ci sono circa centocinquanta milioni di bambini che si trovano in una situazione di inabilità e che hanno bisogno di un programma didattico che si adatti alle loro necessità. Realisticamente le scuole non possono rispondere a tutti i bisogni specifici di ogni

alunno, ma, essendo l'istruzione un diritto di tutti, è dovere delle scuole garantire un buon livello di inclusione, attuando quelli che per Bedmar Arroyo (2009: 1-4) sono i cinque principi fondamentali da conciliare per un adeguato intervento educativo:

- principio di normalizzazione
- principio di integrazione scolastica
- principio di settorizzazione
- principio di individualizzazione
- principio di flessibilità

Solo una volta individuati tali principi, l'insegnante potrà procedere con l'intervento educativo organizzandolo in tre livelli: relazione professore-alunno, relazione tra pari e adeguamento di compiti e comunicazione dei contenuti didattici (Valdez, 2009: 9-10). Infine, è essenziale trovare il luogo adeguato per facilitare l'inclusione, quindi, adattare gli elementi dell'aula tradizionale come, ad esempio, la disposizione dei banchi, che per come si presenta attualmente in Italia e in altri paesi europei, non agevola i lavori di gruppo, attività importante per uno studente BES al fine di imparare a collaborare e confrontarsi (Alencastro Solines, 2013: 13-14).

Per quanto riguarda le norme di inclusione educativa in nella Comunità Europea, prendiamo in esame l'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Educazione di Alunni con Bisogni Educativi Speciali: nata a Bruxelles nel 1996, ha come obiettivi principali promuovere la riflessione sui BES, determinare i fattori che possono consentire che l'esperienza educativa diventi più inclusiva e il mettere a disposizione dei professori la formazione adeguata per affrontare una situazione di disabilità in classe (Jiménez Martínez, 2009: 161-162). Stando ai sei livelli di inclusione indicati da Ainscow (2006) notiamo che nessun paese dell'UE è ancora riuscito a portare a termine completamente gli obiettivi dell'Agenzia e, di conseguenza, ad ottenere la totale inclusione. Ogni paese europeo possiede le sue proprie politiche scolastiche e quindi modi differenti di calcolare il numero esatto

di alunni con BES: è per questo motivo che il paragone tra i suddetti paesi è molto complesso. Stando alle ricerche di Meijer, Soriano e Watkins (2003), si nota come anche le percentuali di studenti con BES cambino molto in base al paese: in Grecia, per esempio, solo l'1%, mentre in Danimarca, Estonia, Finlandia e Islanda si conta un 10%. Anche livello internazionale i giovani con BES hanno a disposizione aiuti negli studi: nel 2008 entra in vigore la Convenzione Internazionale per i Diritti delle Persone con Disabilità (CDPD), ovvero una convenzione, firmata dall'assemblea generale delle Nazioni Unite, secondo la quale gli stati parte garantiscono una corretta educazione, senza discriminazioni e con pari opportunità, a tutte le persone con disturbi o handicap (Jiménez Lara, 2019:15-18). Questa convenzione intende cancellare le esclusioni nel sistema educativo obbligatorio, far sì che gli studenti con BES possano accedere ad un'educazione sempre gratuita, inclusiva e di qualità e, infine, predisporre supporti personalizzati per ogni tipo di disturbo.

Spostando l'attenzione sulle politiche educative speciali in Italia e in Spagna, vediamo che i sistemi scolastici dei due paesi contano delle importanti differenze che, di conseguenza, si riflettono anche sulle percentuali di alunni diagnosticati come BES e sulla determinazione di questi ultimi. In comune, i due paesi hanno delle leggi ad hoc che tutelano i diritti degli studenti BES: In Italia, la legge 104 del 1992 e la legge 170 del 2010, In Spagna l'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia ed è tutelata dalla legge organica 2 del 2006 e dalla legge organica 1 del 2022.

Garantire l'attuazione di tali leggi è dovere di ogni docente che deve, inoltre, prestare maggior attenzione alla dimensione linguistica, elemento trasversale e fondamentale per lo studio di ogni disciplina.

Per un insegnamento inclusivo, sia esso di lingua o di qualsiasi altra materia, si deve iniziare dal PDP, ovvero il Programma Didattico Personalizzato: si tratta di un documento non formale che si pone come obiettivo l'organizzare il lavoro didattico ed essere riferimento per i docenti durante le attività in classe e per la famiglia (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020: 158). La redazione del PDP è

compito dei docenti che devono analizzare la condizione della classe riconoscendo i ragazzi con BES e preparare per loro un piano individualizzato e inclusivo, condividendo il progetto con il resto degli insegnanti. Il PDP deve essere compilato e firmato da tutto il corpo docenti, dal coordinatore di classe e dall'alunno interessato: è un documento che va aggiornato ogni anno, adattandolo al programma di tutta la classe. Il PDP si divide in cinque sezioni (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020: 158):

- dati personali e referti clinici
- risultati dell'osservazione dello studente (aspetti linguistici di calcolo e comportamentali)
- obiettivi formativi generali
- obiettivi didattici e educativi generali nella comunicazione obiettivi specifici dei vari campi disciplinari

Nell'iniziare a mettere in pratica il PDP, l'insegnante dovrà tenere conto del *estudiante-persona* (studente-persona), ovvero della dimensione emotiva del ragazzo, la quale, assieme alla dimensione cognitiva, si dimostra essenziale per i processi di consolidazione dei ricordi nella memoria ed è quindi fondamentale per una glottodidattica inclusiva.

Come afferma Dalosio (2014:12-13), ogni alunno con BES può avere diversi ostacoli da affrontare nel momento in cui studia una lingua straniera: tali ostacoli possono essere influenzati da diversi fattori che si possono individuare grazie al dialogo utile a capire la sua percezione della difficoltà. Dalosio utilizza la metafora dell'iceberg per spiegare come il professore veda solo la superficie, quindi l'insieme delle difficoltà, che si deducono dalle attività in classe, ma la radice dei problemi rimane nascosta in profondità. Il docente deve prestare particolare attenzione alle dimensioni emotive: ansia linguistica, impotenza di comprensione e *all'efecto Mateo*, Un fenomeno sociopsicologico secondo il quale si confonde una necessità educativa speciale con la pigrizia, la distrazione o la poca voglia.

L'aspetto più importante di cui il professore deve tener conto quando interagisce con l'alunno BES è l'approccio. L'approccio è considerato come l'idea base dell'educazione linguistica, quindi l'obiettivo linguistico del docente e dello studente (Melero Rodríguez, 2015: 368-369).

Per quanto riguarda le materie linguistiche, è auspicabile aggiungere al programma del PDP una parte significativa di cultura, dato che, in questo modo il ragazzo con BES si avvicinerà ancor di più alla dimensione concreta e realista della lingua (Melero Rodríguez, 2015: 368-369). Completata la prima parte del PDP, il docente deve fornire all'alunno i cosiddetti mezzi compensativi, vale a dire mezzi facilitatori che permettano di apprendere superando gli ostacoli cognitivi. Per scegliere i mezzi compensativi più adeguati bisogna osservare le situazioni non formali nelle quali il giovane potrà utilizzare la lingua. Melero Rodríguez crede che il docente debba utilizzare mezzi e strategie in grado di avvicinare il più possibile lo studente BES all'autonomia, è importante quindi considerare il concetto di *lifelong learning*, essere consapevoli che il ragazzo dovrà formarsi per il resto della sua vita e per farlo dovesse dovranno essere messi a disposizione i giusti mezzi.

Al docente, durante la spiegazione ai BES, è consigliato l'utilizzo di tecniche multisensoriali: *brainstorming*, attività di gruppo, ricerche di figure da giornali, uso di audio e video, organizzatori cognitivi e altri (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020: 62).

In molti casi, durante l'apprendimento di una lingua straniera, un grande ostacolo per gli alunni BES sono i libri: i manuali messi a disposizione molte volte, non tengono conto delle necessità speciali. I docenti possono aiutare, ma anche i libri devono essere predisposti alla comprensione senza limiti. Le prime modifiche consigliate sono quelle a livello grafico stilistico: i libri privilegiano l'uso analitico sistematico, dispongono gli esercizi in tabelle e glossari che risultano poco comprensibili agli alunni BES, anche la consegna molte volte è in un formato di difficile comprensione i colori di sfondo non favoriscono la lettura in quanto non sono omogenei e chiari (Dalosio 2014: 72-73). Si consiglia l'utilizzo di *prompt* per

indicare le regole di scrittura, il lessico è la pianificazione dell'esercizio (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020: 51). Infine, per quanto riguarda gli esercizi di produzione orale o le prove orali in lingua straniera, Melero Rodríguez propone strategie che coinvolgano la combinazione di suoni onomatopeici che non appartengono alla lingua materna ma che si trovano in una lingua straniera a gesti o immagini che ricordano quel fonema. Gli studenti BES hanno il diritto di usare gli strumenti compensativi anche durante le prove di verifica: mappe concettuali, programmi di videoscrittura, registratore e sintesi vocale, assieme ad una possibile modifica sul tempo di svolgimento della prova (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020: 190).

Per quanto riguarda la valutazione finale, anch'essa deve essere costruita a partire dal PDP: si inizierà valutando i punti di forza e di debolezza, per poi passare alla valutazione formativa dei progressi dell'alunno. L'obiettivo principale della valutazione finale sarà capire le competenze acquisite dallo studente con BES, Si dovrà, quindi, considerare come l'alunno ha affrontato i compiti con il professore e con il resto della classe, per capire se ha consolidato i prerequisiti necessari (Caon, Melero Rodríguez, Bricchese, 2020: 148-156).

Ringraziamenti

Con questo elaborato concludo un capitolo importante della mia vita e nel farlo non posso esimermi dal ringraziare coloro che mi hanno sostenuta ed aiutata nel mio percorso universitario e nella vita di tutti i giorni.

Ringrazio, prima di tutto, la mia famiglia, in particolare i miei genitori: mia mamma Susanna per essere la persona che più crede in me, per non farmi mai sentire da sola e per essere rimasta al mio fianco quando pensavo di non poter continuare. Mio papà Luciano, per spronarmi ad impegnarmi, a non abbattermi e ad essere sempre la miglior versione di me stessa, nonostante a lui vada bene così come sono.

In secondo luogo, non posso non ringraziare la mia seconda mamma, mia cugina Alessia, il mio più grande esempio e colei che mi ha sempre saputo indicare la cosa giusta da fare, rispettando le mie scelte e fidandosi di me.

Grazie a mio cugino Giovanni, per i preziosi consigli che mi dà anche senza rendersene conto e per starmi vicino anche da lontano.

Ringrazio il mio migliore amico Jacopo, a cui dedico ogni passaggio della tesi, affinché possa sentirsi compreso e accettato per la meravigliosa persona che è. Grazie alle mie più care amiche Silvia, Lisa, Eleonora, Giulia, Giorgia e Sara per essere state al mio fianco nei momenti difficili, ma soprattutto nei momenti di gioia, condividendola assieme a me.

Un ringraziamento speciale va al Teatro de Linutile, a Marta, a Stefano e alla Compagnia Giovani, coloro che mi hanno aiutato a migliorarmi e a superare le mie paure.

Ci tengo inoltre, a ringraziare la professoressa Arbulu Barturen, relatrice di questa tesi, per aver supportato la mia scelta di approfondire un argomento a cui tengo molto che è dell'inclusività nei confronti di ragazze e ragazzi che, come me, nella vita si sono trovati ad affrontare delle difficoltà durante il percorso di studi o che non sono riusciti a portarlo a termine per difficoltà cognitive, oppure, come

nel mio caso, per difficoltà emotive, accentuate dallo scarso interesse dei professori verso queste.

Ai miei tre cugini, Rebecca, Petra e Francesco, che si trovano, o si troveranno a breve, a confrontarsi con il mondo della scuola, vi auguro di trovare degli insegnanti che accrescano in voi la curiosità e la voglia di non smettere mai di imparare, che sappiano ascoltarvi e che non sottovalutino mai i vostri dubbi o le vostre criticità.