


APRENDIZAJE INCLUSIVO E INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS A TRAVÉS DEL DRAMA



Integrated and Inclusive Content Learning and Foreign Languages through Drama

Mesas Jiménez, Rebeca

 Rebeca Mesas Jiménez *
rebeca.mesas@urjc.es
Universidad Rey Juan Carlos, España

Cuadernos de Literatura. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
ISSN: 0326-5102
ISSN-e: 2684-0499
Periodicidad: Semestral
núm. 21, e2113, 2023
cuadernosdeliteraturaunne@gmail.com

Recepción: 20/06/23
Aprobación: 17/08/23

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/785/7854257010/>

DOI: <https://doi.org/10.30972/clt.0216906>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial 4.0 Internacional.

Resumen: El propósito de este documento es responder a la necesidad educativa de lograr una enseñanza bilingüe inclusiva partiendo de los principios del enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) y proponiendo los usos del Drama pedagógico dentro del marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la etapa de Educación Primaria. La inclusión educativa ha supuesto un reto desde la implantación de la enseñanza bilingüe. Para enseñar y aprender contenidos curriculares a través de lenguas extranjeras es fundamental disponer de métodos y recursos que contribuyan a un aprendizaje significativo sin perder de vista la atención a la diversidad.

Palabras clave: enseñanza bilingüe, enfoque AICLE, Drama, educación inclusiva, DUA.

Abstract: The main purpose of this article is to give a response to the educational need of reaching an inclusive bilingual education based on the CLIL approach (content and language integrated learning) by proposing the use of pedagogic Drama within the Universal Design for Learning framework in the context of Primary Education. Inclusive education has been a challenge since the establishment of bilingual teaching. Teaching and learning content through foreign languages implies the use of methods and resources that contribute to a meaningful learning.

Keywords: bilingual education, CLIL approach, Drama, inclusive education, UDL.

NOTAS DE AUTOR

- * Rebeca Mesas Jiménez es profesora de didáctica del inglés como lengua extranjera de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad Pontificia Comillas y en Magisterio por el Centro Universitario de Educación. Cuenta con un Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Complutense y otro Máster en las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y el tratamiento de las lenguas por la UNED. Actualmente, entre sus líneas de investigación se encuentran el enfoque AICLE, el uso de metodologías activas, la implantación del Diseño Universal para el Aprendizaje y la inclusión educativa en el marco de la enseñanza bilingüe.

1. DIVERSIDAD Y BILINGÜISMO: ESTADO DE LA CUESTIÓN

Este artículo surge a raíz de la importancia otorgada a la educación inclusiva en la reciente reforma educativa en España. Asimismo, el cuarto objetivo de desarrollo sostenible según la Agenda 2030 de Naciones Unidas apunta a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (Naciones Unidas, 2018, p.6). De este modo, surge la necesidad de rediseñar la actividad docente y enfocarla hacia una educación basada en la diversidad que es un rasgo inherente al ser humano que nos hace únicos con nuestras diferencias individuales. En este sentido, Moliner Miravet *et al.* (2018) afirman que:

La sociedad en que vivimos es progresivamente más plural, la educación no puede desarrollarse al margen de las condiciones de su contexto sociocultural y debe fomentar las actitudes de respeto mutuo (...) Es importante comenzar a prestar atención desde lo educativo si queremos realmente incluir toda la diversidad y la complejidad humana. (p. 94)

La educación inclusiva constituye uno de los ideales de los sistemas educativos en el mundo (Amor *et al.*, 2021); se basa en el respeto a las diferencias individuales: diversidad de ideas, experiencias, conocimientos previos y actitudes; diferentes estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples (Gardner, 1993); diversos métodos de enseñanza; variedad en los niveles de logro, ritmos de aprendizaje y capacidad intelectual; divergencias en los intereses, motivaciones y expectativas; y diferentes situaciones socioeconómicas y culturales que afectan la vida de los estudiantes (Arnaiz Sánchez, 2009; Julius y Madrid, 2017). En un sentido amplio, atender a la diversidad encierra toda actividad que responda a las necesidades educativas del alumnado, sobre todo aquellas que necesitan una respuesta a causa de desventajas socioculturales, restricciones médicas, altas capacidades intelectuales, dificultades del lenguaje, discapacidades o problemas serios de personalidad (León Guerrero *et al.*, 2016; Monclús y Saban, 2012). Según Leiva Olivencia y Alcalá del Olmo Fernández (2021):

La atención a la diversidad se ha convertido en una política en la que las instituciones educativas muestran lo que se debería aplicar con la finalidad de que los y las estudiantes satisfagan gran parte de sus necesidades educativas y cognitivas a través del direccionamiento de los y las docentes, por ello, el Diseño Universal para el Aprendizaje y Co-enseñanza no pretende entregar fórmulas ni modelos, sino más bien ofrecer una estrategia, que no únicamente se centran en sus experiencias formativas en el aula, sino que van más allá, que permitan generar una formación integral en los y las estudiantes con habilidades y competencias. (p. 7-8)

Así, concluimos que es en el centro educativo donde se debe priorizar la diversidad del aula a la hora de diseñar materiales curriculares y adoptar estrategias metodológicas que conduzcan a un aprendizaje significativo para todos los estudiantes.

Del mismo modo, las instituciones educativas actuales se caracterizan por la importancia que le dan al aprendizaje de una segunda lengua para promover la comunicación y la interculturalidad en un mundo cada vez más globalizado. Por eso, los gobiernos de todo el mundo han creado planes de enseñanza para promover el bilingüismo. En el caso de España, se instauraron los primeros programas de enseñanza bilingüe en la etapa de educación Primaria en el año 2004 y han ido creciendo progresivamente hasta implantarse en las etapas de educación Secundaria y Bachillerato en 2010. Recientemente, en el curso 2019/20 se ha establecido la enseñanza bilingüe en la etapa de infantil. En la actualidad, un millón y medio de alumnos van a un colegio bilingüe en España; el 96% en inglés.

La enseñanza bilingüe se sitúa dentro del marco de inclusión educativa, entendiendo por educación inclusiva un entorno pedagógico donde se tienen en cuenta las diferencias individuales del alumnado inherentes a la diversidad de cada ser humano y se atienden como oportunidades para enriquecer y culturalizar el proceso de enseñanza aprendizaje. Marsh (2002, p. 10) afirmó que la igualdad ha sido un factor de éxito porque este tipo de enseñanza da acceso al aprendizaje de una lengua extranjera a un rango

de estudiantes mucho más amplio. Coyle *et al.* (2010, p. 2) también enfatizaron que la enseñanza bilingüe es apropiada para un amplio abanico de estudiantes y no solo para aquellos de origen privilegiado o elitista.

Sin embargo, la implantación de este tipo de enseñanza en escuelas de toda Europa muestra una realidad muy diferente. Tal como señalan Durán-Martínez y Beltrán-Llavador (2016, p. 88) los docentes se enfrentan ahora, por un lado, a la dificultad de atender a la diversidad de su aula buscando alternativas inclusivas para aquellos estudiantes con dificultades y por otro, a la necesidad de ser competentes y seguros de sí mismos en el uso del inglés. Según un estudio europeo realizado a 706 profesionales de la educación y coordinadores de programas bilingües, se determinó que entre las principales necesidades del profesorado se encontraba la formación en diseño de materiales curriculares adecuados y en metodologías para atender a la diversidad (Pérez Cañado, 2016). Algunas medidas podrían ser dividir al conjunto de estudiantes en grupos más pequeños y flexibles para evitar la segregación y la discriminación de los más vulnerables, de modo que se alcance el mayor nivel de colaboración entre los estudiantes (Muntaner, 2014). Otras propuestas (Ainscow, 2001; Arnaiz Sánchez, 2009) implican ofrecer un currículo inclusivo que rompa las barreras y que faciliten el acceso de todos los estudiantes a todas las materias, con una metodología flexible que incluya la autonomía y el apoyo humano que los estudiantes necesitan para alcanzar sus objetivos.

En suma, para alcanzar una enseñanza bilingüe inclusiva, una de las medidas fundamentales consiste en utilizar métodos flexibles y activos que impulsen la autonomía y la motivación intrínseca de los estudiantes. De ahí, que para responder a la necesidad educativa de crear estrategias metodológicas que prioricen la atención a la diversidad en contextos bilingües, se propongan los usos del Drama como herramientas de aprendizaje de contenidos y lenguas extranjeras, es decir, el enfoque AICLE en combinación con la utilización del Drama pedagógico.

2. PRINCIPIOS Y VENTAJAS DEL ENFOQUE AICLE

Según Graddol, el enfoque AICLE, o lo que es lo mismo, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras es “una tendencia curricular significativa en Europa” (2006, p. 8) que admite que enfoques similares se están utilizando en muchos países con nombres diferentes. Lo interesante es unir todos estos enfoques y descubrir qué funciona mejor según las experiencias en diferentes entornos de aprendizaje. Hay tantas definiciones del enfoque AICLE como profesores y contextos, pero el término quedó acuñado por David Marsh de la Universidad de Jyväskylä en Finlandia en 1994 y desde entonces ha tomado una nueva dimensión. Ya en 1975, *The Bullock Report. A language for life* estableció la conexión entre contenido y lengua. Lo que decía el informe era esencialmente que todos los docentes de contenido tenían que ser docentes de lengua y como resultado, todos los docentes de lengua tenían que serlo de contenido. Las recomendaciones más relevantes afirmaban: “Each school should have an organised policy for language across the curriculum, establishing every teacher's involvement in language and reading development throughout the years of schooling.” (1975, p. 514). El informe no se refería al aprendizaje de una lengua extranjera, sino a aumentar el nivel lingüístico en el hablante de inglés como lengua materna.

Sin embargo, podemos adoptar esa idea al contexto AICLE, ya que el docente tiene por un lado que ser especialista en la materia que enseña y por otro, ser comunicativamente competente en una lengua extranjera. Por tanto, definiremos el enfoque AICLE como un método en el que se aprenden contenidos curriculares a través de una lengua extranjera y en el que ambos, contenido y lengua, asumen un papel igual de importante. Se trabajan las mismas cinco destrezas que al aprender una lengua: escuchar, hablar, leer, escribir y pensar; ahora bien, el alumno aprende “haciendo” en lugar de “escuchando” y se prioriza el desarrollo de las habilidades de pensamiento de orden superior según la taxonomía de Bloom (1956): analizar, evaluar y crear; y tras una experiencia de aprendizaje se adquiere una nueva destreza, un nuevo conocimiento y una actitud. El enfoque AICLE, además, se centra en el desarrollo de habilidades de pensamiento interconectadas entre

sí, tales como habilidades creativas, lógicas, de razonamiento, cuantitativas y cualitativas a través de técnicas y actividades que los alumnos y alumnas realizan de manera individual o grupal.

Otra premisa del enfoque AICLE es el andamiaje: “para que el alumnado pueda construir nuevo conocimiento se facilitará que pueda apoyarse en aquello que ya conoce” (Faya Cerqueiro *et al.*, 2020). Consiste en construir conocimiento de materia y lengua sobre lo que el alumnado ya sabe, siendo fundamental la activación del conocimiento previo y sobre eso, construir el aprendizaje a modo de andamio. Entre las técnicas de andamiaje podríamos situar los usos del Drama para contextualizar el contenido curricular, favorecer la participación del sujeto que aprende y beneficiarnos del lenguaje corporal.

Por último, refiriéndonos a la adquisición de la lengua extranjera en el enfoque AICLE, es importante distinguir entre los que Cummins (1979) denominó BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills), o lo que es lo mismo, destrezas comunicativas interpersonales, y CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), refiriéndose al dominio cognitivo del lenguaje académico. Por lo tanto, los docentes en contextos AICLE tienen que diseñar tareas donde los estudiantes desarrollen sus habilidades comunicativas interpersonales junto al lenguaje académico que sea objeto de aprendizaje del contenido curricular.

Este enfoque basado en un marco de 4C (Contenido, Comunicación, Cognición, y Cultura) propuesto por Coyle en 1999 se centra en el desarrollo de cuatro pilares básicos que podemos relacionar con lo mencionado hasta ahora. Los contenidos curriculares los marca la normativa que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Asimismo, para el desarrollo de los contenidos de comunicación o lengua extranjeras, podemos referirnos a la misma normativa y establecer en cada unidad didáctica el lenguaje interpersonal y el lenguaje académico que nuestros estudiantes van a aprender a través de ese contenido curricular. En cuanto a la cognición, nos referimos al desarrollo de las habilidades de pensamiento superior y, en lo que respecta a cultura, al desarrollo de valores, de tolerancia, de empatía y de respeto por la diversidad cultural.

Desde su implantación, el enfoque AICLE ha dado lugar a numerosos estudios y estos han demostrado que los alumnos y alumnas inmersos en este tipo de enseñanza desarrollan una conciencia metalingüística que les ayuda a comparar lenguas con más facilidad, deducir el significado de las palabras dentro de un contexto y mejorar las destrezas productivas del lenguaje. En términos generales, demuestran mayor fluidez que aquellos en cursos de idiomas tradicionales (Marsh, 2002). Asimismo, se ha constatado que “el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras mejora la capacidad de aprender y estudiar; promueve la autonomía y la responsabilidad del alumnado, refuerza la motivación y facilita una “experiencia holística educativa” (Coyle *et al.*, 2010, p. 1). Así estaríamos contribuyendo a una experiencia donde por un lado las emociones, por otro la información y por último los métodos y estrategias de aprendizaje se combinarían dando lugar a un aprendizaje global, inclusivo e integral.

En suma, el enfoque AICLE ha transformado la escena educativa y ha traído consigo una revolución de métodos de enseñanza. Podemos concluir que el enfoque AICLE ha supuesto un cambio en la forma de aprender una lengua extranjera y ha conducido a modificaciones clave en la planificación de la práctica docente donde los estudiantes tienen que ser aprendientes activos, involucrarse en su proceso de aprendizaje, desarrollar distintos tipos de lenguaje, activar sus conocimientos previos y aplicar los contenidos nuevos para resolver situaciones en contextos de la vida real, dando lugar así a un aprendizaje competencial de contenidos curriculares y lenguas extranjeras. Sin duda, todo un reto.

2.1. Problemas detectados

Según Wolff, los docentes a menudo utilizan métodos tradicionales de aprendizaje y argumentan que para aprender el contenido de ciertas materias es necesario adquirir una terminología que no se aprende más que creando listas de palabras (Wolff, 2011). Sawyer afirma que una de las destrezas más difíciles para los docentes del futuro es aprender cómo pasar de rutinas estructuradas a la improvisación controlada donde

el alumnado guíe, en parte, la dirección de la clase (Sawyer, 2004). Cuando se trata de enseñar de manera integrada contenidos curriculares y lenguas extranjeras tal como establece la enseñanza bilingüe a través del enfoque AICLE, los docentes deberían recurrir a métodos que sitúan al alumnado y su autonomía en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, alejándose de los métodos tradicionales, con el fin de atender a las habilidades individuales y propias de cada uno, fomentar el aprendizaje significativo, la creatividad y aumentar la motivación en el aula. Crespi y García (2021) incorporan además la formación integral que se acerque a la realidad laboral actual, mediante el desarrollo de competencias genéricas y técnicas, mientras que Posso *et al.* (2020) consideran que debe ser a través de diferentes metodologías activas y en correspondencia con las necesidades de aprendizaje centradas en el estudiante. De hecho, una de las premisas del enfoque AICLE es el aprendizaje centrado en el alumnado. A este cambio metodológico, tenemos que añadirle el propósito de este documento: alcanzar una enseñanza bilingüe inclusiva. Si bien hemos afirmado que los programas de enseñanza bilingüe favorecen la inclusión al facilitar a todos por igual el acceso al aprendizaje de una lengua extranjera, no deja de suponer otra dificultad añadida para los docentes en contextos bilingües el hecho de atender la diversidad del aula respondiendo a las necesidades individuales de los estudiantes.

Según un estudio reciente (2020), los docentes inmersos en dichos contextos coinciden en que les lleva más tiempo planificar una lección AICLE, se sienten sobrepasados y necesitan más recursos y materiales. Al mismo tiempo, sienten que sería necesaria más formación docente y, con respecto a la atención a la diversidad, serían necesarios más apoyos y adaptaciones para que la enseñanza bilingüe sea accesible para todos. Los docentes se muestran preocupados porque algunos estudiantes puedan ser excluidos de este tipo de enseñanza o les cause un déficit en el aprendizaje (Lorenzo y Granados, 2020). En esta misma línea, Madrid y Pérez-Cañado (2018) han puesto de manifiesto la necesidad de llevar a cabo estudios acerca de las prácticas inclusivas en los programas de enseñanza bilingüe, una vez que estos se han extendido en las etapas de enseñanza obligatoria tanto en España como en Europa.

Es por esto por lo que los docentes inmersos en este tipo de enseñanza tienen que poner el foco en la incorporación de metodologías activas en los procesos de enseñanza aprendizaje de contenidos a través de lenguas extranjeras y el Drama puede ofrecernos un recurso valioso desde el punto de vista inclusivo.

2.2. La conexión entre el Drama pedagógico y el enfoque AICLE como respuesta educativa para favorecer la inclusión en el aula bilingüe en la etapa de Educación Primaria.

Partiendo del marco conceptual del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), haremos referencia a uno de los principios que nos sirve para justificar los usos del Drama pedagógico como respuesta a la necesidad educativa de una enseñanza bilingüe inclusiva. Por DUA entendemos “un marco para guiar el diseño de entornos de aprendizaje que sean accesibles y desafiantes para todo el mundo” (Meyer *et al.*, 2014). De acuerdo con este marco de mente, cerebro y educación, uno de sus principios se basa en la variabilidad del cerebro humano, ya que cada cerebro tiene una predisposición diferente ante el aprendizaje y son los contextos de aprendizaje, las experiencias de aprendizaje previas, la elección personal, la biología y la composición genética, así como los eventos pre y perinatales y las exposiciones ambientales los que forman las experiencias de aprendizaje (Tokuhamma-Espinosa *et al.*, 2020). Partir de la variabilidad humana frente a la idea de atención a la diversidad, implica hablar de neurociencia, de modo que, las experiencias vitales y los aprendizajes en sí mismos condicionan cómo funcionarán los genes que van a contribuir a la manera en la que seguirá aprendiendo ese cerebro (Bueno i Torrens, 2019). De ahí que los docentes tengamos que dirigirnos hacia la personalización del aprendizaje y al uso de estrategias de instrucción diferenciadas que contribuyan al diseño de situaciones de aprendizaje, métodos, materiales y contextos flexibles donde se den oportunidades de aprendizaje para todos.

Una de esas situaciones podría generarse a través de los usos del Drama desde donde se trabajan, entre otras cosas, las emociones. Una de las redes neuronales vinculadas al aprendizaje según el DUA es la red afectiva: el porqué del aprendizaje, donde se incluyen la motivación, la atención y el interés. La motivación del alumnado se ve aumentada con la técnica del Drama, ya que convierte al aprendiz en protagonista y al docente en facilitador de situaciones de aprendizaje en lugar de mero trasmisor de información. De acuerdo con Ames (1992) el hecho de planificar las tareas de manera *multidimensional* favorece por un lado el crecimiento autónomo y por otro la motivación y el interés hacia esa actividad. La propuesta de diferentes tareas con un mismo objetivo, frente a la propuesta de una única tarea facilita la motivación por el aprendizaje de un modo más eficaz y nos permite atender a las necesidades individuales del aula. Los usos del Drama pedagógico nos ofrecen un amplio abanico de tareas multidimensionales que aumentarán la motivación de los estudiantes ante el aprendizaje.

De igual modo, Ames muestra que las tareas de dificultad intermedia son las que más motivan al aprendiz, y esto podemos conectarlo, dentro de una visión sociohistórica, con el concepto vigotskiano de la zona de desarrollo próximo, otra de las bases fundamentales del enfoque AICLE y del DUA. Si el docente es capaz de trabajar esa zona, desde lo que el alumno y alumna es capaz de hacer por sí solo hasta lo que es capaz de hacer con ayuda, le estaremos proponiendo tareas asequibles y su implicación en el aprendizaje se verá incrementada. Una de las visiones del marco DUA está asociada, de hecho, con la psicología cognitiva y los enfoques del procesamiento de la información y construcción del aprendizaje como el andamiaje, la colaboración entre iguales y los factores socioemocionales, tres factores presentes en el Drama pedagógico.

It is deeply rooted in concepts such as the Zone of Proximal Development, scaffolding, mentors, and modelling, as well as the foundational works of Piaget; Vygotsky; Bruner, Ross, and Wood; and Bloom, who espoused similar principles for understanding individual differences and the pedagogies required for addressing them. (CAST, 2018, p. 2)

En su conjunto el uso del Drama permite esa manera *multidimensional* que hemos mencionado anteriormente de resolver tareas de diferentes maneras con el mismo objetivo, nivelar la dificultad ante la diversidad del aula y la producción de la lengua de manera significativa. Además, entre otras ventajas podemos destacar lo que Trozzo (2017) llama “principios liminares” inherentes al Drama en educación, tales como: creatividad frente a obediencia e interpretación frente a copia; diferencia, diversidad y tolerancia frente a estereotipos; trabajo por medio de la interacción, de la escucha; aprovechamiento de los conflictos como motores de aprendizaje; prioridad del cuerpo frente a la palabra como vehículo de expresión; autoaprendizaje y autorregulación y Drama como juego.

En resumen, la introducción de distintos usos del Drama en el aula bilingüe podría contribuir al diseño de situaciones de aprendizaje donde se aprendan contenidos de manera significativa, se practique la lengua extranjera en contextos reales y se atiendan a los tres ámbitos del aprendizaje según el DUA: la transformación de la información en conocimiento utilizable, la regulación de las emociones como la motivación, el interés y la atención y el uso de estrategias para aprender a aprender tales como la planificación, la organización y la expresión.

Podemos establecer así una conexión entre el enfoque AICLE, el DUA y los usos del Drama en el aula bilingüe.

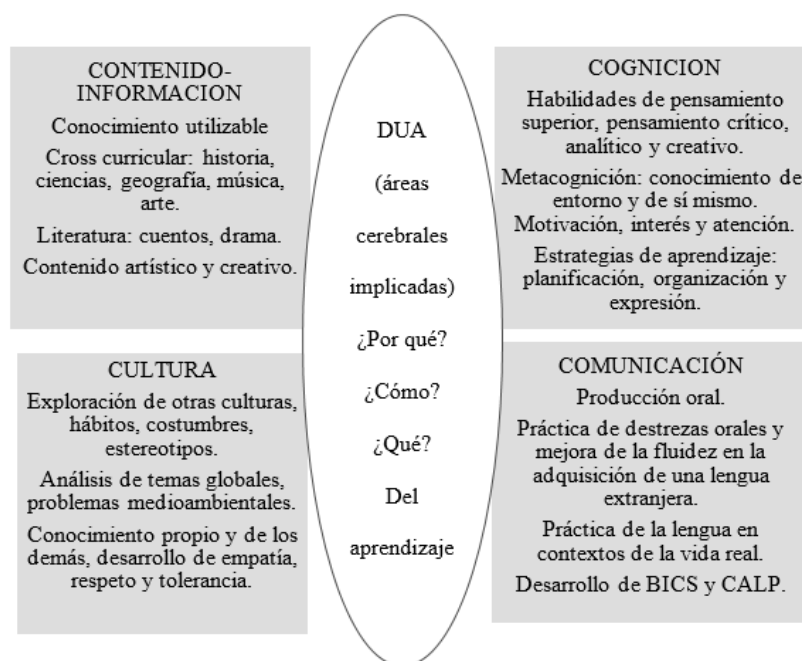


Figura 1. Conexión AICLE, DUA y DRAMA. Elaboración propia.

3. EL DRAMA: LOS USOS DEL DRAMA PEDAGÓGICO EN CONTEXTOS AICLE

En lo referente a la definición de Drama, desde un punto de vista pedagógico, según el informe DICE, podríamos definirlo como:

There is also a deeper concern and a wider potential in educational theatre and drama: to use dramatic art to connect thought and feeling so that young people can explore and reflect subject matter, test, and try out new ideas, acquire new knowledge, create new values, and build self-efficacy and self-esteem. (...) The term derives from the Greek word *Dran* – to do. Drama is something of significance that is ‘done’ or enacted. In our work it is action explored in time and space in a fictional context. (DICE, 2010, p. 15-17)

Es importante resaltar que Drama no es teatro. Aunque están íntimamente relacionados, no son lo mismo. “Teatro es una forma artística centrada en la actuación. Drama está más enfocado a un viaje personal en un contexto dado” (Mehisto *et al.*, 2008, p. 219). En el teatro, la memorización de palabras creadas por otros es diferente al Drama, que consiste en encontrar de manera espontánea las palabras para comunicar una idea importante en un momento dado. Los alumnos comparten su trabajo con otros, por lo tanto, el foco se pone en el mensaje más que en la forma. Además, el Drama no discrimina, es para todos. El trabajo de Dorothy Heathcote (1978) con alumnado con discapacidad es legendario entre aquellos que tuvieron la oportunidad de observarlo. Esta autora parte de la base del derecho que tienen las personas con discapacidad, el derecho de posicionarse como personas con un poder activo e interpretativo: “el poder de fingir una situación y responder a esa situación con una gran complejidad de formas” (p. 153). En suma, todos los niños, incluidos los más demandantes, “no quieren menos trabajo o trabajo más fácil sino trabajo significativo” (p. 30). Si trasladamos esas ideas a la sociedad actual, no dista tanto de la realidad y el reto en las escuelas de hoy en día. El trabajo de Heathcote se puede aplicar al uso de metodologías activas en el aula para lograr esa inclusión educativa que nos hemos marcado como objetivo. El Drama conecta con este tipo de trabajo ya que los estudiantes adquieren conocimientos, experiencias y actitudes que favorecen el aprendizaje y los docentes crean contextos concretos de enseñanza. Ya en 1984, Heathcote (1984) reflejó cómo el Drama se conecta con el trabajo del docente en el aula:

<p>El docente: Crea situaciones para otros. Sus destrezas están al servicio del alumnado. No es quien intenta transmitir su conocimiento a otros, sino quien conduce al conocimiento.</p>
<p>Educación: El momento por el que todo el conocimiento previo se mejora en una nueva yuxtaposición, a causa de lo que se ha hecho.</p>
<p>Drama: Cualquier situación que implique la asunción de un papel activo en el que las actitudes, no el carácter, son lo principal, vivida en tiempo real (en el momento, no aprendidas de memoria) y obedeciendo a las leyes naturales del medio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una suspensión voluntaria de la suspicacia. - Acuerdo de simulación. - Emplear todas las experiencias pasadas. - Usar la imaginación para crear un cuadro vivo, en movimiento que tiene por objeto sorprender y descubrir a los participantes, más que a los espectadores.
<p>Teatro: El trabajo de escribir, producir y actuar en obras donde actores actúan representando un guion durante un periodo de tiempo, siguiendo las instrucciones de un director cuya intención es agrandar y entretener o educar a la audiencia. Es una forma pura de arte.</p>

Figura 2. Conexión Drama y su aplicación pedagógica. Adaptado de Heathcote (1984).

Ante lo expuesto, a continuación, vamos a proponer algunos usos del Drama en el aula bilingüe con la intención de facilitar la enseñanza de contenidos curriculares a través de una lengua extranjera, contribuir a un mejor desarrollo de la competencia comunicativa y ofrecer a docentes la planificación de tareas basadas en técnicas de Drama, donde se trabaje la autonomía del alumno, las destrezas de pensamiento de orden superior, el pensamiento crítico y la motivación ante la experiencia de aprendizaje de contenidos y lengua con el fin de lograr una enseñanza bilingüe inclusiva. El enfoque AICLE se emplea para enseñar contenidos curriculares que a veces son demasiado áridos y técnicos incluso con un profesional especializado. Según lo propuesto por Hillyard, el Drama puede contribuir a transformar ese contenido desarrollándolo en un entorno afectivo y con respuestas físicas, lo que daría lugar a un aprendizaje significativo (Hillyard, 2010, p. 6). Propone una serie de usos del Drama que se describen a continuación:

1. Improvisación: uso espontáneo del Drama, en parejas o en grupos, que se puede llevar a cabo simultáneamente para representar cualquier contenido curricular.
2. Docente en acción: el docente interpreta un papel y entra en escena. Lo bueno es que así el docente puede reconducir el diálogo y guiar al alumnado hacia su objetivo.
3. El cuadro: en pequeños grupos, el alumnado representa un cuadro expresando la esencia de determinado contenido curricular. Puede cobrar vida, y en un momento dado el docente dice “estatua”. Una variante de esta forma de Drama podría ser que cuando el docente además da un toquecito en el hombro del actor o la actriz que elija para que diga en alto algo relacionado con su papel.
4. Narración: consiste en que mientras el docente va leyendo una historia o un fragmento de un texto, el alumnado escucha con los ojos cerrados y va visualizando o hace mímica de las acciones que oye. Esta técnica es muy efectiva para la iniciación del Drama si creamos el ambiente, facilitamos de antemano la información necesaria, nos focalizamos en aquellos/as que se distraen con facilidad, invitamos a la reflexión y mantenemos un buen comportamiento.
5. El mapa: consiste en crear un mapa entre todos que represente un lugar relacionado con el contenido curricular que estemos trabajando.
6. Escritura en acción: metidos en su papel, escriben de manera reflexiva acerca de un tema relacionado con el contenido curricular elegido. Pueden escribir entradas de revistas, poemas, cartas o mensajes a otros personajes de la dramatización. Esta herramienta es excelente para

- estimular la reflexión del aprendiz, practicar la escritura en lengua extranjera y ayudar al docente en la evaluación de la expresión escrita.
7. Reuniones: puede ser de todo el grupo clase o en pequeños grupos. En gran grupo, el docente interpreta un papel y lanza preguntas para obtener información de los personajes o en pequeño grupo se pueden debatir puntos de vista para llegar a un acuerdo, por ejemplo, grupos políticos tomando una decisión sobre un tema concreto.
 8. Juicios o el asiento caliente: una o más personas son interrogadas; en caso del asiento caliente, un/a alumno/a actúa respondiendo a las preguntas que le hacen sobre sí mismo el resto de los personajes.
 9. Entrevistas: un grupo de estudiantes actúa como periodistas de un periódico o revista y tienen que recopilar información sobre una escena.
 10. Ritual o ceremonia: se representan hechos conmemorativos, eventos que hayan marcado la historia o se celebra algún hecho cultural o históricamente significativo.

Estas estrategias pedagógicas basadas en los usos del Drama pueden contribuir al aprendizaje de contenidos en lenguas extranjeras de un modo más profundo y significativo, promoviendo un ambiente afectivo y de confianza y facilitando la comunicación y la expresión lingüística.

3.1. Secuencia de aprendizaje llevada a cabo en el aula, así como un análisis de los resultados, que muestra la conveniencia de los usos del Drama aplicados a la enseñanza.

- Contexto: la secuencia didáctica que se expone en este apartado se ha llevado a cabo con alumnos/as de 4º curso de Grado en Educación Primaria de la Universidad Rey Juan Carlos en Madrid durante el curso 2022/2023. El objetivo principal es formarlos en metodologías alejadas de los métodos tradicionales que puedan aplicar en su futura carrera como maestros de lengua extranjera en la etapa de Educación Primaria. Para diseñar esta secuencia se partió del marco DUA, ya que cualquier método puede ser susceptible desde su marco, “respetando las diferentes potencialidades y capacidades de todos los miembros que participan en el hecho educativo” (Sousa, 2016).

- Secuencia didáctica:

- Planificación: objetivos, criterios de evaluación y competencias. Es clave presentarle a los estudiantes las metas claras y qué y cómo se les va a evaluar, así como el desarrollo de las competencias que van a adquirir a través del trabajo.
- Diseño de la tarea contextualizada en la realidad de los estudiantes y que plantee un reto alcanzable desde distintos niveles de adquisición. En este caso concreto, la meta del docente se basó en generar aprendizaje social, ayuda mutua y respuesta grupal generándose apoyos para que todo el alumnado tenga la oportunidad de participar en la resolución de la tarea.
- DUA: el docente tomó como referencia el punto de verificación 8.2 del DUA, que nos proporciona opciones que promueven la colaboración y la comunicación entre los estudiantes y guía al docente a implementar una metodología en concreto que ayude a la construcción del aprendizaje con persistencia y esfuerzo (CAST, 2018). Este punto responde al porqué del aprendizaje. “Las pautas y los puntos de verificación son un conjunto de estrategias que ayudan al diseño universal de situaciones de aprendizaje, métodos, materiales y entornos flexibles, maximizando las oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado” (Elizondo, 2022).
- Elección docente: incorporación de técnicas cooperativas para la resolución de la tarea para conseguir la meta y generar situaciones de aprendizaje basadas en la interacción, la comunicación, la interdependencia positiva y el respeto. De este modo respondemos al cómo del aprendizaje.

- Procedimiento: tras exponer claramente las metas de aprendizaje, los grupos de estudiantes seleccionaron el contenido curricular y lo aprendieron a través de múltiples formas de representación, focalizándose en el qué del aprendizaje. Videos, textos, imágenes, organizadores gráficos, accediendo a la información de manera visual y auditiva. A continuación, diseñaron su dramatización eligiendo uno de los usos del Drama y por último lo presentaron ante sus compañeros. Las presentaciones orales fueron un éxito, los estudiantes lograron interiorizar los contenidos a través de la creatividad y la colaboración y se trabajó el marco AICLE desde sus cuatro Cs: contenidos, comunicación, cognición y cultura. Algunos de los trabajos realizados fueron “El baile de las moléculas” para explicar los cambios de estado; “Nos convertimos en órganos” para aprender el funcionamiento de los distintos aparatos o “Somos los huesos”; fragmentos de historia, tales como “el descubrimiento de América”; funcionamiento de la Tierra, “cómo se mueve la tierra”, “somos el sistema solar” o “El ciclo del agua se pone en marcha”. Se entrevistaron a personajes históricos tales como la Isabel I reina de Castilla a su llegada al trono en 1468. Incorporaron música con instrumentos como la guitarra o el ukelele y se vistieron de acuerdo con su rol dentro de la dramatización.

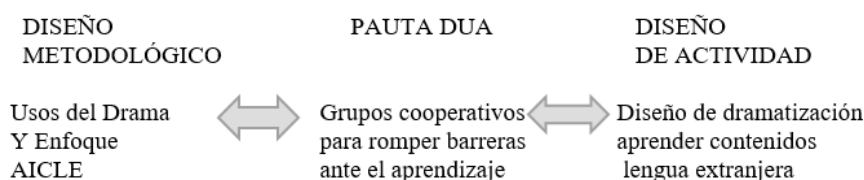


Figura 3. Secuencia de aprendizaje. Elaboración propia.

- Evaluación: con respecto a la evaluación, los estudiantes tuvieron a su disposición una rúbrica de evaluación desde el comienzo del trabajo. Es fundamental que antes de realizar una actividad, los alumnos y alumnas dispongan de la rúbrica para saber qué se va a evaluar de sus trabajos de modo que puedan enfocarse en una meta común. Entre las etapas de preparación de la tarea hubo también oportunidades de *feedback* lo que les permitió pasar de una etapa a otra con seguridad y confianza. Se incluyó la evaluación entre iguales durante las presentaciones orales. Los grupos se evaluaron entre sí completando una rúbrica que le entregaron al docente al finalizar la presentación. En suma, podemos concluir afirmando que la experiencia de aprendizaje fue muy positiva. Se trabajó de manera cooperativa, los alumnos y alumnas se involucraron en su trabajo, lo prepararon con motivación, ilusión y creatividad, participaron todos y todas respetando sus diferencias individuales y adoptando el rol que más les identificaba y practicaron las destrezas orales de la lengua extranjera en todas las fases del trabajo, mejorando así su competencia comunicativa y expresión oral. Todos aprendimos de la experiencia, tanto yo, como docente, como los estudiantes, que además valoraron en gran medida disponer de un recurso más para aplicar en su futura carrera como maestros de Educación Primaria.

Role play assessment	5	4	3	2	1
1. Preparation/ planning: Demonstrate some accurate research skills, uses time on task, goes beyond expectations, and takes a sense of personal pride in final product.					
2. Speech was clear with appropriate volume and pronunciation					
3. Role was played in a convincing, consistent manner					
4. Costumes and props were effectively used					
5. Role play was well prepared and organized					
6. Role play captured and maintained audience interest					
7. Speaking style: eye contact, tone of voice and level of enthusiasm					
8. Working well in a group: collaboration					
9. Historical accuracy: All content appears to be accurate					
10. Originality and innovation					

Figura 4. Rúbrica de evaluación de los usos del Drama. Elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

Este documento pretende hacer una doble sugerencia a los docentes inmersos en contextos AICLE. Por un lado, les sugiere explorar nuevas metodologías activas que tomen como punto de partida la atención a la diversidad del aula, que aumenten la confianza y la motivación de los alumnos y alumnas facilitándoles la comunicación en la sociedad globalizada. Y, por otro, sugiere experimentar la combinación del enfoque AICLE, el DUA y los usos del Drama pedagógico como un punto de encuentro para desarrollar las destrezas comunicativas, activar procesos de cognición, promover la adquisición de contenidos y posibilitar una educación bilingüe inclusiva. Del mismo modo, el diseño de propuestas colaborativas como el Drama ofrece experiencias significativas y enriquecedoras que propician la atención a la diversidad, despertando actitudes empáticas y solidarias, de aceptación y respeto hacia cada uno de los compañeros y compañeras de clase. El enfoque AICLE abre un amplio abanico de opciones con la implantación del Drama en sus múltiples versiones y la versatilidad de la enseñanza bilingüe invita a adoptar métodos inclusivos y holísticos en la práctica docente.

A lo largo de este documento, hemos querido aunar los conceptos de enseñanza bilingüe, inclusión educativa y usos del Drama en el aula con el propósito de dar una respuesta educativa a una educación inclusiva y de calidad, uno de los retos de la enseñanza bilingüe en la actualidad. Las diferencias individuales, las dificultades de aprendizaje, la variedad de contextos socio económicos y culturales y las actitudes ante el aprendizaje de una lengua extranjera suponen muchas veces una traba para lograr nuestro propósito. El enfoque AICLE ofrece al docente herramientas para diseñar un entorno lleno de oportunidades y experiencias de aprendizaje innovadoras y motivantes; facilita el acceso a una lengua extranjera para todos; promueve técnicas y estrategias de andamiaje en el aula; se centra en el desarrollo de las cuatro Cs (comunicación, contenido, cognición y cultura), del pensamiento crítico y de la autonomía de los estudiantes; contribuye a la expansión de las destrezas de pensamiento de orden superior dando paso a la creatividad e incorpora la adquisición de destrezas comunicativas y académicas del lenguaje; crea un contexto de aprendizaje basado en la resolución de problemas y en situaciones de la vida real e invita al trabajo colaborativo, que, entre otros muchos beneficios, incluye el principio de inclusión. Por su parte, el marco DUA proporciona currículos y entornos flexibles donde se eliminan las barreras para el aprendizaje, basándonos en el por qué, qué y cómo del aprendizaje. El Drama complementa estos dos marcos con

espacios imaginarios donde todos los estudiantes tienen acceso igualitario a herramientas de comunicación favoreciendo la inclusión ya que todos y todas son valorados como participantes en un escenario donde las fortalezas de cada uno, más que cualquier diferencia, entran en acción.

El primer paso para la inclusión educativa es que los docentes creamos en cada uno de nuestros alumnos y alumnas y adoptemos medidas partiendo de la diversidad de nuestra aula, para superar así uno de los retos que nos presenta la sociedad actual: el logro de una educación bilingüe inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, Mel. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, Narcea.
- Ames, Carole. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Amor, Antonio Manuel; Fernández, María; Verdugo, Miguel Ángel; Aza, Alba y Calvo, María Isabel. (2021). Towards the fulfillment of the right to inclusive education for students with intellectual and developmental disabilities. Framework for action. *Education Sciences & Society*, 12(1), 95-113. <https://doi.org/10.3280/ess1-2021oa11471>
- Arnaiz Sánchez, Pilar. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de educación*, 349, 203-223. <http://bitly.ws/SNDa>
- Bloom, Benjamin (ed.). (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*. (Handbook I: Cognitive Domain). New York, David McKay Company Inc.
- Bueno i Torrens, David. (2019). *Neurociencia aplicada a la educación*. Madrid, Síntesis.
- Bullock, Allan. (1975). *The Bullock Report. A language for life*. Londres, The Stationery Office. *Education UK*. <http://bitly.ws/SNUt>
- CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. *UDL Guidelines*. <https://bitly.ws/T8Wk>
- Coyle, Do. (1999). Supporting students in content and language integrated learning contexts: planning for effective classrooms. En J. Masih (ed.), *Learning through a foreign language: models, methods and outcomes* (pp. 46-62). Centre for Information on Language Teaching and Research. <https://bitly.ws/TGVb>
- Coyle, Do; Hood, Philip y Marsh, David. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Crespí, Paula y García Ramos, José Manuel. (2021). Competencias genéricas en la universidad: evaluación de un programa formativo. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 24(1), 297-327. <https://bitly.ws/T8Qj>
- Cummins, Jim. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197-205 <http://bitly.ws/SNYQ>
- DICE. (2010). *The DICE has been cast. A DICE resource research findings and recommendations on educational theatre and drama*. <https://bitly.ws/T9dI>
- Durán Martínez, Ramiro y Beltrán Llavador, Fernando. (2016). A regional assessment of bilingual programmes in primary and secondary school. The teachers' views. *Porta Linguarum*, 25, 79-92. <http://bitly.ws/SNMX>
- Elizondo, Coral. (2022). Diseño universal para el aprendizaje y neuroeducación: una perspectiva desde la ciencia de la mente, cerebro y educación. *Joned: Journal of Neuroeducation*, 3(1), 99-108. <https://bitly.ws/T9cW>
- Faya Cerqueiro, Fátima; Alcaraz Mármol, Gema y Guadamillas Gómez, María Victoria. (2020). *Orientaciones teóricas y prácticas para el aula bilingüe en Educación Primaria*. España, Octaedro.
- Gardner, Howard. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York, Basic Book.
- Graddol, David. (2006). *English Next*. Reino Unido, British Council. <http://bitly.ws/SNRa>
- Heathcote, Dorothy. (1984). *Collected Writings on Education and Drama*. Johnson, Liz y O'Neill, Cecily (eds.). Illinois, Northwestern University Press.
- Heathcote, Dorothy. (1978). *Educational Drama for Today's Schools*. Metuchen, The Scarecrow Press, Inc.

- Hillyard, Susan. (2010). Drama and CLIL: the power of connection. *Humanising Language Teaching*. <https://bitly.ws/T9bY>
- Julius, Steven y Madrid, Daniel. (2017). Diversity of Students in Bilingual University Programs: A Case Study. *The International Journal of Diversity in Education*, 17(2), 17-28. <http://doi.org/10.18848/2327-0020/CGP/v17i02/17-28>
- Leiva Olivencia, Juan José y Alcalá del Olmo Fernández, María José. (2021). *Educación inclusiva y atención a la diversidad*. Barcelona, Editorial Octaedro S.L.
- León Guerrero, María José; Crisol Moya, Emilio y Estévez Estévez, Beatriz. (2016). *Atención a la diversidad en educación primaria*. Granada, Editorial Técnica Avicam.
- Lorenzo, Francisco y Granados, Adrián. (2020). Una generación de enseñanza bilingüe: resultados de un estudio a gran escala de profesores AICLE. *ELLIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 20, 77-11. <https://bitly.ws/T8RR>
- Madrid, Daniel y Pérez Cañado, María Luisa. (2018). Innovations and challenges in attending to diversity through CLIL. *Theory Into Practice*, 57, 241-249. <https://bitly.ws/T8Sx>
- Marsh, David. (2002). *CLIL/EMILE. The european dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Finlandia, University of Jyväskylä.
- Mehisto, Peeter; Marsh, David y Frigols, María Jesús. (2008). *Uncovering CLIL*. London, Macmillan.
- Meyer, Anne; Rose, David y Gordon, David. (2014). *Universal Design for learning: theory and practice*. Wakefield, Cast Professional publishing.
- Moliner Miravet, Lidón; Amat, Andrea Francisco y Aguirre García-Carpintero, Arcia. (2018). Teenage attitudes towards sexual diversity in Spain. *Sex Education*, 18(6), 689-704. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1463213>
- Monclús, Antonio y Saban, Carmen (coords.). (2012). *Atención a la diversidad y educación del futuro*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- Muntaner, Joan Jordi. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 63-79. <http://bitly.ws/I3XK>
- Naciones Unidas. (2018). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Nueva York, p. 6.
- Pérez Cañado, María Luisa. (2016). Teacher training needs for bilingual education: in-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19, 266-295. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.980778>
- Posso-Pacheco, Richard; Barba-Miranda, Laura; Rodríguez-Torres, Angel; Núñez-Sotomayor, Luis; Ávila-Quinga, Carlos y Rendón-Morales, Pablo. (2020). An Active Microcurricular Learning Model: A Guide to Classroom Planning for Physical Education. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 294-311. <https://dx.doi.org/10.15359/re.e.24-3.14>
- Sawyer, Keith. (2004). Creative Teaching: Collaborative Discussions Disciplined Improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12-20. <https://doi.org/10.3102/0013189X033002012>
- Sousa, David. (2016). *Neurociencia educativa: mente, cerebro y educación*. Madrid, Narcea.
- Tokuhama-Espinosa, Tracey; Nouri, Ali y Daniel, David. (2020). Evaluating what Mind, Brain, and Education has taught us about teaching and learning: 2020 International Survey. <https://bitly.ws/T8Ug>
- Trozzo, Ester. (2017). *La vida en juego. Miradas acerca del teatro como aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Nueva Mirada.
- Wolff, Dieter. (2011). CLIL and learner autonomy: relating two educational concepts. *Education et sociétés plurilingues*, 30, 69-80. <http://bitly.ws/SP3N>