

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN DOCENCIA UNIVERSITARIA. ADAPTAR PARA QUIÉN: EL AULA DE INGLÉS

RESUMEN

El objetivo básico de este estudio es analizar la diversidad existente en un grupo de Lengua Inglesa I, inglés como segunda lengua, en la Universidad Complutense de Madrid, España, para tratar de dar las claves de una respuesta formativa adaptada a las necesidades existentes detectadas. Dada la diversidad manifiesta, resulta necesario elaborar un programa adaptado de cara a la adquisición de conocimientos por parte de todos y cada uno de los estudiantes del grupo de inglés. En este sentido, es importante analizar primero el nivel de inglés de los individuos del grupo así como su grado de motivación y sus posibles dificultades a la hora de aprender una segunda lengua. No en vano, saber quién y cómo aprende realmente en el grupo debe constituir el punto de partida fundamental para el análisis. Asimismo, es importante considerar las dimensiones de los resultados obtenidos para poder dar respuesta a las necesidades detectadas resultantes del estudio gracias a la implementación de un proceso alternativo de enseñanza-aprendizaje.

**Doctora
Elena Domínguez Romero
Profesora de Filología Inglesa
Universidad Complutense de
Madrid.
España
elenadominguez@filol.ucm.es**

PALABRAS CLAVE

Tutoría entre iguales, Innovación, Educación Superior, Adquisición de una segunda lengua.

LOOKING AT DIVERSITY IN HIGHER EDUCATION: ADAPTING MATERIALS IN THE ENGLISH CLASSROOM

ABSTRACT

The present case study aims at analyzing the diversity in one group of students of English as a Second Language in Universidad Complutense de Madrid, Spain. The analysis will help to detect the needs of the group which, at the same time, are sure to provide the keys for the development of an adapted learning process. Despite diversity, the elaboration of an adapted program intended for the knowledge acquisition of every single student in the English group is required. In this sense, it is first important to analyze the level of English of the individuals within the group and their degree of motivation, as well as their possible difficulties when learning a second language. Not in vain, who and how does actually learn within the group is a basic question to be asked. Then, it is necessary to consider the implications of the results obtained in order to meet the needs detected thanks to an alternative learning process.

KEYWORDS

Peer Tutoring, Innovation, Higher Education, Second Language Acquisition

1. Objetivos

El presente trabajo trata de defender la necesidad de un programa adaptado que permita la adquisición de conocimientos a todo el alumnado universitario de la asignatura Lengua Inglesa I, pese a la diversidad manifiesta en una evaluación inicial de los conocimientos, los procedimientos y las actitudes del alumnado con respecto a la asignatura en cuestión. Dicha evaluación fue llevada a cabo para la realización del presente estudio. En concreto, los objetivos propuestos para el estudio fueron:

- Conocer el nivel de inglés del grupo
- Apreciar el grado de motivación de los estudiantes
- Conocer sus posibles dificultades para el aprendizaje del inglés
- Ver cómo y quién aprende realmente en el aula
- Considerar las implicaciones prácticas de los resultados obtenidos
- Dar una respuesta a las dificultades detectadas con la elaboración de una propuesta de actuación alternativa

2. Investigación

2.1. Sujetos participantes en la investigación

El grupo de estudio se compone de sujetos (unos 20) con un nivel bajo de inglés provenientes de titulaciones distintas a la de Filología Inglesa en la mayor parte de los casos, o que no han estudiado inglés en el pasado por proceder de sistemas educativos diferentes al español al ser inmigrantes de primera generación. Sin embargo, también hay una parte importante de ellos (unos 12) que son prácticamente bilingües bien porque han vivido en Inglaterra durante años, sus padres son nativos, han asistido a colegios americanos, son estudiantes procedentes de Europa del Este que en algunos casos ya han vivido en los EEUU, etc. Prácticamente todos estos sujetos están a la espera de la supuesta convalidación de la asignatura, que no se hace vigente sino hasta mediados de curso, una vez finalizado el primer cuatrimestre.

Además, a todo esto habría que añadir el caso de una alumna con discapacidad motora que se desplaza en silla de ruedas, necesitando también más tiempo tanto al escribir como a la hora de expresarse oralmente. Sin embargo, la Institución sólo le estipula la concesión de un 30% más de tiempo con respecto al resto del alumnado, pero sólo y exclusivamente en el día del examen final¹. Todo esto, sin contar con que dicha alumna no puede asistir a clase los miércoles, días oficialmente fijados para la realización de las actividades académicas dirigidas (AADs), con un valor de un 10% sobre la nota final en caso de elegirse la evaluación de tipo presencial.

2.2. Fases de la investigación

- FASE 1. Evaluación de los conocimientos, procedimientos y actitudes del alumnado mediante la realización de pruebas de nivel así como de pruebas procedimentales y actitudinales creadas para la ocasión.
- FASE 2. Análisis de las condiciones de aprendizaje en el aula. Realización de un estudio que permita entender cómo y quién aprende realmente.
- FASE 3. Implicaciones prácticas. Propuesta de una alternativa docente que ayude a subsanar los problemas detectados en los estudios previos.

2.3. Instrumentos de recogida de información y técnicas de análisis

Para tratar de desmenuzar lo que ya se percibe a simple vista, se realizan unas pruebas de nivel que incluyen preguntas relacionadas con conocimientos, procedimientos y actitudes. La prueba de procedimientos y actitudes ha sido creada específicamente para el presente estudio mientras que para la evaluación de los conocimientos se ha utilizado el mismo "Placement Test" de 60 preguntas de Cambridge University Press ya usado en años anteriores para dar a los y las estudiantes una idea sobre su conocimiento previo que pudiera ayudarles a afrontar el nuevo curso. La prueba de procedimientos y actitudes constaba de 12 preguntas sobre su actitud ante el inglés y su capacidad para desenvolverse en un país de habla inglesa o para tratar de comunicarse con hablantes nativos de la lengua inglesa. El uso de SPSS ha sido fundamental para procesar los resultados obtenidos en las pruebas.

Dada la diversidad, surge asimismo la necesidad de llevar a cabo un estudio previo que permita entender cómo y quién aprende realmente en el aula. Suele darse por hecho que sólo aprende el alumno medio mientras que los mejores y los peores se aburren por exceso o por defecto. Sin embargo, como se verá más adelante, este estudio llevado a cabo en el aula de inglés desmiente esta teoría revelando la diversidad que el considerado "grupo medio" entraña por sí mismo, incluyendo a su vez distintos grupos de alumnos y niveles respectivamente.

El estudio en cuestión se centra en el uso de material real y adaptado, con y sin actividades guiadas, y su repercusión en el proceso-aprendizaje de la comprensión auditiva. Ésta es la destreza escogida por ser sin duda una de las que entrañan mayor dificultad para los estudiantes de inglés como demuestra la extensa literatura relacionada con el tema. De este modo se analiza la respuesta de los estudiantes a dos tipos de audiciones –auténticas y adaptadas– con el fin de dilucidar si sus dificultades son resultado de dicha dicotomía. El material auténtico constaba con una canción, "You were always in my mind", y un documental sobre París mientras que el adaptado se componía de dos audiciones sacadas de los dos libros de texto seguidos en la asignatura. Cincuenta y ocho alumnos de dos grupos diferentes de Lengua Inglesa I realizaron cuatro audiciones (dos adaptadas y dos reales). Cada una constaba de dos tipos de actividades: actividades guiadas diseñadas para motivar las habilidades cognitivas de los alumnos y actividades no guiadas que se centraban exclusivamente en la nueva información.

2.4. Resultados Obtenidos

Para la prueba de conocimiento se utiliza el “Placement Test” de Cambridge, de 60 preguntas, obteniéndose los resultados que figuran en el gráfico 1:

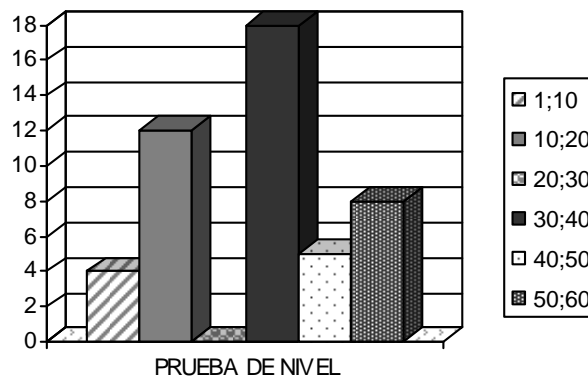


Gráfico 1

Como puede apreciarse en la gráfica, los grupos de estudiantes con mejores y peores resultados son bastante numerosos a pesar de ser superados por el grupo medio.

En cuanto a las actitudes, se les preguntó por su grado de motivación, si tanto el inglés en general como la asignatura en particular les parecían útiles, si habían estudiado inglés desde la infancia, y si tenían dificultades con el inglés. Los resultados obtenidos se muestran en la siguiente tabla y son porcentuales:

Los resultados son bastante positivos. La mayor parte del alumnado muestra una gran motivación, encuentra una enorme utilidad al inglés, no cree tener dificultades para el aprendizaje de la lengua y la ha aprendido desde la infancia.

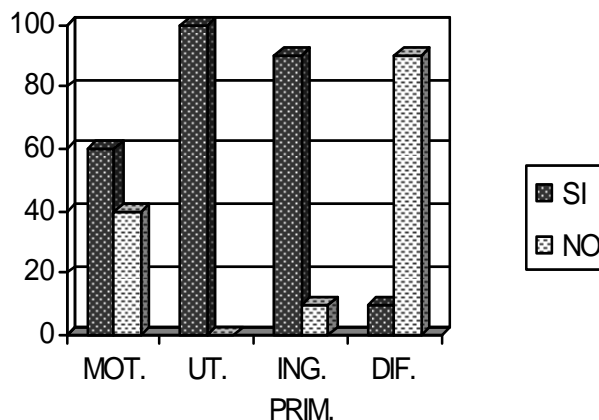


Gráfico 2

Para analizar los procedimientos se utilizaron preguntas tales como: ¿Lees libros, periódicos, revistas o páginas de Internet en inglés, cuáles, por qué, con qué frecuencia?, ¿Sueles ver películas o series de televisión en versión original, por qué, con qué frecuencia?, ¿Cómo empezarías una carta de presentación en inglés a la hora de pedir un trabajo?, Si estás de vacaciones en un país de habla inglesa y necesitas encontrar una dirección, qué preguntarías y cómo?, Trabajas como recepcionista en un hotel y unos clientes te piden consejos sobre qué visitar, qué comer, dónde... ¿Qué les dices?, ¿Trabajas como profesor de inglés y tienes que explicar la pasiva, ¿Cómo lo haces? Los resultados obtenidos se muestran en la próxima tabla, donde se refleja el porcentaje de respuestas afirmativas o negativas a la pregunta sobre lectura y visionado de películas en inglés, así como el porcentaje de estudiantes que sí han respondido correctamente al resto de las preguntas o que, por el contrario, no lo han hecho así.

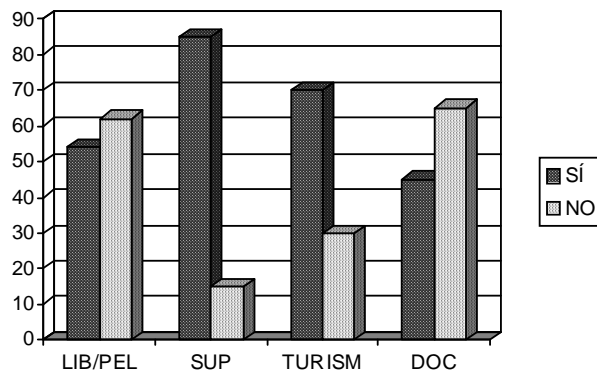
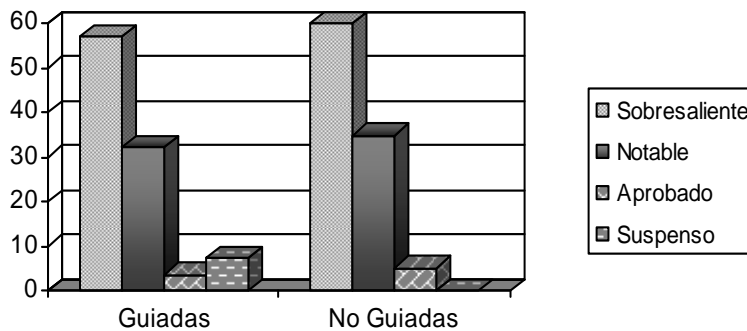
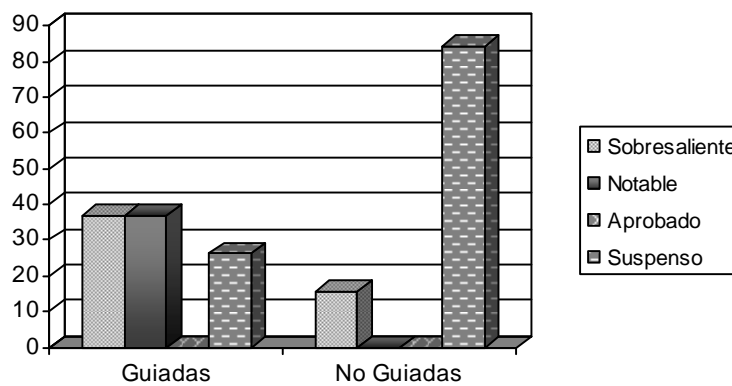
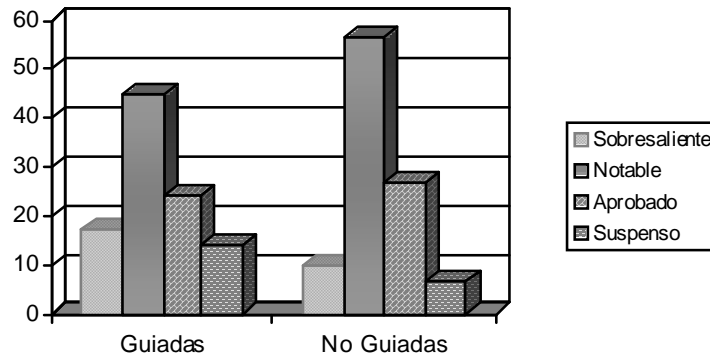


Gráfico 3. Procedimientos

De la tabla se deduce que el alumnado presenta más problemas a la hora de ver y leer libros en versión original y de ser capaz de transmitir a otros sus conocimientos de inglés que cuando se trata de usar lo que se llama un inglés básico de supervivencia.

A continuación se muestran los resultados del estudio de la repercusión que tiene el uso de material real y adaptado, con y sin actividades guiadas, en el proceso-aprendizaje de la comprensión auditiva. Las dos primeras gráficas reflejan los resultados de las audiciones adaptadas (con y sin actividades guía), mientras que la tercera muestra los resultados obtenidos en la canción y el documental:



Gráficos 4, 5 y 6. Actividades en el aula

La diversidad del grupo se hace patente en los resultados que muestran las gráficas. Pese a la hipótesis inicial de que sólo el alumno medio aprende realmente mientras que los mejores y los peores se aburren por exceso o por defecto, los resultados recogidos más abajo acaban poniendo de manifiesto que la adaptación y el uso de actividades guía sólo favorece al alumno avanzado del grupo medio, mientras que el resto de alumnos de este grupo

medio, así como los del grupo de nivel más bajo, sólo aprenden realmente cuando se ven en la necesidad de esforzarse para hacerlo.

2.4. Análisis de los resultados

El análisis de los resultados anteriormente expuestos corrobora el carácter extremadamente diverso del grupo, con un número representativo de estudiantes que supera con creces el nivel exigido en la asignatura frente a otro grupo también importante situado muy por debajo del nivel medio. No obstante, la mayoría del grupo reconoce haber estudiado inglés en sus respectivos centros educativos desde la infancia y no tener dificultades específicas para el aprendizaje del inglés. Sin embargo, absolutamente todos los estudiantes respondieron que tanto el inglés como la asignatura les parecían muy útiles a pesar de que no todos reconocían estar motivados o leer y ver películas o series de televisión en inglés. La mayor parte de los estudiantes domina lo que se ha llamado “inglés de supervivencia” en caso de estar en un país de habla inglesa, aunque los porcentajes decrecen cuando se les pide que apliquen sus conocimientos de inglés al turismo o a la docencia; las dos salidas profesionales más importantes para el alumnado de Filología. La docencia sorprende en concreto con dificultades bastante marcadas. Como se verá más adelante, estos resultados ponen de manifiesto los puntos débiles comunes del alumnado y resultan por tanto muy útiles a la hora de diseñar actividades que permitan el enriquecimiento de todos los miembros del grupo, incluyendo a los más avanzados.

Contra todo pronóstico, no obstante, los resultados también demuestran que, en general, son precisamente los alumnos más y menos aventajados dentro del grupo medio los que más se benefician de las actividades comúnmente realizadas en el aula de inglés. Del estudio se deduce pues que es precisamente el alumnado de nivel alto o bajo dentro del grupo medio el que necesita que las actividades se adapten y se planteen como una especie de reto, de modo que despierten su interés y les haga esforzarse. Claro está, ni el alumnado sobredotado –entendiéndose sobredotación en este caso como nivel superior al exigido en el programa de la asignatura– ni el alumnado con un nivel de inglés muy inferior al recomendado en los descriptores de la asignatura, podrán verse beneficiados por las mismas, siendo necesaria la aplicación de otras estrategias que permitan la adaptación de la asignatura a sus necesidades.

En el caso de actividades guiadas el número de sobresalientes asciende de un 10% a un 17.2% en la muestra recogida en la primera gráfica, y de un 15.7% a un 36.8% en la segunda, para bajar sólo unas décimas en la tercera, de un 60% a 57.14%, donde también bajaron los notables y los aprobados, aumentando el número de suspensos en un 7.2%. Así pues, en el primer caso, el número de aprobados del grupo medio/bajo se mantiene relativamente constante, baja el número de notables en un 11.8%, y esta bajada favorece el incremento del número de sobresalientes obtenidos por parte de los alumnos con nivel alto dentro del grupo medio en un 7.2%. En el segundo caso apreciamos una subida estrepitosa tanto del número de notables como del de sobresalientes, 36.8% y 21.2% respectivamente, haciendo descender también de manera llamativa el elevado número de suspensos, con lo que detectamos que tanto el grupo medio/alto como el medio/bajo han salido beneficiados por las actividades de clase. Esto es, a falta de actividades guiadas, el conjunto del grupo medio necesitado de las mismas hace aumentar el número de suspensos de un 26.3% a un

84.2% mientras que el medio/alto hace disminuir los notables y sobresalientes en un 36.8% y un 21.1%, respectivamente. Pero el elevado número de suspensos también desciende gracias al grupo medio/bajo. Cabe decir en este punto que las actividades guiadas, probablemente por estas mal diseñadas, no beneficiaron a ninguno de los grupos en el tercer caso.

Habría que apartarse pues de la idea convencional de los tres grupos homogéneos para dar una respuesta que se adapte a las necesidades reales de la diversidad del alumnado, más allá de la división convencional en programas de aceleración y grupos especiales. Por eso, en los siguientes apartados del presente trabajo se analizan las implicaciones prácticas que conlleva la propia naturaleza diversa del grupo para poder elaborar una propuesta docente alternativa adaptada a las características del alumnado. A priori, la puesta en práctica de una técnica cooperativa parece una buena opción para solucionar las dificultades surgidas de la diversidad. Se barajará esta posibilidad y se decidirá cuál va a ser la técnica cooperativa concreta a poner en práctica.

3. Implicaciones prácticas

Estudios recientes sobre la adquisición de las segundas lenguas (Doughty y Long 2003; Hinkel 2005; y Bardovi-Harlig y Dornyei 2006) ponen de manifiesto la complejidad que conlleva su aprendizaje por incluir factores diversos tales como aspectos culturales, transferencias lingüísticas, competencia comunicativa, distintos tipos de aprendizaje, etc. (Brown, 2007). No obstante, aunque los profesores tienden a enseñar a grupos de estudiantes, no conviene olvidar que, dentro de estos grupos, los estudiantes aprenden como individuos. Y estas diferencias individuales, a pesar de ser numerosas por incluir rasgos de personalidad, aptitudes lingüísticas, motivación, estilos y estrategias de aprendizaje, deben ser tenidas en cuenta en las aulas de inglés porque, tal y como indica Mangubhai, el aprendizaje de una segunda lengua está claramente relacionado con las diferencias individuales (2006).

La diversidad del alumnado universitario, y de esto no cabe la menor duda por tanto, requiere una respuesta educativa diversa, adaptada a las necesidades educativas que cada alumno o alumna presenta según sus peculiaridades.² Sin embargo, desgraciadamente, la única respuesta que esperan las y los estudiantes universitarios españoles con mayor nivel es la respuesta afirmativa a la convalidación de la asignatura. De hecho, paradójicamente, dadas las dificultades generadas por la propia diversidad del grupo, sería muy cómodo responderles que sí, que no es necesario que vengan a clase porque ya tienen nivel suficiente para aprobar el examen final de la asignatura –en caso de no convalidación– con buena nota sin realizar ningún tipo de esfuerzo, sin necesidad de aprender nada nuevo en absoluto.

La respuesta afirmativa en estos términos, sin embargo, negaría por completo cualquier posibilidad de educación para estos sujetos, no adaptándose en ningún caso a sus necesidades formativas. En países como los EEUU, incluso en centros estatales, se opta por la segregación del alumnado de función de sus necesidades, dando lugar a lo que se conoce como “Honor Class” o grupo de estudiantes sobredotados, con Vicerrectorados específicos

para el seguimiento y control de dichos estudiantes. Sin embargo, en los centros españoles se suele optar por los programas de enriquecimiento más que por programas de optimización.

También convencionalmente, los grupos con menor nivel no suelen esperar una respuesta más allá del refuerzo y el trabajo individual autónomo mientras que los sujetos pertenecientes a los distintos niveles del grupo medio no esperan respuesta alguna más allá de la clase habitual a pesar de que, como se ha demostrado en el estudio previo, esta respuesta sólo beneficiaría a los sectores más favorecidos dentro del grupo.

La dificultad real, claro está, llega a la hora de poner en práctica un programa que, efectivamente, sirva para el provecho de todos y cada uno de los sujetos que componen el grupo, independientemente de su nivel. En este sentido no existe una receta, ni una propuesta infalible y única puesto que existen infinitas realizaciones y respuestas. Sin embargo, la Técnica Cooperativa “Tutoría entre iguales” podría ser de gran ayuda como alternativa para el próximo curso ya que los grupos suelen ser igualmente diversos, dada la realidad de una diversidad social que se hace presente cada vez más también en la universidad.

4. Técnica cooperativa / tutoría entre iguales

La tutoría entre iguales es un método de aprendizaje cooperativo, basado en la creación de parejas, con una relación asimétrica (derivada del rol de tutor o tutorado), con un objetivo común y compartido (la adquisición de una competencia curricular) que se logra a través de un marco de relación planificada por el profesor (Durán y Vidal, 2004). En España, en Secundaria, viene siendo común desde hace años entre el profesorado promover el que alumnos de distintos niveles se apoyen unos a otros buscando la integración de los recién llegados, en muchos casos inmigrantes.

De forma parecida, en los últimos años, universidades españolas como la de Granada han puesto en marcha Proyectos de Innovación Docente en los que los alumnos de los cursos superiores debían ejercer como los asesores de sus compañeros menores. Estos hechos responden al proceso de convergencia con Europa, en materia de Educación Superior, que requiere, por parte de las instituciones universitarias españolas, la puesta en marcha de los principios que directamente afectan a la docencia universitaria y redundan en el incremento de la calidad. No en vano, en la Tutoría entre compañeros, compañeros con más conocimiento y/o habilidad facilitan ayuda y apoyo a alumnado con menos conocimiento y/o habilidad para aprender en trabajo cooperativo de pareja o grupo pequeño (Damons y Phelps, 1989; Durán y Vidal, 2004; Topping, 1996), fomentando el aprendizaje y la adaptación y previniendo el abandono.

Topping (1996) menciona además que la tutoría entre compañeros, en pareja de similar edad y mismo curso académico con rol recíproco, muestra una alta eficacia en las pocas veces que ha sido utilizada, si bien otros estudios cuestionan esos resultados (Griffin y Griffin, 1997; Rittschof y Griffin, 2001). Como resume Francisco D. Fernández Martín (2007),

La tutoría entre compañeros en pareja de similar edad y mismo curso académico con rol recíproco mejora significativamente en el alumnado de los grupos de

intervención, también en relación con el alumnado de los grupos de control, el rendimiento académico (Fantuzzo, Dimeff, et al., 1989; Fantuzzo, Riggio, et al., 1989; Goldschmid y Goldschmid, 1976; Riggio et al., 1991; Topping, Hill, et al., 1997), habilidades de generalización (Topping, Hill, et al., 1997; Topping, Watson, Jarvis y Hill, 1996) y niveles de integración social o ajuste psicológico a la institución (Fantuzzo, Dimeff, et al., 1989; Fantuzzo, Riggio et al. 1989; Riggio et al. 1991); disminuye la tasa de abandono (Topping, Hill, et al., 1997); muestra elevados grados de satisfacción entre el alumnado participante (Fantuzzo, Dimeff et al., 1989; Goldschmid y Goldschmid, 1976; Riggio et al. 1991); y se asocia positivamente el grado de estructuración de los programas con los resultados alcanzados (Fantuzzo, Riggio, et al., 1989; Riggio et al., 1991).

Por eso, y por considerar que el grupo es suficientemente diverso por sí mismo, ha sido ésta la alternativa elegida en la propuesta de mejora que a continuación se detalla, de modo que el aprendizaje cooperativo tenga lugar entre los miembros del propio grupo.

4.1. Objetivos

Esta Tutoría entre iguales –entendida como una Actividad Académica Dirigida de tres horas semanales independientes de las horas teórico-prácticas asignadas a la asignatura en los Planes de Estudio– pretende acercar y hacer atractivos para el alumnado aquellos aspectos importantes para el aprendizaje de la lengua inglesa que –según el test inicial llevado a cabo– suelen presentar mayores dificultades entre los estudiantes, y para las que no hay normalmente tiempo en las horas teórico-prácticas de la asignatura: leer libros, ver películas en versión original considerando también las adaptaciones de novelas al cine, etc. Pero, al mismo tiempo, busca la relación, la comunicación, la integración de todos los miembros de un grupo diverso, considerando también hechos como: aprender a enseñar, aprender a aprender de un igual, aprender a relacionarse, integrarse frente a las diferencias. Así pues, los objetivos fundamentales de la tutoría son:

- Aprender a usar material original en lengua inglesa, desarrollando destrezas como la lectura, la escritura, la expresión oral y la audición en inglés
- Usar el inglés como herramienta de trabajo y comunicación
- Familiarizarse con vocabulario específico actual
- Conocer la función de las reglas gramaticales en textos originales
- Aprender a enseñar a un igual
- Aprender a aprender de un igual

4.2. Contenidos

Conceptuales

- Vocabulario específico actual en textos originales
- Uso de la gramática en textos originales
- Lectura, escritura, expresión oral y audición de textos originales en inglés

Procedimentales

- Uso de material original en lengua inglesa, desarrollando destrezas como la lectura, la escritura, la expresión oral y la audición en inglés
- Uso del inglés como herramienta de trabajo y comunicación
- Descubrimiento de la importancia del inglés a la hora de trabajar con material original en lengua inglesa

Actitudinales

- Aprendizaje del trabajo en grupo
- Aprendizaje de la relación con los demás
- Respeto de las diferencias
- Valoración de la cooperación como principio del aprendizaje

4.3. Principios metodológicos

Dada la diversidad del grupo, se hace necesaria la búsqueda de una alternativa docente que permita la integración y el aprendizaje de todo el alumnado de la asignatura Lengua Inglesa I. Por eso, la clase de los miércoles –tres horas semanales dedicadas a la realización de AADs, Actividades Académicas Dirigidas– puede convertirse en una excusa inmejorable para poner en práctica técnicas de aprendizaje cooperativo como la Tutoría entre iguales, no sólo favoreciendo a los alumnos y alumnas menos aventajados, sino también a todos aquellos sujetos con un buen nivel de inglés que –dados los resultados del test inicial– podrían profundizar en sus propias carencias cuando de transmitir sus propios conocimientos a otros se trata. Para ello, se crearán grupos de trabajo compuestos por sujetos de niveles muy distintos, y siempre teniendo en cuenta la necesidad del cambio frecuente de roles, de modo que todos aprendan siempre algo de todos los demás.

4.4. Actividades a desarrollar

Cada grupo de dos elegirá películas, libros, musicales, destinos turísticos etc., de su interés, en versión original, para trabajar sobre ellos, teniendo que hacer una presentación final, original y en grupo, del trabajo realizado. La elección de más de un texto es factible si el grupo decide llevar a cabo una aproximación comparativa. De cara al desarrollo de la actividad, cada grupo podrá abrir y participar en un foro habilitado para el trabajo en grupo en el Campus Virtual de la universidad, abierto a toda la clase de modo que puedan recibir ayuda de los miembros de otros grupos de la clase. El miembro de más nivel de cada grupo se encargará de moderar el foro. Además, cada estudiante elaborará un diario en inglés en el que refleje su propio trabajo, así como el trabajo del otro, además de incluir una valoración del otro, y lo que considere que ha aprendido del mismo.

Así pues, y con carácter individual, cada estudiante elaborará un diario de clase en inglés y participará tanto en su propio foro –de su grupo– como en el resto de los foros de la clase para compartir ideas y experiencias en inglés. Además de esto, cada grupo tendrá que elegir uno o varios textos originales en inglés sobre los que trabajar. Como ya se ha indicado, puede tratarse de libros, recortes de prensa, folletos de viajes, películas, musicales, etc. Elaborarán un

trabajo que tendrán que presentar al resto de sus compañeros y compañeras de clase, compartiendo con ellos sus conocimientos. La labor ya vendrá facilitada por el uso de los foros, que habrá hecho posible que toda la clase conozca y colabore con sus impresiones y comentarios en todos los trabajos de todos los grupos de la clase. Los trabajos podrán consistir en:

- El análisis de la recepción de un texto concreto tanto en España como en el extranjero, mostrando semejanzas y diferencias, a través del estudio de recortes de prensa.
- La adaptación al cine de una novela determinada
- La elaboración de un folleto turístico en inglés
- El estudio del uso de la gramática en uno o varios textos
- Cualquier trabajo original que el grupo proponga y que sea valorado positivamente tanto por el profesor o profesora de la asignatura como por el resto de la clase, que opinará en inglés a través de los foros.

4.5. Organización del aula

Pese a la imposibilidad de habilitar el mobiliario del aula para el trabajo en grupo, los alumnos y alumnas siempre pueden colocarse en grupos dentro del aula habitual para la realización de las AADs. Además, disponen de un aula de informática de libre acceso para poder acceder al Campus Virtual, intercambiar ideas en los foros creados, o realizar búsquedas para la realización de su actividad.

4.6. Recursos

Cada grupo dispondrá de un aula en el que reunirse los miércoles tanto con sus compañeros y compañeras de grupo como con el profesor o la profesora de la asignatura. Además, dispondrán de una sala de informática de libre acceso con facilidades para la impresión gratuita de material de trabajo, acceso a la red y al Campus Virtual de la universidad.

4.7. Evaluación

Una de las ventajas de una gestión de aula basada en la tutoría entre iguales es que el profesor puede observar a los alumnos trabajando y, por consiguiente, puede tomar nota de los progresos de las parejas. Así pues, para la evaluación de esta Tutoría entre iguales se considerará fundamentalmente la actitud de los miembros de cada grupo a la hora de colaborar para hacer que su aprendizaje sea efectivamente cooperativo, la participación, el interés, y el esfuerzo realizado cada miércoles. El proceso se seguirá asimismo a través del análisis del uso que la clase ha hecho de cada uno de los foros abiertos por los grupos de modo que la cooperación pueda ser también intergrupala. Tanto la asistencia como la participación en clase y en los foros contarán un 25% de la nota final de la Tutoría. Los diarios también serán de gran ayuda para la evaluación del proceso así como para comprobar que, efectivamente, los miembros de cada grupo han aprendido a aprender de un igual y a enseñar a un igual. A la hora de la evaluación, tanto en los foros como en los diarios se valorará un uso correcto del inglés. Como la participación y la actitud cooperativa, los diarios supondrán un 25% de la nota final de la Tutoría. Por supuesto, la presentación final será fundamental de cara a la evaluación de esta actividad, contando un 50% de la nota

final. Aquí se valorará especialmente el uso del material original en lengua inglesa que el grupo haya sido capaz de hacer, así como el desarrollo que hayan manifestado en destrezas como la lectura, la escritura, la expresión oral y la audición en inglés. La adquisición de vocabulario específico y el uso de la gramática en textos originales también serán de una gran importancia.

5. Para finalizar

Sólo resta poner realmente en marcha la Tutoría entre iguales propuesta en el presente trabajo y analizar los resultados obtenidos para estudiar la posibilidad de mejorarla en un futuro muy próximo. Se trata de una propuesta de actuación práctica que hasta ahora sólo tiene un formato teórico pero que se llevará a la práctica en el próximo curso. Sólo así podrá cobrar un sentido pleno y someterse a un examen real –práctico– que permita su mejora.

6. Referencias bibliográficas

- Bardovi-Harlig, K. y Dornyei, Z. (Eds.). (2006). Themes in SLA. *AILA Review*, 19.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Longman.
- Damons, W., y Phelps, E. (1999). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research* 58(2), 9-19.
- Dornyei, Z. (2006). Individual differences in second language learning. En C. J. Doughty y M. H. Long (Eds.). *The handbook of second language acquisition* (pg. 589-630). Oxford: Blackwell.
- Dornyei, Z. y Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. En C. J. Doughty y M. H. Long (Eds.). *The handbook of second language acquisition* (pg. 589-630). Oxford: Blackwell.
- Doughty, C. J. y Long, M. H. (Eds.). (2003). *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Durán, D.; Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativa para la diversidad en secundaria*. Barcelona. Graó.
- Ellis, R. (2004). Individual differences in second language learning. En A. Davies y C. Elder (Eds.). *The handbook of applied linguistics* (pg. 525-551). Oxford: Blackwell.
- Monereo, C.; Durán, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona. Edebé.
- Hinkel, E. (Ed.). (2005). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.

- Mangubhai, F. (2006). What do we know about learning and teaching second languages: Implications for teaching. *Asian EFL Journal*, 8(3), 46-48.
- Rittschof, K. A. y Griffin, B. W. (2001). Reciprocal peer tutoring: Re-examining the value of a co-operative learning technique to college students and instructors. *Educational Psychology* 21(3), 313-331.
- Rixon, S. (1986). *Developing listening skills*. London: Macmillan.
- Rost, M. (1990). *Listening in language learning*. London: Longman.
- Rost, M. (1991). *Listening in action: activities for developing listening in language education*. New York, London: Prentice Hall.
- Rost, M. (1994). *Introducing listening*. London: Penguin.
- Rost, M. (2001). *Teaching and Researching Listening*. London: Longman.
- Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education* 32, 321-345.
- Ur, P. (1984). *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

Notas

-
- ¹ Ha ido adquiriendo cada vez mayor importancia como parte esencial de una aproximación más comunicativa (Ur 1984; Rixon 1986; Rost 1990, 1994, 2001), adoptando un papel central en el Marco Común Europeo. Se ha prestado gran atención a los diferentes aspectos cognitivos de la comprensión auditiva como el papel de la memoria, la atención selectiva, la concentración, y la predicción. Otro tema central ha sido el uso de materiales auténticos frente a adaptados. De hecho, pese a la creciente tendencia hacia la autenticidad, muchas audiciones en los libros de texto son todavía adaptadas. De ahí la naturaleza del estudio.