

# **UNA PROPUESTA INCLUSIVA DE AULA PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS: EL APOYO Y LA COLABORACIÓN ENTRE IGUALES**

Ana Doménech Vidal, Lidón Moliner Miravet y Elina Vilar Beltrán

Universitat Jaume I

## **RESUMEN:**

El trabajo que se presenta surge a partir de una experiencia llevada a cabo en varios centros de Educación Primaria. En este marco, se detectaron ciertas carencias y necesidades en la enseñanza de idiomas al alumnado con discapacidad. Por ello, planteamos una propuesta de aula en la que se funden metodologías como la tutoría entre iguales y la enseñanza compartida que, desde un modelo inclusivo, atiende a la diversidad de nuestras aulas, promueva y fomente el aprendizaje de idiomas de todo el estudiantado.

**Palabras clave:** educación inclusiva, aprendizaje de idiomas, tutoría entre iguales y enseñanza compartida.

## **1. La diversidad funcional en educación: modelos y perspectivas.**

Tradicionalmente han existido grupos o personas que, debido a ciertas características particulares, han sido considerados y catalogados como *diferentes* al resto de la sociedad. Esta consideración, lejos de entenderse como enriquecimiento de los propios grupos humanos, acaba provocando ciertos distanciamientos, diferenciación o separación e incluso exclusión social de dichas personas. Este hecho conlleva a que este grupo de personas no pueda aprovechar ciertos derechos, privilegios y/u oportunidades de los que disfruta el resto de sociedad. De hecho, según Parrilla (2000), a lo largo de la historia han sido diversos los grupos que han estado tradicionalmente excluidos, esta autora habla de grupos sociales, grupos étnicos o culturales, de género y de discapacidad.

A lo largo de la historia, en el campo educativo, han existido durante mucho tiempo escuelas separadas para atender a la diversidad de características personales del estudiantado. En ciertas épocas, la escuela pública, la escuela de todos, atendía a ciertos grupos de personas en función de su origen social (distinción clasista), en función de si eran hombres o mujeres o según consideraciones raciales (discriminación sexista y racial respectivamente). En la actualidad, parece que este modelo de escuela, obsoleto e injusto, está más que superado, se considera impensable que no exista una escuela única, para todos, donde no se hagan distinciones de ningún tipo. Sería una barbarie que niños y niñas no pudiesen participar en la misma escuela como miembros de una única sociedad, o que esta separación se realizase en función de su origen étnico o social. Sin embargo, un aspecto destacable en este sentido es el conocimiento y aceptación general de la agrupación del alumnado en función de sus características personales y capacidades académicas. Nos estamos refiriendo grupo de personas con discapacidad.

De los grupos que han sido tradicionalmente excluidos, son las personas con discapacidad sobre las que existe un mayor consentimiento y aprobación de situaciones educativas de exclusión y segregación (aulas especiales y centros especiales). El evitar, cuestionar y admitir esta situación sólo puede entenderse desde una visión de la sociedad que distingue entre grupos de personas y discrimina y aparta a algunos de ellos en función de las características personales, un enfoque alejado de una perspectiva social de la diversidad, la pluralidad y los derechos humanos de todos sus miembros. Es tal la aprobación y la tolerancia social de esta situación que autores como Barton (1998) interpretan que en las sociedades modernas la discapacidad es una causa importante de diferenciación social, que además significa ser objeto de una discriminación y que implica aislamiento y restricción social.

Estas discriminaciones y exclusiones de las personas con discapacidad tienen su razón de ser y su fundamento en la propia forma de concebir la discapacidad. Son muchos los autores que explican y plantean en sus trabajos los diferentes modelos de discapacidad que han existido y existen. Podríamos hablar de tres modelos o formas de entender y concebir la discapacidad (Doménech y Moliner, 2011): Modelo excluyente, modelo médico y modelo social. En función del modelo a partir del cual se conciba la discapacidad, se facilitará o dificultará en mayor medida su integración, su participación social, derechos y oportunidades. Esta situación, podemos trasladarla al ámbito educativo; en función de cómo se conciba la discapacidad se le ofrecerá una respuesta educativa u otra. De hecho, se puede establecer una clara relación entre los diferentes modelos de discapacidad y educativos desde los que se ofertan respuestas educativas diferentes.

<b>CONCEPTUALIZACIÓN DE DISCAPACIDAD</b>	<b>RESPUESTA EDUCATIVA</b>
Modelo exclusión	Modelo segregacionista y asimilacionista
Modelo médico	Modelo integrador
Modelo social	Modelo inclusivo

*Tabla 1 Respuesta social y respuesta educativa a la discapacidad*

Estaremos en un modelo segregacionista y asimilacionista si la mirada sobre la discapacidad se proyecta desde un modelo excluyente, que no considera a la persona con discapacidad capaz de aportar nada a la sociedad y por la que sentir lástima o pena. Desde la escuela no se potenciará su pleno desarrollo, ni su integración. Esta perspectiva se centra en las limitaciones o incapacidades de la persona considerando que lo mejor para ella y para el resto de la sociedad es que acuda a centros determinados y especializados en sus necesidades concretas y donde existen profesionales formados para ayudarle a superarlas, en la medida de lo posible.

En cambio si la mirada se proyecta desde una visión médica, estaremos potenciando el modelo educativo integrador, donde el alumno/a con discapacidad posee unas necesidades y limitaciones, que aunque deben ser trabajadas por especialistas. Esta perspectiva permite que estos alumnos pasen parte de su tiempo en aulas ordinarias, con los compañeros de su edad. Pero por lo que respecta a ciertas áreas académicas, el alumno/a en cuestión queda al margen o es atendido de forma paralela a sus compañeros por profesionales formados para ello, entendiendo que de otra forma no sería beneficioso para él ni para el resto del grupo.

Por último una visión social<sup>1</sup> de la discapacidad comportaría nuevos modelos educativos como la educación inclusiva. En este marco, un alumno/a con discapacidad es considerado uno más dentro de la diversidad social a la que responde la escuela. Por este motivo no se siente pena, ni lástima, ni tampoco se plantea el atenderle apartado de sus compañeros debido a sus características personales. El alumnado con discapacidad es un miembro más del aula ordinaria y, al igual que al resto, se potencia al máximo su desarrollo con la ayuda de los recursos y herramientas que sean precisos, considerando cualquier tipo de diversidad (discapacidad, cultura, sexo,...) como beneficiosa para todos los miembros de una misma comunidad.

## **2. La educación inclusiva en las aulas**

El modelo inclusivo se ha ido construyendo con el tiempo como el único enfoque desde el que abordar la diversidad en las aulas desde planteamientos de equidad, justicia social y derechos humanos. Se trata de una cuestión de creencias y de confianza: de los propios estudiantes en que pueden aprender, de los maestros en lo que sus alumnos pueden conseguir juntos y de las familias en lo que pueden hacer sus hijos con los apoyos oportunos. Es, a la vez, un proceso complejo puesto que los cambios y transformaciones que permiten avanzar hacia la

<sup>1</sup> Cabe tener en cuenta que aunque el presente trabajo se posiciona y defiende este modelo social de la discapacidad, no se utiliza el término de diversidad funcional que se propone desde esta perspectiva. En su lugar, manejamos el concepto de discapacidad ya que hasta el momento las propias asociaciones y la misma sociedad no han modificado dicha concepción.

inclusión abarcan diferentes escenarios y protagonistas: familias, docentes, alumnado y toda la comunidad. El modelo educativo inclusivo, es el único que hoy en día permite corregir las desigualdades y encontrar el equilibrio entre la igualdad y la diversidad, y lograr así una escuela para todos. Desde este modelo, se asumen de forma natural las diferencias entre los seres humanos y, por consiguiente, la diversidad en el alumnado. Esto no supone un problema educativo y/o social, sino justamente al contrario, se entiende como algo positivo y enriquecedor de la sociedad y para la sociedad.

La educación inclusiva se refiere a un concepto y a una práctica poliédrica (Echeita, 2008), con muchas facetas o planos, cada uno de los cuales tiene algo de esencia en su significado, pero que no lo agota en su totalidad. Echeita (2008) se refiere a una aspiración y a un valor igual de importante para todos los alumnos y alumnas, ya que todo el mundo (niños, jóvenes y adultos) desea sentirse incluido, reconocido, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia (familia, escuela, amistades, trabajo).

La educación inclusiva es entendida por autores como Ainscow, Booth y Dyson (2006) en base a tres variables relevantes para la vida escolar de cualquier estudiante:

- La presencia se refiere a dónde están escolarizados los alumnos, ya que aunque esto no sea definitorio, los lugares son importantes para estos autores, ya que consideran difícil que el alumno aprenda a reconocer y valorar la diversidad humana en la distancia, en centros y aulas segregados de aquellos espacios donde se educan los alumnos sin discapacidad.
- Por aprendizaje se entiende que el centro se preocupa de adoptar las medidas necesarias para que los alumnos con necesidades de apoyo educativo asociadas a condiciones de discapacidad puedan obtener el mejor rendimiento escolar posible en todas las áreas del currículo de cada etapa educativa.
- Por participación se entiende el deber de reconocer y apreciar la identidad de cada alumno y la preocupación por su bienestar personal y social, además de por la ausencia de maltrato, exclusión o aislamiento social.

En cuanto a las aulas, las escuelas inclusivas las han re-organizado teniendo en cuenta una serie de cambios metodológicos, estratégicos y organizativos, para poder atender a todo el alumnado y hacer más efectivo el aprendizaje. Las aulas se organizan de forma que sea posible una educación en la diversidad, dando una respuesta educativa acorde a las necesidades del alumnado y desarrollando propuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos (Arnáiz, 2004). De este modo, el aula se convierte en un espacio social y didáctico que refleja la cultura, los valores y las metas de las instituciones educativas inclusivas. Por tanto, el aula requiere una nueva organización para llegar a ser inclusiva, lo cual no quiere decir que en todas ellas se reproduzca la misma estructura, es necesaria la adaptación del aula con miras a un mayor aprendizaje y participación de todo el alumnado (Moriña, 2008).

Las aulas inclusivas acogen a todo el alumnado y distribuyen los tiempos de forma más imaginativa. Del mismo modo realizan y fomentan agrupamientos heterogéneos y cooperativos según los intereses y progresos del alumnado y diversifican el trabajo para su realización individual o en grupo. Pero veamos de una forma estructurada y ordenada cuáles son los rasgos que caracterizan a las aulas inclusivas (Giné, 1998; Parrilla, 2001; Stainback y Stainback, 1992):

-*Filosofía del aula.* La filosofía fundamental del aula y su principio básico es que todo el alumnado pertenece y puede aprender en el aula ordinaria. La diversidad es valorada, fortalece a la clase y además, ofrece a todos sus miembros mayores oportunidades de aprendizaje.

*-Currículum.* Se diseña de forma que permita al alumnado reconocer sus propios atributos positivos y respetar las características individuales de los otros. Se elaboran objetivos compartidos, trabajando las competencias básicas, definiendo criterios de centro en el desarrollo del currículum o acordando indicadores de evaluación para su seguimiento.

*-Optimización y transformación de los servicios/recursos* materiales y humanos existentes destinados a la Educación Especial. Se replantean los roles del conjunto de maestros de la escuela, por ejemplo, el maestro de Pedagogía Terapéutica puede ser entendido como un miembro más del equipo, el cual puede aportar su formación y experiencia, pero sin suplir la tarea educativa del maestro tutor. Se optimiza el trabajo de todos los profesionales implicados en la educación a través de una mayor cooperación entre docentes, personal de apoyo, padres, madres y alumnado.

*-La participación del alumnado* en el centro, en el aula y en el currículum escolar. Se dota al estudiantado de las herramientas necesarias para que sean ellos mismos los que puedan valorar su diversidad y conquistar sus derechos a ser educados e incluidos.

*-El aula ordinaria como marco de referencia para todo el alumnado.* Se fomentan estrategias y métodos que apuestan por la atención de todo el alumnado en el aula ordinaria a través de redes de apoyos naturales (tutoría entre compañeros, aprendizaje cooperativo o proyectos de trabajo), mediante la cooperación y la colaboración con actividades igualitarias más que con actividades independientes y competitivas.

Teniendo en cuenta esta caracterización de las aulas inclusivas, se puede analizar y reflexionar sobre aquello que sucede en nuestras escuelas, en cómo se plantean las propuestas y orientar y/o reorientar así nuestras prácticas hacia horizontes de trabajo más inclusivos.

### **3. La enseñanza de idiomas**

Tradicionalmente solo estudiaban lenguas extranjeras aquellas personas con cierto poder adquisitivo y/o las que demostraban tener capacidades intelectuales superiores a la media. Sin embargo, en la actualidad hablan inglés más personas no nativas que nativas, un fenómeno sin precedentes; el español está entre las lenguas más estudiadas de todo el mundo y, en general, los centros educativos presentan opciones variadas respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Considerando la importancia que tiene desarrollar la competencia lingüística, tanto en la lengua materna como en cualquier otra (por todo lo que ello conlleva: conocimiento de una cultura, normas de comportamiento, actitudes pragmáticas) pensamos que a día de hoy y en el caso concreto que describiremos a continuación, el aula de inglés está en una situación de desigualdad con respecto a otras materias.

Aunque en general las aportaciones de este artículo podrían hacer referencia a cualquier contexto en el que se enseñen lenguas extranjeras. En la presente comunicación nos centraremos en las aulas de inglés de cinco escuelas de primaria de Castellón de la Plana. Hasta hace unos años, tanto en España como en otros países de Europa, había personas que estaban exentas de estudiar una lengua extranjera por tener una discapacidad. En el caso concreto del inglés, esto se traducía posteriormente en un grado más alto de dificultad para algunos alumnos/as a la hora de enfrentarse al mundo en el siglo XXI en el que la lengua inglesa es la lengua franca. Hoy en día,

con la filosofía de *educación para todos*, las lenguas son más accesibles. Sin embargo, la pregunta que se plantea es ¿en qué condiciones se enseñan?

En España, el inglés es obligatorio desde primaria y si es posible se enseña en el ciclo de infantil, de hecho es bastante frecuente que se empiece a estudiar desde los 4 años. Las dos problemáticas que presentaremos a continuación se basan en observaciones realizadas en cinco centros de educación primaria de la ciudad de Castellón.

#### 1 Falta de recursos humanos.

Aunque sería aconsejable que los niños empezaran a estudiar la lengua extranjera, en este caso el inglés, en infantil, desde los 3 años, a veces es imposible debido a la escasez de profesorado en los centros. Las maestras que han participado en esta experiencia, a excepción de una, estaban solas en el centro. Por lo tanto, los recursos se destinan a los niveles obligatorios. En los colegios en los que hay una única línea, es posible atender las necesidades de todo el estudiantado de primaria e infantil con una sola profesora, lo que resulta en un trabajo de alrededor de 25 horas de contacto semanales y atención a 200 niños aproximadamente. En los centros en los que hay más de una línea un solo profesor no llega a cubrir el ciclo de infantil. Además, también hemos observado que la asignatura de inglés no suele recibir el apoyo de voluntarios o alumnos en prácticas debido, entre otros, a la falta de competencia lingüística, a la vergüenza a hablar inglés en público o a la falta de práctica en el área concreta de didáctica de la lengua. Aunque paradójicamente podría considerarse como una de las asignaturas más inclusivas, puesto que todos los niños se encuentran presentes en el aula y no se les saca, los profesores se encuentran con poca o ninguna ayuda.

#### 2 Falta de espacios

Esta situación parece ser similar a asignaturas específicas como música o educación física, aunque con la dificultad añadida del *nomadismo* que parece caracterizar a los profesores de inglés. Salvo casos excepcionales en los que el centro se ha quedado grande o en el que el laboratorio se ha convertido en el aula de inglés, no suele haber un espacio asignado, ni siquiera en casos de colegios de nueva construcción. Para tratarse de una asignatura en la que la utilización del audio y de material multimedia es fundamental, las condiciones suelen ser más bien desaconsejables. Nos encontramos con que el profesor se traslada de aula en aula cargado con el material y la tecnología que esté a su alcance.

En general, no hay un método en concreto que sea idóneo para enseñar idiomas sino que consideramos que un método multimodal es el que se debería utilizar para estimular todas las inteligencias en el aula. Sin embargo, para que esto ocurra de forma óptima, el espacio es fundamental. Las teorías inclusivas y de diseño universal, abogan por entornos adaptados a las necesidades que pueda haber en cualquier momento. Para eso, tanto los microelementos (materiales y recursos) como los macroelementos (aulas y espacios) deben ser accesibles. La asignatura de lengua extranjera ha sido pionera en el uso de tecnología, desde el material analógico al multimedia. En los centros que hemos visitado, las pizarras digitales se utilizaban casi exclusivamente para enseñar inglés. Tanto la interacción como la colaboración son fundamentales para aprender un idioma, como también lo es el encontrar una necesidad para su uso. En España, el doblaje en el cine y en la televisión dificultan la práctica activa fuera del aula. Ya que, habitualmente, el aula es el único contacto con la lengua extranjera que tiene un alumno de escuela pública convencional, tenemos que tratar de incorporar el uso la Web 2.0 y de posibles intercambios tanto virtuales como presenciales. Además de proporcionar oportunidades

hasta ahora impensables, también aporta nuevas experiencias integradoras: elimina barreras físicas y ofrece canales variados de acceso a la información.

Hasta la fecha, la investigación en enseñanza de idiomas a personas con discapacidades es limitada y las prácticas inclusivas se dan en contextos muy concretos. Entre los expertos en este tema, McColl (2000) asegura que el aprendizaje de una lengua extranjera no interfiere con el desarrollo de la lengua materna y que además, implica mejoras en el currículum de manera transversal. En 2005, la misma autora, reflexiona sobre el monolingüismo comparándolo con una “camisa de fuerzas”. Volviendo a una de las problemáticas señaladas anteriormente, sería posible que el aprendizaje del inglés fuera una realidad para todos si el aula se proveyese de más ayuda. En países con más tradición inclusiva que en España, en este caso Inglaterra, hay una figura equivalente a la figura de PT conocida como SENCO (*Special Education Needs Coordinator*). Hay SENCOs en todas las escuelas y su participación es muy activa, desde prácticas generales como organización de seminarios para el profesorado, hasta cuestiones más concretas como sería el apoyo al profesor de lengua extranjera. Este último además, suele contar con la ayuda de otros miembros del entorno educativo, asistentes, auxiliares de lengua o personal específico de apoyo al alumnado con discapacidades en el aula de lengua extranjera (LSA – *language support assistant*). Creemos por tanto que, en el caso concreto de la realidad de los cinco centros de primaria que hemos observado, es imprescindible que haya una mayor participación, bien sea de expertos o de voluntarios, en el aula de lengua extranjera. Además, consideramos fundamental la formación en estrategias inclusivas para la enseñanza del idioma. Con el fin de hacer una aportación en este sentido, proponemos la siguiente actividad.

#### **4. Una propuesta didáctica: la tutoría entre iguales y la enseñanza compartida.**

Para llevar a cabo esta propuesta vamos a utilizar el apoyo y el trabajo colaborativo entre iguales, entendiendo por iguales a personas que comparten un estatus similar. Así pues, con el alumnado plantearemos la tutoría entre iguales, y con el profesorado la enseñanza compartida, para ello es necesario que definamos cada uno de los dos métodos de trabajo.

La tutoría entre iguales hace referencia al hecho de que personas de grupos sociales similares, que no son profesores, ayudan a otros a aprender y que aprenden ellos mismos enseñando, ayudándoles en sus aprendizajes de forma interactiva, intencionada y sistemática (Topping, 1996, 2000). Para Boud (1988) es el camino para ir más allá de la independencia y avanzar hacia la interdependencia a través del aprendizaje mutuo. Los estudiantes aprenden exponiendo sus ideas a otros y a través de la participación en actividades en la que ellos pueden aprender de sus pares. El énfasis se encuentra en el proceso de aprendizaje, relevando el apoyo emocional. Es una práctica educativa en la cual el estudiantado interactúa con otros estudiantes para conseguir metas educativas. Por tanto, la tutoría entre iguales constituye una alternativa de enseñanza-aprendizaje donde el estudiantado toma una actitud de compromiso en el pensamiento, razonamiento y en el intercambio de conocimientos (Luca y Clarkson, 2002). Duran, Torró y Vila (2003) la concretan como un método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas, con una relación asimétrica, derivada de las tareas de los respectivos roles, tutor y tutorado, y donde ambos alumnos tienen un objetivo común y compartido que es la adquisición o mejora de alguna competencia curricular, que se adquiere a través de una interacción planificada por el profesorado.

Respecto al siguiente método cabe destacar cómo el grupo de referencia, o comúnmente denominado ordinario, es el segundo sistema social (después de las familias) donde el alumnado

convive a diario. Si este contexto se ve distorsionado por situaciones como que cierto tipo de alumnado, acuñado con necesidades educativas especiales, salga de clase, puede ocurrir que no todos se vean identificados con su aula de referencia e incluso puedan sentirse excluidos. El hecho de que el alumnado con más barreras para el aprendizaje y la participación no salga del aula para recibir apoyos adicionales, sino que participe plenamente de la vida del aula con los apoyos que necesite, provoca una mayor integración en el grupo de iguales y una mayor aceptación de las diferencias (Huguet, 2006). En este sentido y en esta propuesta hemos apostado por la enseñanza compartida. Esta forma de organización y de coordinación docente es algo tan sencillo como la presencia de dos maestros en la misma aula. En este caso trabajan conjuntamente de forma simultánea y de manera colaborativa los dos profesionales: el propio maestro/a de lengua inglesa, el especialista en pedagogía terapéutica y/o un voluntario.

Para Huguet (2006) existen una serie de requisitos básicos para que este trabajo coordinado tenga éxito:

- La confianza mutua: es necesario que exista un marco de confianza y una buena relación que haga que ambos se sientan bien y puedan colaborar en la labor educativa.
- Sentirse uno más del grupo: no se debe entender que el maestro o tutor es quien deja que el profesional de pedagogía terapéutica entre en “su clase”, sino que se considera que ambos comparten un espacio y un grupo en igualdad de condiciones.
- Las comunicaciones entre el profesorado: los espacios de colaboración y comunicación entre los dos docentes va a favorecer la revisión crítica de lo que se hace en el aula y el contraste entre alternativas y propuestas.

Otro de los aspectos a tener en cuenta, y siguiendo con la misma autora, es que si se quiere aprovechar el hecho de que haya dos maestros/as en el aula y se atienda a la diversidad del alumnado se han de plantear una serie de actividades que reúnan unos requisitos específicos. En este sentido ha de fomentarse la interacción y trabajo conjunto, la organización del aula donde se favorezca la flexibilidad a la hora de agrupar al alumnado, actividades que promuevan el éxito del alumnado o la autonomía a través del trabajo en grupo.

## **5. Algunos aspectos básicos para la construcción de la práctica.**

En este caso hemos optado por la tutoría entre iguales recíproca, en ella existe un intercambio de roles (tutores/as y tutorados/as). En cada una de las sesiones representarán un papel diferente, un día de tutor/a y otro día de tutorados/as. Fantuzzo y Ginsburg-Block (1998) la han caracterizado como una estrategia que emplea parejas de la misma edad con habilidades semejantes para que, tanto los tutores como los tutorados, construyan el aprendizaje conjuntamente.

En primer lugar, los maestros han de definir el curso, el área, los contenidos, los objetivos y las competencias que se quieren trabajar con la tutoría entre iguales. Otro elemento a tener en cuenta es la temporalización. Mantener esta dinámica entre iguales en el tiempo es un factor fundamental que va a posibilitar el éxito de la misma. En ella se han de tener en cuenta las propias sesiones del alumnado en clase y las sesiones de formación. Además resulta más efectivo organizar el aprendizaje en sesiones cortas y frecuentes en el tiempo (Topping, 2000). La selección de las parejas es un aspecto clave que ha de llevarse a cabo antes de iniciar el



programa. En todos los casos es desaconsejable que las parejas sean muy buenas amigas o por el contrario, que no se lleven bien. A pesar de ello, puede ocurrir que, a través de la tutoría entre iguales, se generen lazos más fuertes entre ambos participantes y se cree una nueva amistad. También hay que tener en cuenta las características personales y psicológicas del alumnado. Como hemos comentado, la formación es vital, aunque también se ve necesaria la formación de todos los agentes implicados, como los docentes y las familias. En el caso del alumnado, siguiendo a Duran y otros (2009), los objetivos a conseguir en estas sesiones serían las siguientes: conocer las bases de la tutoría entre iguales (definición, roles o características y beneficios de los dos papeles), aprender las diferentes actividades que se desarrollarán en las sesiones, familiarizarse con los materiales y recursos que se utilizarán durante el programa y adquirir un compromiso explícito con la metodología. También resulta muy revelador reseñar los beneficios que conseguirán a través de la tutoría. Respecto al profesorado, es interesante presentarles diferentes experiencias exitosas para que comprueben el potencial de la tutoría entre iguales, además de brindarles las bases teóricas sobre el método y la forma de planificar todas las sesiones. Estos aprendizajes harán que los docentes tengan una mayor confianza con el método y se sentirán más cómodos a la hora de implementarlo (Boud, Cohen y Sampson, 2001).

Previo a la formación es necesario tener preparado todo el material que se utilizará en la tutoría entre iguales. Existen evidencias que apuntan que este método es más efectivo si los materiales están estructurados paso a paso, ya que de este modo, es mucho más sencillo para los tutores seguir los ejercicios (Topping, 1988).

Finalmente, hay que tener en cuenta la evaluación de todo el proceso y de los agentes. La evaluación de los resultados de la tutoría entre iguales es una parte muy importante por muchas razones. Puede convertirse en un factor motivador para el estudiantado, familias y docentes, lo cual dará lugar a que se siga colaborando y apoyando la iniciativa. El profesorado puede utilizar distintas herramientas, tanto formales e informales, para evaluar y monitorear la tutoría entre iguales. También ha de disponer de materiales que le permitan ir observando el comportamiento de las parejas, el desempeño de los roles, y en definitiva, registrar el proceso de la dinámica. El papel de los docentes durante las sesiones ha de ser activo, y ha de observar todo aquello que ocurre en el seno de las parejas. Al final de cada una de las sesiones, a través de por ejemplo el diario, el alumnado ha de evaluar el progreso y las cuestiones a mejorar por parte del tutorado. La coevaluación es un elemento muy importante que lleva a la reflexión sobre los propios aprendizajes que ha desarrollado el alumnado.

En cuanto al profesorado, el tipo de apoyo con dos maestros/as en el aula, siguiendo la propuesta de Huguet (2006), atiende a los siguientes niveles:

- El maestro de pedagogía terapéutica se va moviendo por el aula y ayudando a todo el alumnado
- Los/as dos maestros/as conducen la actividad conjuntamente y dirigen el grupo juntos.

Es importante, tal y como hemos mencionado con autoridad, que ambos se sientan protagonistas del aula y compartan sus conocimientos. En este sentido, y para estas propuestas que planteamos se harían necesarias reuniones periódicas de coordinación. En estos encuentros se deberían trabajar aspectos como las actividades, la planificación y la organización de las sesiones. Además es imprescindible la evaluación de la actuación de los dos profesionales.

En esta iniciativa hemos intentado conjugar el apoyo entre el alumnado pero también el trabajo conjunto entre los docentes. Aunque en este caso funcionaría para el aula de inglés debido a la problemática señalada en la sección 3, cualquier área podría beneficiarse de este tipo de prácticas.

## 6. Conclusiones

En esta comunicación hemos presentado una propuesta de trabajo colaborativo y cooperativo entre iguales que responde a una de las filosofías sobre las aulas inclusivas. A partir de la búsqueda bibliográfica hemos constatado la carencia de iniciativas donde se vincula la lengua inglesa, la diversidad funcional y el trabajo cooperativo entre iguales. A través de estas propuestas didácticas se da respuesta a la diversidad de todo el alumnado y se ofrecen pinceladas de cómo trabajar no sólo en el área de lengua extranjera sino en otras materias. Además se ha intentado dar respuesta a las problemáticas detectadas en el estudio presentado que se centraban en la falta de recursos humanos y de espacio. Esta iniciativa es una pequeña aportación a un campo de estudio interdisciplinar que plantea a día de hoy muchos retos en el sistema educativo actual.

## 7. Bibliografía

- ARNAIZ, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 7 (2), 25-40.
- AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. et al. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusión*. Nueva York: Routledge.
- DOMÉNECH, A. y MOLINER, O. (2011). Conocer para transformar ¿qué piensan las familias sobre la inclusión?. *Quaderns Digitals*, 69.
- DURAN, D.; TORRÓ, J. y VILA, J. (2003). *Tutoría entre iguales*. Barcelona: ICE Universitat Autònoma de Barcelona.
- DURAN, D.; BLANCH, S.; CORCELLES, M.; FLORES, M.; MERINO, E.; OLLER, M. y VIDAL, A. (2009). *Llegim en parella. Tutoría entre iguals, a l'aula i a casa per a la millora de la comprensió lectora*. Universidad: Institut de Ciències de l'Educació.
- ECHEITA, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa “Voz y quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2)
- FANTUZZO, J. W.; DAVIS, G. Y. y GINSBURG, M. D. (1995). Effects of parent involvement in isolation or in combination with peer tutoring on student self-

concept and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 272-281.

GINÉ, C. (1998). Inclusión y Sistema educativo. En Actas del *III Congreso La atención a la diversidad en el sistema educativo*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

HUGUET, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.

LUCA J. y CLARKSON B, (2002) Promoting Student Learning through Peer Tutoring – A Case Study, In ED-MEDIA 2002 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications. Proceedings. (ERIC Document Reproduction Service No. ED477058). Retrieved from the Education Resources Information Center: <http://eric.ed.gov/>

McCOLL, H. (2000). *Modern Languages for all*. London: Routledge.

McCOLL, H. (2005). Foreign language learning and inclusion: Who? Why? What? – and How. *Support for learning*, 20(3), 103-108.

MORIÑA, A. (2008). *La escuela de la diversidad*. Madrid: Síntesis.

PARRILLA, A. (2000). Proyecto docente e investigador I. Cátedra de Universidad, Octubre. Universidad de Sevilla.

PARRILLA, A. (2001). Entrevista a Meil Ainscow. Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 307, 44-49.

TOPPING, K. (2000). *Enseñanza*. Bélgica: Academia Internacional de Educación.

STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1992). *Curriculo considerations in inclusive classrooms. Facilitating learning for all students*. Baltimore: Brookes.