

El aula diversificada

Carol Ann Tomlinson

**Dar respuestas a las necesidades
de todos los estudiantes**

EL AULA DIVERSIFICADA

Carol Ann Tomlinson

EL AULA DIVERSIFICADA

**DAR RESPUESTAS A LAS NECESIDADES
DE TODOS LOS ESTUDIANTES**

editorial octaedro

BOLSILLO · OCTAEDRO, NÚM. 7

Título original: *The Differentiated Classroom*

Primera edición en inglés: Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Vancouver, 1999

Traducción de Pilar Cercadillo
Supervisión de José Manuel Esteve

Primera edición en Ediciones Octaedro en la colección Biblioteca Latinoamericana: marzo de 2001

Primera edición, en esta colección: junio de 2008

© Association for Supervision and Curriculum Development

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del *Copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

ISBN: 978-84-8063-964-4

Depósito legal: B. 24.424-2008

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

Impresión: Hurope, s.l.

Impreso en España

Printed in Spain

Sumario

Prólogo a la presente edición	9
Prólogo	13
1. ¿Qué es un aula diversificada?	16
2. Elementos constitutivos de la diversificación	29
3. Replantearse cómo dar la clase y para quién	42
4. Ambientes docentes que apoyan la instrucción diversificada	55
5. Una instrucción de calidad como base para la enseñanza diversificada	72
6. Profesores trabajando en la construcción de aulas diversificadas	90
7. Estrategias docentes que apoyan la diversificación	114
8. Más estrategias docentes que refuerzan la diversificación	137
9. ¿Cómo se las arreglan los profesores para que todo esto funcione?	167
10. Cuando las autoridades educativas encarecen las aulas diversificadas	188
Una última reflexión	204
Apéndice	
Dos modelos para guiar la instrucción diversificada	205
Bibliografía	212

Prólogo a la presente edición

Nuestros sistemas educativos afrontan, por primera vez en la historia, una nueva etapa absolutamente revolucionaria: vamos a intentar acabar con la pedagogía de la exclusión.

La mayor parte de los adultos de este principio de siglo XXI nos educamos en un sistema educativo basado en la exclusión. Como he descrito con más destalle en *El árbol del bien y del mal* (Octaedro, 1998), tradicionalmente, nuestros sistemas educativos empleaban dos mecanismos de exclusión: el primero, de aplicación fulminante, expulsaba de mi colegio a cualquier alumno que planteara un problema de conducta grave; el segundo, algo más lento y sutil, pero igualmente implacable, expulsaba a los alumnos que planteaban cualquier dificultad en la comprensión o la velocidad de su aprendizaje. De esta forma –como decían los Alumnos de Barbiana–, nuestros sistemas educativos funcionaban como un hospital cuyo servicio de urgencias echara a la calle a los heridos más graves y a los enfermos difíciles. Esta pedagogía de la exclusión se basaba explícitamente en la idea de que estudiar era un privilegio, y que los alumnos maleducados o sin cualidades debían dejar las escasas plazas escolares a otros mejor dotados. Sin embargo, en las últimas décadas del siglo XX, los sistemas educativos europeos modificaron radicalmente la tradición excluyente de nuestras instituciones educativas, al lograr la escolaridad plena en la educación primaria y declarar obligatoria, también por primera vez en la historia, la educación secundaria.

Este cambio, profundo y esencial, ha supuesto una modificación sustancial de los objetivos, las metodologías de trabajo y el valor social de la educación. En efecto, en treinta años hemos pasado de una escolarización primaria escasa y llena de lagunas y de una tasa de escolarización en secundaria que sólo alcanzaba al 9% de los niños de cada cohorte de edad, a la actual situación en que nuestra tasa de escolarización

primaria se sitúa en el 109%, y la de secundaria ha rebasado ya la cota del 90% camino de una efectiva escolarización plena. El dato anterior no es un error –Francia ofrecía tasas de escolarización del 114% en el último Anuario de Unesco–, y significa efectivamente que tenemos escolarizados más niños de los que figuran en el censo. En la práctica, esto quiere decir que además de tener escolarizados a todos los niños del censo, hemos escolarizado a los hijos de los inmigrantes, legales o ilegales, a los hijos de los extranjeros transeúntes y a los niños no inscritos.

En esta nueva etapa, el trabajo de los profesores es mucho más difícil de lo que ha sido nunca. No es igual trabajar en el aula con un grupo de niños seleccionados por su nivel académico y por su buena conducta, que trabajar con el cien por cien de los niños de un país, lo cual supone trabajar con el cien por cien de los niños más lentos en su aprendizaje y el cien por cien de los más problemáticos. Frente a una situación anterior, en la que el profesor daba una clase expositiva, cuyo nivel de aprendizaje estaba marcado de antemano, ya que se suponía una cierta homogeneidad entre los alumnos, la situación actual hace que la mayor parte de nuestros profesores se enfrenten a un grupo de alumnos realmente muy diferentes entre sí. Alumnos con diferentes procedencias culturales y distintos niveles en el dominio de los conocimientos instrumentales; alumnos con distintas capacidades intelectuales y diferentes predisposiciones hacia el estudio; alumnos con capacidad para aprender más deprisa y otros que necesitarían avanzar más despacio.

El esfuerzo que la sociedad está pidiendo a nuestros profesores en esta nueva etapa es enorme, y debería ser valorado no sólo con un mayor reconocimiento social, sino ofreciéndoles también mejores condiciones de trabajo para hacer frente a una situación de enseñanza que es ahora mucho más difícil. La mayor parte de nuestros profesores ha aceptado el reto de la integración, aumentando su esfuerzo con gran generosidad. Saben que no es posible volver a la segregación. Saben que no tiene sentido volver a establecer clases B para los alumnos de rendimiento mediano y clases C para los desahuciados del sistema. Saben que nuestra sociedad ya no admitiría nuevos guetos. Las investigaciones sobre la psicología social del aprendizaje nos hablan de la influencia de los compañeros en la calidad y la mejora del aprendizaje; nos hablan de que los niños a los que relegamos al grupo de los lentos se hacen todavía mucho más lentos, porque no tienen compañeros que les sirvan de estímulo y de

ejemplo para aprender; en conclusión, nos dicen que el niño no sólo aprende de su profesor, sino también de sus compañeros. Por eso no tiene sentido volver a las clases segregadas.

Sin embargo, afrontar una clase heterogénea plantea numerosos problemas al profesor, que debe ajustar y reorganizar su metodología didáctica siguiendo el principio de la diversificación curricular. La expresión «diversificación curricular» forma parte de lo que dos excelentes profesores de secundaria, Juan Franco y Antonio Guzmán, llaman, a medio camino entre la ironía y la crítica, «la nueva jerga pedagógica». Sin embargo, el concepto es antiguo, y de tal sentido común que ya lleva muchos años llevándose a la práctica, antes de que oyéramos por primera vez la expresión de la nueva jerga pedagógica. Los antiguos maestros de las escuelas unitarias rurales hacían diversificación curricular cada día, o tal como utiliza la autora del libro en el título original, hacían una «aula diversificada». Y ésto suponía partir del hecho de que en el aula había niños de niveles muy diferentes, a los que había que atender simultáneamente. Para hacerlo, los maestros de las escuelas rurales partían de un principio básico de la diversificación curricular: preparar sus clases programando, no lo que ellos iban a hacer el día siguiente, sino lo que los alumnos iban a hacer el día siguiente. Este cambio, aparentemente banal, supondría una modificación radical y extraordinariamente positiva en las estrategias docentes de una gran parte de esos profesores que dicen estar sobrepasados y que no saben cómo organizarse con éxito ante la diversidad de sus alumnos: prepara tus clases pensando en las actividades que ellos van a realizar, en lugar de preparar las actividades que tú, como profesor, vas a realizar. Son los alumnos los que tienen que aprender. Ellos sólo aprenden cuando se implican en una actividad de aprendizaje; por tanto, programa para ellos actividades de aprendizaje. Tu discurso expositivo puede ser una actividad de aprendizaje; pero ellos se implican más fácilmente en estas actividades cuando tras una introducción del profesor que marca el sentido y el valor de la actividad, son ellos quienes la realizan.

Además, los maestros de las escuelas unitarias utilizaban como recurso didáctico una estrategia tan antigua como el «aprendizaje mutuo». El principio es igualmente sencillo y avalado por el sentido común. Ante la imposibilidad de supervisar simultáneamente a distintos grupos que trabajan con diferentes niveles en el interior de la

misma sala de clases, echaban mano de los chicos más avanzados para ayudar y supervisar a los pequeños grupos que aprendían en niveles inferiores. Esta actividad, aparentemente sencilla, implica una serie de valores educativos y organizativos muy importantes: para empezar ocupa a los más avanzados en una tarea de ayuda y de solidaridad con los más lentos; sirve de repaso y afianza el conocimiento de los más aventajados, ayudándoles, además, en el esfuerzo por explicar algo, a encontrar nuevas relaciones del saber adquirido; da valor ante el grupo a los niños que dominan un aprendizaje; ofrece a los más atrasados una explicación hecha por un compañero que tiene muy recientes las dificultades que él tuvo para aprender aquello y que es capaz de traducir a las claves de su propio lenguaje la organización de los aprendidos; y, naturalmente, permite trabajar en grupos simultáneos con tantos niveles de aprendizaje como sea preciso.

¿Qué más podemos hacer para diversificar los niveles de aprendizaje en el aula? ¿Cómo atender a los alumnos muy diversos con diferentes niveles de aprendizaje? Carol Ann Tomlinson propone como estrategia general la del *think versus sink approach* (plantearse pensar en lugar de hundir). En su libro podemos encontrar planteamientos y estrategias prácticas para organizar una clase en la que el profesor tiene que trabajar con alumnos de diferentes niveles de aprendizaje, y de diferentes aptitudes e intereses. Basándose en una dilatada experiencia en las aulas, Tomlinson nos ofrece ejemplos prácticos y experiencias vividas en aulas de primaria y secundaria, en diferentes materias, con el fin de responder al desafío de introducir los cambios de estrategia que nos van a permitir atender a un alumnado con distintos niveles de aprendizaje.

La incorporación del libro de Tomlinson a la Biblioteca Latinoamericana de Educación es una respuesta clara a uno de los desafíos centrales de la educación en el siglo XXI: dar calidad a la educación en el nuevo panorama que supone trabajar con el cien por cien de los niños de un país; dar calidad a la educación de un sistema educativo que, por primera vez en la historia, abandona la pedagogía de la exclusión intentando ofrecer una respuesta educativa a los miles de niños que, con escaso apoyo familiar, se incorporan por primera vez a nuestras escuelas, porque ni sus padres ni sus abuelos estuvieron escolarizados.

José M. ESTEVE

Prólogo

Ella esperó hasta que todos estuvieron en sus lugares habituales, y después preguntó: «¿Fui yo quien os eligió a vosotros, o vosotros me elegisteis a mí?» Y las almas respondieron: «¡Sí!»

E.L. KONIGSBURG

The View from Saturday (La visión desde el sábado)

He disfrutado escribiendo este libro porque me ha recordado que enseñar es, en parte, hacer historia. He disfrutado al escribirlo porque me ha recordado *mi* historia como profesora.

El hecho de escribir este libro me ha conectado con profesores de otro siglo, en escuelas de una única aula en las Grandes Praderas de Estados Unidos. Estos profesores aceptaban a todos los alumnos que llegaban y con sus hechos decían: «Estoy agradecido por cada uno de vosotros que viene a aprender. Aunque sois diferentes, podemos hacer que esto funcione».

Este libro también me ha transportado a aquellas veladas nocturnas en casa con mi primera compañera de verdad en la docencia hace casi tres décadas. Ella y yo intentábamos dar sentido a las clases mediante actividades distintas, que era lo que nuestros estudiantes tan diversos obviamente necesitaban. Después de tres décadas de intensa amistad, Doris Standridge aún trabaja conmigo tratando de dar sentido a la enseñanza –y a la vida–. Ha sido ella quien ha diseñado todos los gráficos de este libro.

Escribirlo me ha llevado también a recordar los nombres y rostros de los alumnos a quienes he enseñado y quienes indefectiblemente me enseñaron a mí. Eran de enseñanza secundaria, de preescolar y de primaria. Eran parecidos y a la vez diferentes. Necesitaban que

yo fuera muchas cosas para ellos, no una única persona, y me enseñaron cómo lograrlo.

Este libro me ha hecho recordar a colegas del Condado de Fauquier en Vancouver. Trabajaban duro, corrían riesgos profesionales, pensaban «más allá de los moldes», disfrutaban de sus clases y hacían disfrutar a los demás. El suyo era un distrito escolar de primera, y un terreno estupendo para adquirir experiencia como profesor, porque se alentaban las innovaciones.

Escribir este libro me ha ayudado a reconstruir mis pasos en el viaje de «mi segunda vida» en la Universidad de Virginia y en las escuelas de todo el país. Actualmente, trabajo con profesores de diferentes lugares de Estados Unidos y con todos los tipos de estudiante que constituyen su futuro. Mis colegas de la Universidad de Virginia me estimulan y me inspiran con su ejemplo. Mis alumnos preguntan a menudo, «¿Por qué?» A continuación suelen decir, «¿Por qué no?» Los estudiantes siguen siendo mis profesores.

En todo el país, las preguntas que se hacen otros profesores crean gruesos y complejos tapices de conocimiento e incertidumbre, siendo esta última característica, por norma general, la más valiosa para el crecimiento. Sería arriesgado mencionar más nombres. Muchas personas de distintos lugares han contribuido a mi saber. Me es imposible citarlas aquí a todas. En algunos sitios, no obstante, he permanecido más tiempo, y las conversaciones han tenido allí una fuerza especial.

Quiero expresar mi agradecimiento a Mindy Passe, Lynn Howard, los profesores del Proyecto START, y otros muchos de las Escuelas Charlotte-Mecklenburg (Carolina del Norte); a Susan Allan y los profesores de Grosse Point (Michigan); a Suetta King y sus colegas en las Escuelas Ann Arbor (Michigan); a Terry Greenlund, Sandra Page, y a un nutrido grupo de concienciosos profesores en las Escuelas Chapel Hill-Carboro (Carolina del Norte); a Marian Gillewicz y los profesores de Yellowknife (NWT, Canadá); a Pam Ungar y a la directiva y profesores de las Escuelas del Condado de Augusta (Vancouver); a Peg Davis y sus grupos de estudio en las Escuelas del Condado de Madison (Vancouver); a Mary Ellen Shaw, Mary Peterson y los profesores de primaria de la Escuela de Educación Básica Mount Daniel en Falls Church (Vancouver). También me ha enriquecido la interacción con los directores y profesores de tres centros que investigan la enseñanza diversificada, en los cuales he trabajado en colaboración

con mis colegas durante los últimos tres años: la Escuela Media de Sudbrook de las Escuelas del Condado de Baltimore (Maryland), la Escuela Media de Madison en Roanoke City (Vancouver) y la Escuela Media Mclean en las Escuelas de Fort Worth (Texas). Las ideas de muchos de los compañeros de estos lugares han contribuido en gran manera a dar forma a las páginas que siguen.

He tomado prestados directamente (espero que ellos no piensen que los he robado) planificaciones y enfoques docentes de Nikki Kenney (San Antonio, Texas); Judy Larrick (Condado de Albemarle, Vancouver); Taren Basenight, Annie Joines, Jean Parrish, Nancy Brickman y Holly Speight (Chapel Hill, Carolina del Norte); Caroline Cunningham (Escuela Peabody, Charlottesville, Vancouver); Chris Stevenson (Universidad de Vermont); y Mary Hooper y Marie deLuca (Grosse Point, Michigan).

He llegado a poner estas ideas por escrito gracias al compañerismo y apoyo de numerosos miembros de la ASCD (Asociación para la Supervisión y Desarrollo del Currículum). Estoy particularmente en deuda con Leslie Kiernan, que tiene un instinto especial para las clases mágicas y que pierde el sueño por cada detalle de su trabajo que no está a la altura de sus mejores posibilidades. Estoy también en deuda con John O'Neil, quien en su papel de editor encarna los valores más altos de la enseñanza. Siempre ha aceptado y valorado el punto en el que me hallo, y me ha hecho preguntas amables pero retadoras para incitarme a avanzar

A menudo los profesores me dicen, «¿De dónde voy a sacar el tiempo para la enseñanza diversificada, si estoy ya demasiado ocupado?» Escribiendo este libro se ha hecho más patente la única respuesta que conozco: «Constrúyete una carrera. Intenta ser mañana mejor que hoy, nunca des por acabado el aprendizaje de este oficio».

Escribir este libro me ha recordado que enseñar tiene que ver con aprender, y que aprender tiene que ver con llegar a ser, y que hacer historia tiene que ver con construirse una vida. Este libro trata de cómo escribir tu propia historia como profesor, día tras día, progresando poco a poco, con un compañero de profesión en cada momento.

Carol ANN TOMLINSON

1. ¿Qué es un aula diversificada?

Lo que los chicos nos están pidiendo es una manera diferente de aprender. Todos ellos hablan de cómo les ha decepcionado nuestro sistema de instrucción de «talla única» –que obliga a que todos aprendan lo mismo a la vez, cualesquiera que sean sus necesidades individuales.

Seymour SARASON
The Predictable Failure of Educational Reform
(El fracaso predecible de la reforma educativa)

Hace más de un siglo, en Estados Unidos, la profesora de una escuela de aula única en la pradera se enfrentaba a una tarea retadora. Tenía que dividir su tiempo y su energía entre enseñar a los más pequeños, que nunca habían usado un libro y no sabían ni leer ni escribir, y enseñar a los mayores, estudiantes más avanzados, que tenían poco interés en lo que estaban haciendo los pequeños. Los profesores de hoy todavía se debaten en el desafío esencial de la escuela de una sola aula: cómo llegar eficazmente a estudiantes con aptitudes para el aprendizaje diversas; con distintos intereses personales y diferentes formas de mirar al mundo y hablar de él, fruto de su cultura y su experiencia vital.

Aunque los profesores de hoy en día trabajan generalmente con clases de alumnos que tienen prácticamente la misma edad, estos chicos tienen un abanico de necesidades tan amplio como el de los aprendices de la escuela con una única aula. De este modo, la pregunta que se hace el profesor sigue siendo en gran medida la misma de hace cien años: «¿Cómo divido el tiempo, los recursos, y cómo me divido yo mismo, para ser un catalizador eficaz que potencie al máximo el talento de todos mis estudiantes?».

Consideremos el modo en que estos profesores responden esa pregunta.

- La señora Wiggins asigna a sus alumnos listas de ortografía basadas en un test previo, sin dar por hecho que todos los alumnos del curso 3º deberían trabajar con la Lista Tres.
- El señor Owen, en la medida de lo posible, ajusta los deberes a las necesidades de cada uno de los alumnos, tratando de asegurarse de que las prácticas que realizan tienen sentido para todos.
- La señorita Jernigan enseña sólo muy de vez en cuando matemáticas a toda la clase a la vez. Lo que suele hacer es usar una combinación de instrucción directa, práctica y grupos de trabajo. Se esfuerza por dedicar a todos el mismo tiempo en cada uno de los puntos a enseñar, adecuando las prácticas a las necesidades del estudiante. También reagrupa a los alumnos para realizar aplicaciones matemáticas en el mundo real, de modo que oigan diferentes voces en su camino hacia el pensamiento matemático.
- La señorita Enrico ofrece a los estudiantes varias opciones cuando llega el momento de crear el producto final en una unidad. Basa las alternativas en los intereses de los alumnos, tratando de darles la oportunidad de relacionar lo que han aprendido con algo que les interese como individuos.

Todos estos profesores están diversificando la instrucción. Quizá practicaban la enseñanza diversificada antes de que ésta tuviera un nombre, o sin conocerlo siquiera. Son profesores que se emplean a fondo en su empeño por garantizar que los estudiantes de todos los niveles, los alumnos con diferentes patrimonios culturales, los niños con diferentes vivencias tras de sí, crezcan tanto como pueden, cada día, cada semana y a lo largo del año.

Sellos distintivos de las aulas diversificadas

En las aulas diversificadas, los profesores parten del punto en el que se hallan los alumnos, no de la portada de una guía sobre el currículum. Aceptan la premisa de que los alumnos son muy diferentes en ciertos aspectos relevantes, y edifican sobre ella. De este modo,

aceptan y trabajan sobre la base de que los profesores deben estar preparados para involucrar a los estudiantes en su instrucción a través de diferentes modalidades de aprendizaje, apelando a distintos intereses, y usando ritmos diversos así como varios niveles de complejidad. En las clases diversificadas, los profesores hacen posible que el estudiante, a medida que crece y se desarrolla, compita consigo mismo, en mayor medida que lo hace con el resto de estudiantes.

En las aulas diversificadas, los profesores proporcionan a cada individuo modos específicos para aprender del modo más rápido y profundo posible, sin suponer que el mapa de carreteras del aprendizaje de un alumno es idéntico al de ningún otro. Estos profesores creen que los estudiantes deben alcanzar un nivel elevado. Trabajan de manera diligente para garantizar que tanto los estudiantes aventajados, como los más retrasados y los intermedios, trabajen más duro de lo que esperaban inicialmente; alcanzan metas por encima de sus expectativas; y llegan a la conclusión de que el aprendizaje implica esfuerzo, riesgo, y éxito personal. Estos profesores trabajan también para garantizar que cada estudiante experimente, de manera coherente, el hecho de que normalmente el trabajo duro conduce al éxito.

Los profesores de las aulas diversificadas utilizan el tiempo de manera flexible, recurren a una amplia gama de estrategias de aprendizaje y se alían con sus alumnos para verificar que tanto lo que se aprende como el ambiente en que esto sucede están hechos a la medida del alumno. No hacen encajar a la fuerza a los alumnos dentro de un molde estándar. Podríamos decir que estos profesores son estudiantes de sus estudiantes. Hacen un diagnóstico y prescriben la mejor instrucción posible para sus alumnos. Estos profesores son también artistas que utilizan las herramientas de su oficio para satisfacer las necesidades de sus aprendices. No intentan una instrucción estandarizada, producida en serie, supuestamente buena para todos los estudiantes, porque reconocen que los estudiantes son individuos.

Los profesores de aulas diversificadas parten de una idea sólida y clara de lo que es un currículum coherente y una enseñanza motivadora. En consecuencia, se preguntan qué es lo que hay que modificar en esa instrucción para que cada alumno extraiga unos

conocimientos y habilidades que puedan guiarlo en la siguiente fase de aprendizaje. Fundamentalmente, los educadores de aulas diversificadas aceptan el hecho de que los estudiantes que vienen a la escuela tienen muchos puntos en común, pero que también presentan diferencias esenciales que constituyen su especificidad. Los docentes disponen de muchos recursos para hacer que las clases se adapten a cada individuo.

Aunque la diversificación en el aula es una cuestión de sentido común, puede plantear dificultades. En parte es difícil de conseguir, porque contamos con escasos modelos. Los ejemplos existentes, no obstante, ofrecen un camino productivo para empezar e explorar la enseñanza diversificada.

Retratos de Escuelas

Los profesionales de la enseñanza trabajan diariamente para encontrar la manera de llegar a cada estudiante, según sea su capacidad, su interés y sus gustos. No hay un único «camino correcto» para crear un aula diversificada. Muchos profesores consiguen que el aprendizaje sea significativo mediante procedimientos que se adecúan a su estilo como docentes y a las necesidades de los alumnos. A continuación, hay algunas muestras de aulas en las que los profesores diversifican la instrucción. Algunas están tomadas de la observación directa de una clase. Otras, son una combinación de varias de ellas o la prolongación de conversaciones con profesores. Todas pretenden contribuir a formar una imagen del aula diversificada y del ambiente que se respira en ella.

Instantáneas de dos aulas de primaria

Durante una parte de la jornada, en la clase de primero de la señora Jasper los alumnos rotan alrededor de varios centros de aprendizaje. La señora Jasper lleva muchos años trabajando en la producción de centros de aprendizaje relacionados con diversas áreas. Todos los alumnos pasan por todos los centros de aprendizaje porque, según la señora Jasper, ellos creen que es injusto no hacer todas las mismas cosas. Los estudiantes disfrutan con el movimiento e independencia que les proporciona esta técnica.

La mayor parte de las veces, Isabel realiza con suma facilidad esta tarea. Con la misma frecuencia, Jamie no sabe cómo hacer el trabajo. La señora Jasper trata de ayudar a Jamie siempre que puede, pero no se preocupa mucho de Isabel, porque su capacidad va mucho más allá de lo que se espera en una alumna de primero.

Hoy, todos los estudiantes de la clase de la señora Jasper trabajarán en un centro de aprendizaje sobre palabras compuestas. De una lista de 10 de estos vocablos, seleccionarán e ilustrarán 5. Después, la señora Jasper pedirá voluntarios para enseñar sus dibujos. Continuará con este procedimiento hasta que los chicos hayan mostrado dibujos que se correspondan con las 10 palabras.

En la planta inferior, la señorita Cunningham también usa centros de aprendizaje en su clase de primero. También ella ha invertido mucho tiempo diseñando centros motivadores sobre diversos temas. Los de la señorita Cunningham, no obstante, se inspiran en algunos de los principios de las aulas diversificadas. A veces todos los estudiantes trabajan en el mismo centro, si éste introduce una idea o habilidad nueva para todos ellos. Pero lo más frecuente es que asigne a cada uno un centro en particular o una tarea concreta dentro de cada centro, basándose en la percepción que ella tiene de su capacidad individual.

Hoy, sus alumnos también van a trabajar en un centro de aprendizaje sobre palabras compuestas. Los nombres de los aprendices aparecen listados en cada centro; al lado de cada nombre hay un color de entre una serie de cuatro. Cada alumno trabaja con la carpeta del mismo color que el que hay al lado de su nombre. Por ejemplo, Sam tiene el color rojo al lado de su nombre. Usando los materiales de la carpeta roja, Sam debe decidir el orden correcto de las parejas de vocablos para construir los compuestos de uso corriente. También hará un cartel para ilustrar cada una de las palabras simples y el nuevo término compuesto que forman. Usando los materiales de la carpeta azul, Jenna buscará en la clase y en los libros tratando de encontrar ejemplos de palabras compuestas. Las anotará y las ilustrará en un cuadernillo. Usando los materiales de la carpeta morada, Tjuana escribirá un poema o una historia utilizando palabras compuestas que se le ocurran a ella misma, tratando de lograr un resultado atractivo. También puede añadirle algún dibujo, de modo que el poema o historia resulte interesante a la vista además de al

ser leído. En la carpeta verde, Dillon encontrará una historia que ha escrito la profesora. Contiene palabras compuestas correctas e incorrectas. Dillon será un detective de palabras, tendrá que encontrar las «buenas» y las «malas». Diseñará un gráfico en el que listará las «buenas» (palabras compuestas correctas) y las «malas» (palabras compuestas incorrectas) dentro de la historia. Ilustrará las «buenas», y después de enumerar las «malas» tal y como aparecen en el texto, las escribirá correctamente.

Mañana, durante la puesta en común, cada alumno podrá compartir con los demás lo que hizo con sus palabras compuestas. A los estudiantes que escuchan se los alentará a que expresen lo que más les ha gustado del trabajo de cada participante. La señorita Cunningham hará intervenir también a algunos estudiantes que se muestren reticentes a hacerlo voluntariamente, pidiéndoles con suavidad que enseñen a los demás lo que han hecho en el centro.

Ejemplos de dos clases de primaria

En quinto curso, los estudiantes de la escuela de educación básica de Sullins están trabajando con el concepto de «gente famosa» para establecer relaciones entre la sociología y el arte de escribir. Se espera de todos ellos que afinen y usen sus dotes para la investigación, que escriban eficazmente y que compartan con el resto lo que han aprendido como resultado de la unidad.

El señor Elliot pide a todos los alumnos que elijan y lean la biografía de una persona que pertenezca al ámbito de la literatura o la historia, de entre las que han estudiado. Los estudiantes usan enciclopedias e Internet para obtener más información del personaje que han elegido. Cada uno escribe un informe describiendo su cultura, infancia, educación, retos y contribuciones al mundo. Se anima a los alumnos a que usen ilustraciones tanto propias como «encontradas» para confeccionar sus informes. El señor Elliot da unas pautas a toda la clase sobre aspectos tales como el uso de recursos para la investigación y la organización, y la calidad de la escritura.

En su clase de quinto curso, la señora May da a sus estudiantes unas listas de intereses para ayudarlos a encontrar aquellas áreas para las que puedan tener un talento especial o por las que puedan

sentir fascinación, como los deportes, las artes, la medicina, las actividades al aire libre, la escritura o la ayuda al prójimo. Finalmente, cada alumno elige un campo que le despierte una particular inquietud. Los estudiantes y la profesora comentan el hecho de que, en todas las áreas del empeño humano, las personas famosas han contribuido a dar forma a la concepción y praxis de alguno de sus campos. La señora May lee a la clase el apunte biográfico de la vida de un hombre de estado, un músico y un astronauta. Todos juntos tratan de describir los principios que inspiran a esos personajes ilustres.

Por ejemplo, a menudo las personas que alcanzan la fama son creativas, suelen correr riesgos para poder avanzar dentro de sus campos de trabajo, con frecuencia son rechazadas antes de ser admiradas, a veces fracasan, a veces triunfan, pero en definitiva son tenaces. Los estudiantes comprueban estos principios contrastándolos con los rasgos de figuras históricas, de autores y de gente que sale en las noticias de actualidad. Finalmente los alumnos sacarán la conclusión de que se puede llegar a ser famoso por motivos acertados o equivocados. Deciden investigar sobre las personas que lo han conseguido por el impacto positivo que han causado en el mundo.

El especialista en medios de comunicación de la escuela ayuda a cada alumno a generar listas de gente «positivamente» ilustre dentro de las áreas de interés de cada estudiante. También les enseña a localizar una serie de recursos que les pueden ser útiles a la hora de investigar sobre personajes de renombre. Aquí se incluye la mención de posibles fuentes de entrevistas. Dialoga con ellos sobre la importancia de seleccionar materiales que puedan leer y comprender con claridad. Asimismo, se ofrece a ayudarlos a buscar alternativas si dan con documentos que les resulten demasiado fáciles o demasiado difíciles.

La señora May y sus alumnos hablan sobre cómo tomar notas, y ensayan varias maneras de hacerlo en sus investigaciones. También consideran diferentes modos de organizar la información que obtienen, como por ejemplo a base de redes, resúmenes, guiones y matrices. Discuten los posibles modos de expresar sus hallazgos: mediante ensayos, ficción histórica, monólogos, poemas, caricaturas o descripciones breves de su carácter. La señora May les proporciona unas directrices relativas al contenido, la investigación, la planificación y el producto final de su trabajo. Los estudiantes trabajan

también con la señora May a título individual, para marcarse sus propios objetivos en cuanto a comprensión de la información, metodología y resultados.

A medida que los alumnos avanzan en la realización del trabajo, la señora May trabaja con cada uno y también en pequeños grupos para evaluar los hallazgos y progresos, tratando de optimizar la calidad del trabajo. Los alumnos también contrastan entre ellos lo que han hecho, tomando como referencia las pautas marcadas y los objetivos que cada uno se ha propuesto. Verifican que cada informe muestra a alguien que ha hecho una contribución «positiva» al mundo. Al final, toda la clase confecciona un mural que enumera los principios de la fama en forma de piezas de puzzle. En cada una de estas piezas, los alumnos escriben o ilustran algún ejemplo del principio que inspira la vida de su personaje famoso. Después añaden las formas en las que piensan que esos principios son o serán importantes en sus propias vidas. Los estudiantes comparten finalmente el producto de su trabajo con algún adulto que conoce o está interesado en conocer a la persona que han investigado.

Comparaciones en los últimos cursos de primaria

En la clase de ciencias del señor Cornell, los estudiantes trabajan siguiendo un ciclo determinado: leen el texto del capítulo, responden a las preguntas que hay al final de éste, discuten sobre lo que han leído, realizan una sesión de laboratorio y se someten a un test. La práctica de laboratorio y el informe se hacen en grupos de cuatro. A veces, el señor Corner organiza los grupos del laboratorio como un medio para controlar problemas de disciplina. A menudo los alumnos eligen sus propios grupos de laboratorio. Leen el texto y contestan a las preguntas individualmente. En el desarrollo de cada capítulo, el señor Cornel normalmente modera dos o tres debates con toda la clase. Todos los estudiantes participan en la feria de ciencias que tiene lugar en primavera con un proyecto basado en algún tema que han estudiado durante el otoño o el invierno.

La señora Santos a menudo divide a los alumnos de su clase de ciencias en equipos de lectura para que trabajen con textos. En esta fase les encomienda ciertas tareas de modo que aquellos

que tienen niveles de lectura similares puedan realizarlas juntos. Ella modifica los gráficos que sirven para organizar las ideas y las preguntas clave que guían el aprendizaje, dependiendo del grado de estructura y concreción que necesitan los distintos grupos para captar los contenidos esenciales de cada capítulo. También permite que en los grupos la lectura sea en voz alta o en silencio. Después, los alumnos completan los gráficos y contestan a las preguntas conjuntamente. Mientras los estudiantes leen, la señora Santos se mueve entre los grupos. A veces les lee pasajes cruciales, a veces les pide que lean para ella, pero siempre intenta profundizar en el grado de comprensión y clarificar su pensamiento.

A veces la señora Santos pide a sus alumnos que asistan a sesiones de laboratorio, que vean videos o que trabajen con materiales suplementarios antes de leer el capítulo, de modo que obtengan una idea clara de los principios básicos antes de enfrentarse al texto. Otras veces leen durante un rato, tienen una sesión de laboratorio, y vuelven otra vez sobre la documentación escrita. En algunas ocasiones, el laboratorio y los materiales adicionales suceden a la exploración de los materiales impresos. Con frecuencia, la profesora organiza dos sesiones de laboratorio que tienen lugar simultáneamente: una, para los alumnos que necesitan experiencias concretas para comprender los conceptos esenciales, y otra, para aquellos que ya han captado las ideas importantes y pueden manejarlas en contextos complejos e inciertos.

La señora Santos proporciona a sus estudiantes tests y plantillas que evalúen sus progresos como aprendices varias veces en el transcurso de una unidad. De este modo, sabe quiénes necesitan instrucción adicional para manejar las ideas y habilidades clave y quiénes necesitan aplicaciones más avanzadas desde el comienzo de la lección. Los alumnos tienen varias opciones a la hora de realizar un proyecto de ciencias de cierta envergadura:

- Trabajar solos o con algún compañero investigando y proponiendo soluciones a un problema de la comunidad relacionado con la parcela científica que están estudiando.
- Trabajar en colaboración con una persona o grupo de la comunidad utilizando la ciencia para resolver algún problema local.

- Estudiar a científicos actuales y del pasado que han influido de un modo positivo en la práctica de la ciencia en el área a la que se han dedicado.
- Escribir un relato de ciencia-ficción basado en los conceptos que han estudiado, con el propósito de que sea incluido en la antología literaria de la escuela.
- Usar cámaras en el aula para crear un ensayo narrativo a base de fotografías que pueda ayudar a algunos de los estudiantes más jóvenes a comprender el modo en que opera en el mundo algún aspecto de la ciencia que han estudiado.
- Proponer alguna otra opción a la profesora y trabajar con ella para dar forma a un proyecto que pruebe su perspicacia y habilidad en ese terreno.

En la clase de inglés de octavo curso del señor O'Reilly, los estudiantes leen las mismas novelas y hablan de ellas en debates en los que participa toda la clase.

En la clase de inglés de octavo curso de la señora Wilkerson, los alumnos leen con frecuencia novelas en torno a un tema común, como por ejemplo el coraje, o la resolución de conflictos. Pueden elegir entre un grupo de cuatro o cinco novelas que abordan un mismo asunto, y la señora Wilkerson les proporciona ejemplares de los libros.

La señora Wilkerson también se asegura de que las novelas se ajusten a diferentes niveles lectores y cubran intereses variados.

Los chicos de la clase de octavo de la señora Wilkerson se reúnen con frecuencia en círculos literarios con otros estudiantes que están leyendo la misma novela. Hablan de lo que están leyendo. Aunque los diferentes círculos literarios suelen reflejar diversos grados de competencia lectora, los estudiantes de cada grupo se turnan para asumir uno de estos cinco papeles de liderazgo: moderador del debate, ilustrador gráfico, investigador histórico, lumbrera literaria y enriquecedor de vocabulario. Hay instrucciones impresas para cada papel que ayudan a los estudiantes a desempeñarlos correctamente. La señora Wilkerson cambia frecuentemente los puntos a debatir, asignando diferentes temas a distintos alumnos. A menudo les anima a seleccionar un aspecto que les interese. Hay también numerosas oportunidades para discutir con toda la clase el tema que todas

las novelas comparten, permitiendo a cada uno aportar su particular contribución al tema común, opinando sobre su libro y la vida en general.

Ejemplos de cursos de secundaria

En Español I, los alumnos de la señora Horton completan los mismos ejercicios gramaticales, repiten oralmente las mismas frases, leen los mismos fragmentos, y se someten a los mismos tests.

En Francés I, los alumnos en clase del señor Adams hacen a menudo prácticas escritas de diferentes niveles de complejidad y con diferentes grados de apoyo por parte del profesor. Los ejercicios orales se centran sobre las mismas estructuras básicas, pero su realización requiere diferentes estadios de dominio del lenguaje. A veces, los estudiantes tienen la opción de saltarse las sesiones de revisión para dedicarse a crear su propio diálogo en francés o para leer una revista en esta lengua. También suelen trabajar en parejas mixtas (alumnos de distinta capacidad), organizadas por el profesor para preparar lo que éste denomina «tests básicos». Los alumnos que así lo desean, pueden de cuando en cuando, elegir a un compañero para preparar un «test parcial». Si lo superan con éxito, obtienen un «pase de deberes» que pueden utilizar para librarse de los deberes en casa cuando los resultados del test indican que dominan esa parte de la materia.

En la clase de Álgebra II del señor Matheson, los estudiantes hacen invariablemente los mismos deberes, realizan individualmente ejercicios en clase y se someten a los mismos exámenes.

En la clase de Álgebra II, la señora Wang ayuda a los alumnos a identificar los conceptos y habilidades clave de un determinado capítulo. Tras la evaluación de los conceptos de varios capítulos, los anima a que analicen sus resultados y elijan deberes para casa y actividades para clase que les sirvan para clarificar las áreas confusas. También los alienta para que decidan si trabajan mejor solos o con un compañero, y para que lleven a cabo esta elección cuando les sea posible. Hacia el final del capítulo, la señora Wang también asigna a los estudiantes problemas-desafío a título personal, que pueden abordar individualmente o por parejas. La finalidad que tienen estos problemas es hacer que la mente se expanda. En los exámenes

del final de cada capítulo, aparecen problemas similares a los que se han ido viendo, aunque no idénticos. Entre los tests de los 30 estudiantes puede haber distribuidos unos cinco o seis problemas-desafío diferentes.

En clase de Educación Física, los alumnos de la señora Bowen hacen los mismos ejercicios y practican las mismas técnicas de baloncesto. El señor Wharton ayuda a sus estudiantes a que diagnostiquen su punto de partida a través de ejercicios y habilidades del ámbito del baloncesto. Los estimula a que se marquen objetivos de mejora personales y a que lleven un registro de sus progresos. Pone el acento en dos áreas en particular: el punto más fuerte y el punto más débil de cada estudiante.

En Historia de Estados Unidos, la señorita Robertson y sus alumnos cubren la información que hay en los textos en un orden secuencial. Ella explica oralmente información suplementaria que no aparece en el libro. La señorita Robertson pone un especial énfasis en la historia de las mujeres y en la historia afroamericana durante los meses designados por la escuela para ese fin.

Los estudiantes de Historia de Estados Unidos de la señora Washington buscan los conceptos clave y las generalizaciones que tienden a repetirse en cada periodo histórico que estudian. También buscan conceptos e ideas que sean únicos para cada periodo. Consideran varios puntos de vista y analizan las experiencias de diversos sectores culturales económicos y de género. Usan videos, textos y materiales grabados en cintas, de diferentes niveles de dificultad. La señora Washington a veces da una clase magistral, pero siempre usa el retroproyector en los puntos cruciales de su discurso, para que sirva de ayuda visual. Suele detenerse en mitad de su charla para que los estudiantes discutan las ideas básicas y asegurarse de que las han entendido. En los ensayos y proyectos, a menudo pide a sus alumnos que contrasten sus nociones sobre un periodo histórico de Estados Unidos con lo que estaba ocurriendo en otra cultura y en otra área geográfica en la misma época. Los trabajos asignados ofrecen siempre varias opciones para que cada uno exprese su manera de entender el tema. Al final de cada trimestre, los estudiantes pueden elegir entre jugarse toda la nota a un examen, u obtener la mitad de la calificación en base a alguna actividad negociada entre el profesor y cada uno de ellos.

Las aulas diversificadas son apropiadas para quienes aprenden de modos diferentes y a ritmos distintos y para quienes aportan a la escuela talentos e intereses variados. Además, estas aulas funcionan mejor para una amplia gama de alumnos que las clases que tratan a todos como si estuvieran cortados por el mismo patrón. Los profesores de las aulas diversificadas tienen un contacto más estrecho con los alumnos y su manera de entender la enseñanza se parece más a un arte que a un ejercicio mecánico.

Construir aulas en las que se contemplen activamente tanto las diferencias como los puntos en común de los alumnos, no es nada fácil. Los capítulos que siguen describen aulas de instrucción diversificada, sensible a las necesidades de cada estudiante, y ofrecen pistas de cómo se puede, con el tiempo, lograr que esas clases sean una realidad en tu aula o escuela.

2. Elementos constitutivos de la diversificación

El mayor error en la enseñanza durante los pasados siglos ha sido tratar a todos los niños como si fueran variantes del mismo individuo, y de este modo encontrar la justificación para enseñarles las mismas cosas de la misma manera.

Howard GARDNER (en Siegel & Shaughnessy, 1994), *Phi Delta Kappan*

La mayoría de los profesores eficaces adecuan alguna parte de la instrucción a sus estudiantes en alguna ocasión. Muchos de estos educadores también creen que diversifican la enseñanza, y hasta cierto punto lo hacen. Sin embargo, el objetivo de este libro no es recopilar las clases de modificaciones que los docentes sensibles efectúan de cuando en cuando, como ofrecer ayuda extra a un alumno durante el recreo o hacer a un estudiante avezado una pregunta particularmente retadora durante una clase de revisión. Este libro pretende servir de guía para aquellos educadores que, de antemano, quieren diseñar e implementar programaciones consistentes y sólidas, como respuesta a las previsibles diferencias que presentan los aprendices.

Principios que guían las aulas diversificadas

No hay una única fórmula para crear un aula diversificada. A continuación damos unas cuantas ideas básicas en torno a la diversificación. Mientras las lees y las analizas, puedes pensar en su aplicación en tu propia clase, o tomar como referencia el Capítulo 1 y los ejemplos citados de aulas diferenciadas para ver cómo funcionan esos principios en la práctica.

El profesor se centra en lo esencial

Nadie puede aprender todo lo que hay en un libro de texto, ni muchísimo menos en una asignatura. La estructura del cerebro es tal que, incluso los más capaces de entre nosotros, olvidamos más de lo que somos capaces de recordar acerca de la mayor parte de los temas. Es, pues, imprescindible que los profesores sean capaces de articular aquello que los alumnos deben recordar, comprender y manejar dentro de un campo dado, aquello que constituye su esencia.

En un aula diversificada, el profesor diseña cuidadosamente la instrucción en torno a los principios, habilidades y conceptos básicos de cada asignatura. Intenta que los alumnos dejen la clase con una idea clara de esos principios y habilidades, pero no lo harán con la sensación de haber conquistado todo el saber que en ellos se encierra. La claridad del profesor hace posible que los estudiantes menos dotados se concentren en capacidades y nociones fundamentales; ellos no se ahogan en un mar de datos inconexos. De igual modo, el profesor garantiza que los estudiantes más avanzados destinen su tiempo a manejar las ideas más complejas, en lugar de seguir trabajando sobre cosas que ya saben. La claridad aumenta las probabilidades de que un docente pueda presentar un tema de modo que cada alumno lo encuentre significativo e interesante. La claridad, asimismo, nos asegura que el profesor, los estudiantes, el currículum y la instrucción, se hallan estrechamente unidos en un viaje que culminará con toda probabilidad en el crecimiento personal y el éxito de cada aprendiz.

El profesor contempla las diferencias entre los estudiantes

Desde una edad muy temprana, los niños se dan cuenta de que algunos somos buenos con la pelota, otros contando historias divertidas, otros con los números, y otros haciendo que la gente se sienta bien. Entienden perfectamente que algunos se muestran torpes al leer, otros al tratar de controlar su carácter, y otros tienen débiles los brazos o las piernas. Los niños no tienen problemas para aceptar un mundo en el que no somos idénticos. Ellos no buscan ese tipo de igualdad, pero anhelan la sensación de triunfo que les produce el ser respetados, valorados, cuidados e incluso

halagados al conseguir objetivos que creían que estaban más allá de sus posibilidades.

En un aula diversificada, el profesor es consciente de que los seres humanos comparten las mismas necesidades básicas de alimento, refugio, seguridad, pertenencia, logro, contribución social y realización personal. También sabe que los seres humanos encuentran esas cosas en diferentes campos de actividad, siguiendo diferentes horarios y a lo largo de distintos caminos. Comprende que la mejor manera de atender las necesidades comunes consiste en contemplar las diferencias individuales. Nuestro sexo, cultura, experiencias, código genético y nuestra constitución neurológica, influyen en lo que aprendemos y en cómo lo aprendemos. En un aula diversificada, el educador acepta incondicionalmente a sus alumnos tal y como son, y espera que den de sí lo máximo posible.

Enseñanza y evaluación son inseparables

En el aula diversificada, la evaluación es un proceso continuo que sirve de diagnóstico. Su propósito es proporcionar día a día información a los profesores sobre las capacidades de los alumnos en ciertas áreas, sus intereses y sus perfiles como aprendices. Estos profesores no ven la evaluación como algo que viene al final de la unidad para averiguar lo que han aprendido los alumnos; la evaluación es, más bien, el método del que disponemos hoy para comprender en qué vamos a modificar la instrucción de mañana.

Este tipo de evaluación formativa puede realizarse por medio de diálogos en pequeños grupos entre el profesor y algunos estudiantes, debates de toda la clase, revisión de cuadernos, fichas de actividades, listas de habilidades, controles parciales, deberes para casa, opiniones de los alumnos o sondeos de intereses. En esta fase, la evaluación ofrece una idea emergente sobre quién entiende los conceptos clave y quién puede llevar a cabo las tareas planteadas y alcanzar los objetivos propuestos, a qué niveles de competencia y con qué grado de interés. El profesor planifica entonces la lección de mañana –e incluso la de hoy– con el propósito de ayudar a cada estudiante a avanzar desde su posición actual en la materia.

En ciertas cotas del proceso de aprendizaje, como el final del capítulo o de una unidad, los profesores de aulas diversifi-

cadav usan la evaluación para registrar formalmente el crecimiento de los estudiantes. Incluso entonces, no obstante, buscan métodos variados de calificación, para que todos los alumnos puedan desplegar al máximo sus conocimientos y habilidades. Este tipo de valoración tiene siempre más que ver con el hecho de ayudar a los aprendices en su crecimiento que con el de catalogar sus errores.

El profesor modifica los contenidos, los procesos y los productos

Usando concienzudamente la información que proporciona la evaluación, el profesor puede decidir modificar el contenido, los procedimientos o el producto. El *contenido* es aquello que quiere que sus alumnos aprendan y los materiales o mecanismos que va a utilizar a tal efecto. El *proceso* hace referencia a las actividades diseñadas para hacer que los estudiantes usen las habilidades básicas dando sentido a las ideas esenciales. Los *productos* son los vehículos a través de los cuales los chicos demuestran y amplían lo que han aprendido.

Los estudiantes difieren en cuanto a su aptitud, sus intereses y en su perfil como aprendices. La *aptitud* es la destreza para registrar una habilidad o conocimiento concretos. Los estudiantes con capacidades menos desarrolladas pueden necesitar

- a alguien que los ayude a identificar y cubrir lagunas en su aprendizaje para poder avanzar;
- más ocasiones para la instrucción directa o la práctica;
- actividades o productos que estén más estructurados o sean más concretos, con menos pasos, más cercanos a sus propias experiencias, y que requieran habilidades lectoras más simples; o
- un ritmo de aprendizaje más pausado.

Los estudiantes adelantados, por otra parte, pueden necesitar

- saltarse la práctica de habilidades y conocimientos que ya dominan;
- actividades y productos que sean más complejos, abiertos, abstractos, multidimensionales, que requieran lecturas de materiales más avanzados; o

- un ritmo de trabajo rápido; o quizá más lento, que permita una mayor profundidad en la exploración de un tema.

El *interés* hace referencia a la curiosidad, afinidad o pasión de un niño por un asunto o habilidad determinados. Un alumno puede mostrar una inclinación al aprendizaje de las fracciones debido a su afición por la música, y su profesora de matemáticas le explica cómo se relacionan los quebrados con la música. Otro alumno puede encontrar fascinante el estudio de la Revolución Americana debido a su interés por la medicina, y tiene la opción de elaborar un proyecto final sobre la medicina durante ese periodo.

El *perfil de aprendizaje* tiene que ver con el modo en el que adquirimos y asimilamos la información. Puede estar influido por las preferencias de nuestro intelecto, género, cultura, o el estilo que nos es propio a la hora de estudiar. Algunos alumnos necesitan discutir con sus compañeros las ideas para poder entenderlas bien. Otros trabajan mejor solos y escribiendo. Algunos estudiantes trabajan mejor cuando se desplazan de la parte al todo. Otros necesitan tener clara la idea global antes de que las partes concretas cobren sentido. Ciertos chicos prefieren los enfoques lógicos o analíticos. Algunos de sus compañeros prefieren las lecciones orientadas hacia la creación y las aplicaciones prácticas. (Ver el Apéndice al final de este capítulo dónde se indican las fuentes en las que se puede aprender más acerca de las aptitudes, intereses y perfiles de aprendizaje.)

Los profesores pueden adaptar uno o más de los elementos curriculares (contenido, proceso, producto) basándose en una o más de las características del estudiante (aptitud, interés, perfil de aprendizaje) en cualquier punto de una unidad o lección. Sin embargo, no es imprescindible modificar todos los elementos de todos los modos posibles. Las aulas diversificadas eficaces incluyen muchos momentos al cabo del día en los que la instrucción común a toda la clase es la actividad a desarrollar. Hay que modificar un elemento curricular sólo cuando (1) se vea que un estudiante lo necesita y (2) estamos convencidos de que esta alteración aumenta la probabilidad de que el alumno comprenda ideas importantes y maneje habilidades esenciales de un modo más exhaustivo.

Todos los estudiantes participan en tareas adecuadas para ellos

En las aulas diversificadas, ciertas habilidades y conceptos constituyen un objetivo para todos los aprendices. Sin embargo, algunos estudiantes necesitan repetir determinadas experiencias para dominarlas, mientras que otros lo consiguen de una vez. El profesor de un aula diferenciada comprende que no está demostrando ningún respeto por sus estudiantes si ignora sus diferencias en el aprendizaje. Trata de averiguar continuamente lo que cada alumno necesita para aprender de manera más eficaz, e intenta proporcionar opciones adecuadas a cada individuo siempre que puede. Su manera de ser ecuánime con los aprendices consiste en honrar sus diferencias y sus puntos en común, no en tratarlos de modo idéntico.

Por ejemplo, algunos estudiantes captan mejor una idea cuando la ven directamente ligada a sus propias vidas y experiencias. Otros tienen la capacidad de pensar en ella de un modo más conceptual. Ciertos alumnos se interesan por la exactitud y evitan la incertidumbre que supone la creatividad. Otros se entusiasman con la aventura de la originalidad y deploran el tedio que se deriva de los ejercicios repetitivos. A algunos estudiantes les gusta hacer una canción con las ideas que han extraído de una historia, otros prefieren bailar el tema de la historia, otros dibujarlo, y algunos prefieren escribir al autor o a alguno de sus personajes.

En definitiva, lo que hace que una clase funcione no es la estandarización, sino el respeto profundo por la identidad de cada individuo. Un profesor de un aula diversificada se inspira al menos en las cuatro creencias siguientes:

- Aceptación del nivel de aptitud de cada estudiante.
- Expectativas de crecimiento de todos los alumnos y apoyo constante en este proceso.
- Existencia de oportunidades para todos de explorar los conceptos y habilidades esenciales en niveles de dificultad que aumentan de manera consistente según evoluciona su comprensión de los mismos.
- Oferta para todos los estudiantes de actividades que parezcan –y sean– igual de interesantes, importantes y que impliquen un esfuerzo similar.

El profesor y los estudiantes colaboran en el aprendizaje

Los profesores son los principales arquitectos del aprendizaje, pero los alumnos deben participar en su diseño y construcción. La misión del educador reside en saber qué es aquello que constituye lo esencial de cada tema, en diagnosticar, en prescribir, en alterar el enfoque de la instrucción en función de diversos propósitos, en garantizar el buen funcionamiento de la clase y en verificar que el tiempo se utiliza adecuadamente. No obstante, los estudiantes tienen importantes contribuciones que hacer en lo que respecta a su participación en este proceso.

Los aprendices proporcionan la información necesaria para realizar un diagnóstico, elaboran las normas de la clase, participan en el proceso de gobierno basado en esas reglas y aprenden a usar el tiempo como el recurso valioso que es. Los alumnos hacen saber a los profesores cuándo un material o tarea es demasiado fácil o difícil; cuándo lo que aprenden les resulta interesante o aburrido; cuándo necesitan ayuda o, por el contrario, prefieren trabajar solos. Al permitirles participar en todos los aspectos de su experiencia en el aula, los estudiantes se responsabilizan de su aprendizaje y son más capaces de comprenderse a sí mismos y de tomar decisiones que favorecen su crecimiento en ese proceso.

En un aula diversificada, el profesor es el líder, pero como todos los líderes eficaces presta una gran atención a sus seguidores y consigue implicarlos a fondo a lo largo del viaje. Juntos, el educador y los educandos, planifican, marcan objetivos, verifican los progresos, analizan los fracasos y los éxitos, y tratan de multiplicar estos últimos aprendiendo de los errores. Algunas decisiones sirven para toda la clase. Otras se aplican específicamente a una persona.

Un aula diversificada se centra, necesariamente, en el alumno. Los estudiantes son quienes trabajan. El profesor coordina el tiempo, el espacio, los materiales y actividades. Su eficacia aumenta en la medida en que los aprendices son más capaces de ayudarse a sí mismos y a los demás a conseguir los objetivos individuales y de grupo.

El profesor equilibra los ritmos del grupo y del individuo

En muchas clases se considera que un alumno de quinto curso ha fracasado si no alcanza el nivel estipulado para ese curso. No importa que este alumno haya progresado más que ningún otro en el aula, si aun así no cumple con las expectativas para el nivel de quinto. Paralelamente, se espera que un alumno permanezca en quinto incluso cuando hace dos años que superó aquel nivel. A menudo se dice de este estudiante «Trabaja bien solo. Lo está haciendo muy bien».

Los profesores de un aula diversificada comprenden las normas del grupo. También entienden las pautas individuales. Cuando un estudiante progresa como aprendiz, el profesor se plantea dos objetivos. El primero consiste en acelerar ese proceso al máximo, asegurando que la comprensión es auténtica y que el aprendizaje se realiza de una manera significativa. El segundo es cerciorarse de que tanto el alumno como sus padres son conscientes de sus metas y progresos personales, así como de su posición relativa dentro de la clase. Esto es válido también para aquellos alumnos cuyas aspiraciones van más allá de las expectativas de nivel de su curso.

Un buen entrenador no logra nunca la grandeza para sí mismo o para su equipo tratando de conseguir que sus jugadores sean iguales. Para ser grande, y hacer de los suyos grandes jugadores, debe hacer que estos desarrollen sus posibilidades al máximo. No hay que pasar por alto ningún punto débil en cuanto a comprensión o dominio de una habilidad. Cada jugador cumple su misión desde su competencia particular, no desde un sentimiento de deficiencia. No hay nada parecido a un «¡muy bien!» para ningún miembro del equipo. En un aula diversificada eficaz, la evaluación, la instrucción, el flujo de la información y las calificaciones tienen en cuenta tanto las normas y los objetivos de grupo como los individuales.

El profesor y los estudiantes trabajan juntos con un método flexible

Así como una orquesta está compuesta de individuos, varias agrupaciones, secciones y solistas, el aula diferenciada se construye alrededor de las personas, de diversos grupos pequeños y de la clase en su conjunto.

Para atender las distintas necesidades de aprendizaje que componen la totalidad, los profesores y estudiantes trabajan conjuntamente de diferentes maneras. Utilizan los materiales de un modo flexible y emplean un ritmo adaptable. A veces toda la clase trabaja a la vez, pero a veces el trabajo es más efectivo cuando se realiza en pequeños grupos. En ocasiones, todo el mundo usa los mismos materiales, pero suele ser conveniente tener abundantes materiales a mano. Algunas veces toda la clase termina una tarea a las 12:15, pero con frecuencia ciertos estudiantes terminan una actividad mientras que otros necesitan más tiempo para completarla. En ciertos casos, será el profesor quien determine quién trabaja con quién. En otros, eligen los propios estudiantes. Cuando es el profesor quien toma la decisión, ésta puede basarse en una afinidad de intereses, aptitudes o perfiles de aprendizaje, aunque a veces puede preferir mezclar estudiantes de características diferentes. En otras ocasiones, la distribución para las tareas puede realizarse al azar. El docente puede ser la primera fuente de ayuda para los alumnos. Otras veces son, principalmente, los propios alumnos entre sí quienes se brindan apoyo.

En un aula diversificada, el educador recurre a una amplia gama de estrategias pedagógicas que le ayudan a concentrarse en los individuos y en pequeños grupos y no únicamente en la clase como conjunto. A veces los contratos de aprendizaje le son útiles para dirigir la instrucción; otras veces, lo que funciona es la propia investigación. El objetivo es siempre conectar a los alumnos con los conocimientos y habilidades en el nivel apropiado, para que la motivación sea adecuada a sus posibilidades e intereses.

Dos esquemas para meditar sobre la diversificación

La figura 2.1 nos muestra un esquema para que reflexionemos sobre la diversificación, que puede servir también para pensar sobre este libro. En un aula diversificada, el profesor hace esfuerzos constantes para responder a las necesidades de los alumnos. Lo guían una serie de principios generales de organización de la clase, en la cual la atención a los individuos que la forman es efectiva. Por consiguiente, modifica sistemáticamente el contenido, el proceso y el producto,

basándose en las aptitudes de los alumnos para trabajar cada tema, material o habilidad particular. También introduce cambios en función de los intereses personales y los perfiles de aprendizaje. Para ello recurre a un conjunto de estrategias docentes y organizativas.

El docente no trata de diversificar todos los contenidos para cada niño y durante todos los días. Eso, además de ser imposible, destruiría el sentimiento de unidad dentro de la clase. En lugar de ello selecciona momentos de la secuencia educativa en los que diversificar la instrucción, basándose en evaluaciones más o menos formales. Asimismo, deja un tiempo en su planificación de la enseñanza, para realizar diversificaciones en función de los intereses de cada uno, de modo que los estudiantes puedan vincular lo que han estudiado con algo que sea relevante para ellos. Crea ocasiones para que los alumnos trabajen solos de manera natural y también juntos, para que dispongan de un enfoque práctico que dé sentido a las ideas que están estudiando y para que sea posible una aproximación a los contenidos de carácter visual. La diversificación es un modo organizado y flexible de ajustar enseñanza y aprendizaje; va a buscar a los chicos donde estos se encuentran, y potencia al máximo su crecimiento por vía del aprendizaje.

Todas las aulas presentan múltiples facetas. Un aula diversificada, sin embargo, presenta diferencias clave cuando se la compara con las clases tradicionales. La figura 2.2 sugiere algunos aspectos en los que los dos modelos de enseñanza son divergentes. Puedes añadir tus propias ideas y comparaciones a esa tabla con las reflexiones que se te ocurran sobre tu propia clase y a medida que lees el resto del libro. Conviene recordar que existen muchos puntos intermedios entre una clase absolutamente tradicional y otra absolutamente diversificada (suponiendo que alguno de estos dos extremos pudiera existir). Para conseguir una autoevaluación interesante, piensa en las dos columnas de la tabla como en los puntos opuestos de una misma constante. Cada línea representa la distancia que hay entre cada pareja de opuestos. Coloca una X en el punto en el que crees que tu labor se sitúa actualmente, y otra X en el punto en el que desearías que estuviese.

Figura 2.1
La diversificación de la instrucción

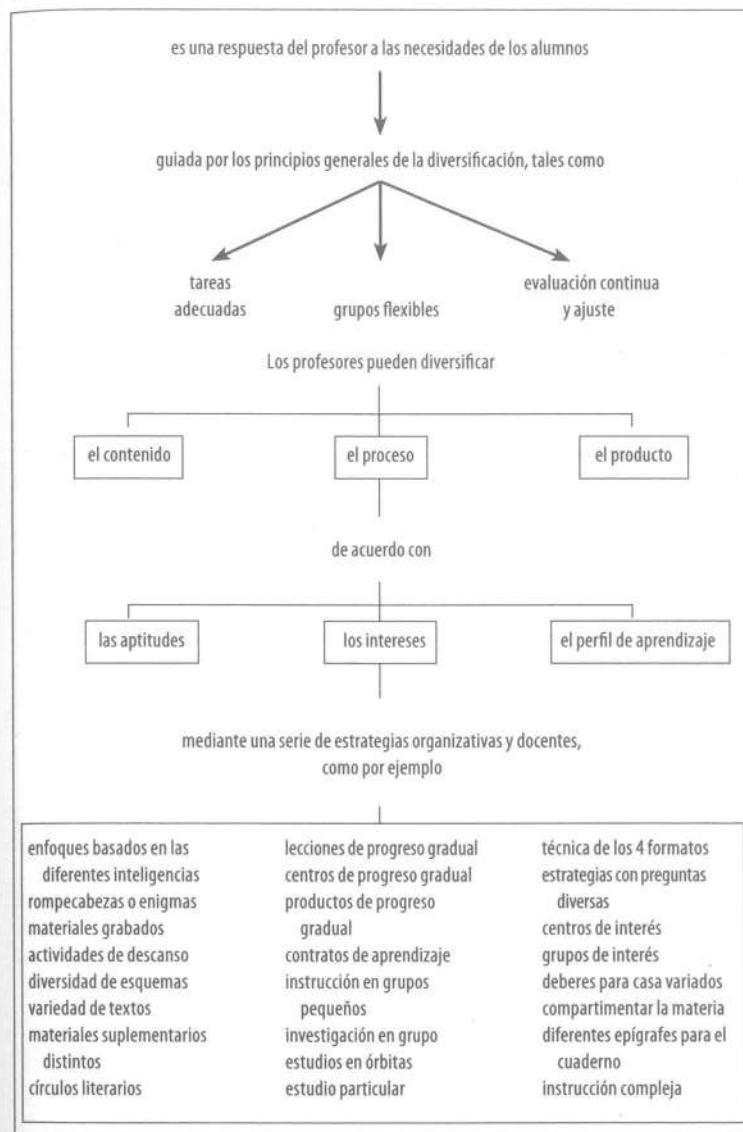


Figura 2.2
Comparación de clases

AULA TRADICIONAL	AULA DIVERSIFICADA
<ul style="list-style-type: none"> • Las diferencias entre los estudiantes se enmascaran cuando son problemáticas. • La evaluación se suele practicar al final de la lección para ver «quién lo ha cogido». • Prevalece una concepción estrecha de la idea de inteligencia. • Hay una única definición de éxito. • Los intereses de los alumnos no suelen tenerse en cuenta. • Existen pocas opciones que consideren los perfiles de aprendizaje. • Predomina la instrucción al total de la clase. • Las guías curriculares y los libros de texto marcan las pautas de la enseñanza. • Se concentra el aprendizaje sobre datos y habilidades descontextualizados. • Las tareas son únicas e iguales para todos. • El tiempo no suele usarse de modo flexible. • Prevalece un único texto. • Se buscan interpretaciones unilaterales de los hechos e ideas. • El profesor dirige la trayectoria del alumno. • El profesor resuelve los problemas. • El profesor da pautas generales de calificación. • Suele usarse un único método de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las diferencias entre los estudiantes se toman como base para las programaciones. • La evaluación es continua y sirve de diagnóstico para adecuar mejor la instrucción a la necesidad del alumno. • Es patente la sensibilidad hacia diversas formas de inteligencia. • El éxito se define en gran medida por el crecimiento personal desde un punto de partida. • Con frecuencia se estimula a los alumnos a hacer elecciones en función de sus intereses. • Se proporcionan muchas opciones de aprendizaje en función del perfil personal. • Se usan múltiples técnicas docentes. • Las aptitudes, intereses y perfiles de aprendizaje de los alumnos conforman la instrucción. • El aprendizaje trata de dar sentido a las habilidades y conceptos básicos. • Se asignan con frecuencia tareas que presentan opciones múltiples. • El tiempo se usa de manera flexible y en función de las necesidades del alumno. • Se proporcionan materiales variados. • Se estudian sistemáticamente perspectivas diversas de los sucesos e ideas. • El profesor ayuda al alumno a desarrollar sus potencialidades y a afianzarse en el aprendizaje. • Los problemas se resuelven con la participación de todos. • Los alumnos trabajan con el profesor para establecer objetivos individuales y de toda la clase. • Se evalúa a los alumnos de muchas maneras.

Para más información

Para explorar más a fondo el concepto de instrucción diversificada en función de la aptitud, los intereses y el perfil de aprendizaje, ver el Apéndice y las fuentes siguientes:

- Kiernan, L. (editor) (1997). *Differentiating instruction: A video staff development set*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. (1995). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. (1996) «Good teaching for one and all: Does gifted education have an instructional identity?» *Journal for the Education of the Gifted*, 20, 155-174.
- Tomlinson, C. (1996) *Differentiated instruction for mixed-ability classrooms*. [An ASCD professional inquiry kit]. Alexandria, VA: ASCD.

3. Replantearse cómo dar la clase y para quién

El objetivo está claro. Cada chico –cada uno de nuestros jóvenes– debería ser capaz de desarrollarse plenamente según sus aptitudes y habilidades específicas y las más generales.

Paul BRANDWEIN, *Memorandum: On Renewing Schooling and Education*
(Memorandum: Sobre la renovación de la escuela y la educación)

Algunos pueden pensar que la instrucción diversificada es una idea recientemente incubada allá dondequiera que sea que comienzan las «innovaciones» educativas. En realidad, se trata de la consecuencia lógica de la floreciente comprensión sobre los modos en los que los niños aprenden. Un breve resumen del panorama de la evolución de la enseñanza en las últimas décadas nos será útil para comprender mejor lo que actualmente denominamos «instrucción diversificada».

La educación también cambia

Pensemos en lo que ocurría hace setenta y cinco o cien años. Ahora rebobinemos hasta el presente. En muchos aspectos estos años han supuesto más cambios para los humanos que todos los anteriores en los anales de la historia. Pensemos en cómo era la agricultura hace cien años y cómo es hoy. Pensemos en cómo era la práctica de la medicina hace cien años y cómo es actualmente. Pensemos en cómo era el transporte hace cien años y en la actualidad. Consideremos los cambios acaecidos en el siglo XX en los ámbitos de la ingeniería, la comunicación o la indumentaria. ¡La transformación es vertigi-

nosa! Mientras que la mayoría de nosotros sucumbimos de cuando en cuando a la nostalgia de «los viejos tiempos», pocos nos quedaríamos con los médicos de ayer, o con los sistemas de comunicación o las modas del pasado.

Aunque se tiende a pensar en la escuela como en algo estático, el ámbito de la educación también ha crecido y ha cambiado. Hoy en día sabemos muchas cosas sobre la enseñanza y el aprendizaje que no sabíamos hace un siglo o incluso hace algunas décadas. Algunas de estas apreciaciones se derivan de la psicología y de las ciencias que estudian el cerebro. Otras son consecuencia de la observación continua que tiene lugar en el aula. Cualquiera que sea su génesis, estos cambios educativos son tan revolucionarios como pueda serlo la transición del lápiz a la máquina de escribir, o de ésta al ordenador personal.

Nuevas maneras de concebir la escuela

Se podrían llenar libros enteros con los crecientes conocimientos sobre la manera de aprender de los niños. También se podría escribir mucho acerca de las implicaciones que el conocimiento de estos procesos tiene para los profesores. No es ése el propósito de este libro, pero queremos perfilar algunas ideas recientes sobre las que pivotan la mayoría de los enfoques actuales de la enseñanza y el aprendizaje.

La instrucción diversificada es, en primer lugar, una educación de calidad. Muchas de las teorías actuales acerca del aprendizaje apoyan de un modo inequívoco aquellas aulas que reconocen, honran y cultivan la individualidad. A continuación citamos tres principios básicos para una instrucción eficaz, que no siempre los educadores conocen o sostienen con claridad.

La inteligencia es variable

Del estudio de la inteligencia en el último medio siglo, podemos extraer al menos tres conclusiones importantes.

En primer lugar, la inteligencia presenta múltiples facetas, no es algo simple. Howard Gardner (1991, 1993, 1997) plantea que los hu-

manos tienen ocho inteligencias: lingüística o verbal, lógico-matemática, visual-espacial, psicomotriz, músico-rítmica, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Robert Sternberg (1985, 1988, 1997) propone tres tipos de inteligencia: analítica, práctica y creativa. Antes que ellos, otros investigadores, tales como Thorndike, Thurstone y Guilford (Horowitz y O'Brien, 1985) habían identificado varios tipos de inteligencia. Paralelamente a los cambios que se suceden en las clasificaciones sobre la inteligencia, los educadores, psicólogos e investigadores han llegado a dos sólidas conclusiones:

- Los modos en que pensamos, aprendemos y creamos son diferentes.
- El desarrollo de nuestras potencialidades se ve afectado por la correlación entre lo que aprendemos y cómo lo aprendemos con nuestra particular inteligencia.

En segundo lugar, la inteligencia es algo fluido y no fijo. En otras palabras, la provisión de experiencias de aprendizaje enriquecedoras puede amplificar la inteligencia de nuestros niños, y la carencia de esas experiencias puede disminuirla (Caine y Caine, 1991).

Una tercera consideración proviene del floreciente campo de la investigación sobre el cerebro (Caine y Caine, 1991; Sylwester, 1995). Las neuronas crecen y se desarrollan al ser usadas de un modo activo; se atrofian por falta de uso. El aprendizaje vigoroso cambia la fisiología del cerebro.

Estas teorías sugieren varias implicaciones obvias para los educadores. Por ejemplo, que los profesores han de trabajar de modo efectivo para desarrollar muchos tipos de inteligencia, no sólo una. También, que los estudiantes que lleguen a la escuela con carencias de situaciones de aprendizaje, pueden recuperar el terreno perdido si encuentran estas experiencias en las aulas. Todos los estudiantes deben aprender activamente y de modo ininterrumpido, si no quieren correr el riesgo de perder potencia cerebral.

El cerebro está ávido de sentido

Gracias al progreso de la tecnología de la imagen en el campo de la medicina, hoy en día podemos mirar en el interior del cerebro hu-

mano y ver cómo funciona. Las observaciones que de ello se derivan han ampliado nuestras concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Ahora conocemos detalles importantes sobre lo que es más efectivo para este órgano a la hora de aprender (Caine y Caine, 1991, 1994, 1997; Jensen, 1998; Kalbfleisch, 1997; Sylwester, 1995).

El cerebro busca patrones de significado y se resiste a la falta de sentido. Aunque puede retener informaciones aisladas o inconexas, es más eficaz recordando aquella información que, por así decirlo, forma un lote. Aquella información que va en un mismo paquete se organiza alrededor de categorías e ideas que incrementan el significado de la misma. El intelecto está tratando constantemente de conectar partes con totalidades, y los individuos aprenden al relacionar algo nuevo con algo que ya conocen.

El sujeto aprende mejor cuando alcanza la comprensión dando su propio sentido a la información recibida, que cuando la información se superpone al mismo. Nuestras neuronas son poco receptivas a aquello que posee un significado superficial. Responden de modo más eficaz y efectivo a aquello que posee un significado profundo y personal, a lo que posee la cualidad de ser relevante, de dar forma a la vida o de implicar nuestras emociones.

Estos y otros argumentos nos dicen mucho de la individualidad de cada aprendiz y sobre la naturaleza de un currículum y una instrucción eficaces. Las investigaciones sobre el cerebro nos revelan que cada uno de ellos es único, y que los educadores deben proporcionar numerosas oportunidades para que los diversos aprendices den sentido a las informaciones e ideas que manejan. Las pesquisas efectuadas nos dicen que cuando nos proponemos que nuestros estudiantes conecten lo novedoso con lo que les es familiar, lo que es nuevo para uno puede resultar conocido para otro y viceversa.

Los descubrimientos recientes sobre el cerebro nos dicen que el currículum debe cultivar la construcción de significados. Debe estar organizado en torno a categorías, conceptos y principios básicos. Un currículum significativo se caracteriza por su alto grado de interés y relevancia, y apela a las experiencias y sentimientos de los alumnos. Si queremos que nuestros estudiantes retengan, entiendan y usen ideas, informaciones y habilidades, debemos darles muchas oportunidades para que se apropien de ellas o les den sentido a través de su implicación en situaciones complejas de aprendizaje.

Las investigaciones sobre el cerebro también dejan claro que si el aprendizaje es el proceso de conectar lo que nos es desconocido con lo familiar, los profesores han de crear abundantes ocasiones que permitan a los alumnos vincular lo nuevo con lo viejo. Esta es una tarea que tiene tres partes. Primero, los profesores deben identificar los conceptos, principios y habilidades esenciales de sus asignaturas. Después, deben convertirse en expertos en las necesidades de sus alumnos. A continuación, deben utilizar esta información para ofrecer a los estudiantes diversas oportunidades de construir significados al conectar lo que ya saben con las ideas básicas que están tratando de aprender.

Los humanos aprenden mejor si el reto es moderado

A través de la creciente comprensión que nos proporcionan la psicología y los estudios sobre el cerebro, sabemos ahora que los individuos aprenden mejor cuando se hallan en un contexto que les proporciona desafíos en dosis moderadas (Bess, 1997; Csikszentmihalyi, Rathunde y Whalen, 1993; Howard, 1994; Jensen, 1998; Vygotsky, 1978, 1986). Es decir, cuando una tarea es muy difícil para un aprendiz, éste se siente amenazado y se instala en un estado que hace las veces de caparazón. Un aprendiz que se siente amenazado no mostrará tenacidad en la resolución de un problema. En el extremo opuesto, una tarea sencilla tampoco estimula la habilidad del alumno para pensar o resolver problemas. Se relaja demasiado.

Una tarea se encuentra en el nivel apropiado de desafío cuando le pide al alumno que se arriesgue a dar un salto hacia lo desconocido, pero partiendo de los conocimientos suficientes para comenzar y contando con los apoyos adicionales para alcanzar un nuevo nivel de comprensión. Dicho en otras palabras, los alumnos que fracasan de modo repetido pierden la motivación para aprender. Los que obtienen resultados satisfactorios con demasiada facilidad pierden también el estímulo que necesitan. Para que el aprendizaje continúe, los estudiantes deben tener la sensación de que hay que realizar esfuerzos, pero que éstos son normalmente coronados por el éxito. Los educadores deben recordar también que lo que hoy supone un reto moderado, no ofrecerá el mismo juego mañana. Los desafíos deben ir creciendo a medida que los alumnos progresan en el aprendizaje.

Una vez más, estos nuevos conocimientos ofrecen pistas importantes para los profesores. Lo que constituye un desafío adecuado para un alumno, puede resultar demasiado fácil para otro (y por tanto proporcionarle escasa motivación). La misma actividad puede suponer excesiva presión para algún otro compañero. Las tareas deben ajustarse a la zona o umbral de aprendizaje de cada estudiante. En definitiva, las actividades deben aumentar progresivamente su complejidad para que el crecimiento de los que las realizan sea continuo.

Reflexionar sobre los alumnos a los que enseñamos

En el transcurso del último medio siglo aproximadamente, la población estudiantil ha cambiado de modo espectacular. Hoy en día se espera que todos los niños vayan a la escuela, cualquiera que sea su sexo, estatus socioeconómico, o su limitación física o mental. Pero hubo un tiempo en que no todos acudían a la escuela pública. Los chicos seriamente discapacitados o con graves problemas de aprendizaje se quedaban en casa. Los de hogares humildes, entre los que se incluían los hijos de los recién emigrados, trabajaban en fábricas y otros lugares por el estilo para ayudar a mantener la familia. Los hijos de los granjeros trabajaban en el campo y no iban a la escuela, excepto en las estaciones en las que no había que plantar ni cosechar ningún cultivo. A las chicas se las excluía a menudo de la educación avanzada, ya que se pensaba que su destino consistiría en casarse, tener hijos y llevar una casa, funciones para las cuales no se consideraba necesaria demasiada educación. Los hijos de los más ricos a menudo tenían tutores o iban a internados de elite.

No hace mucho tiempo, la mayoría de los niños que iban a la escuela tenían dos progenitores en su casa. Al menos uno de ellos estaba normalmente en casa cuando el chico iba o regresaba de la escuela. Ahora educamos a muchos alumnos que proceden de hogares monoparentales. La mayoría de los aprendices no tienen un adulto en los dos extremos de su jornada escolar. Mientras que este hecho en sí mismo no es necesariamente negativo, complica bastante las vidas de los chicos. A veces se sienten asustados por este aislamiento. Muchos carecen de una mano firme que controle sus progresos en la escuela o los deberes –o incluso que escuche los acontecimientos de su día escolar.

Enseñamos a chicos que, para bien o para mal (probablemente las dos cosas), son el producto de la era electrónica. Su mundo es a la vez más grande y más pequeño. Conocen más cosas, pero entienden menos de las cosas que conocen. Están acostumbrados a los entrenamientos rápidos, si bien sus imaginaciones son menos activas. Tienen que vérselas con realidades y problemas que en otros tiempos eran desconocidos para los niños, pero la mayoría tienen escasos recursos y apoyos para capear el temporal de manera sensata. Son conscientes de todas las posibilidades estimulantes que hay en el mundo adulto, pero no tienen mucha idea de cómo construir puentes para alcanzarlas. Estos jóvenes se encuentran en su salsa usando las tecnologías que asustan a muchos de los adultos que están «al mando» de su realidad.

Hoy en día, el tipo de niños que vienen a la escuela y se quedan en ella es más variado. Con ellos traen un repertorio mayor de circunstancias y necesidades. Muchos de estos chicos carecen de ciertos dones de la infancia que los profesores alguna vez dimos por sentados. Han sido, a la vez, empobrecidos y enriquecidos por su entorno.

Además, existe un abismo entre aquellos niños que han tenido experiencias enriquecedoras en su infancia y aquellos que no han tenido las mismas oportunidades.

La batalla por la equidad y la calidad

Muchos de los estudiantes de hoy vienen de hogares en los que no reciben el aliento y el apoyo necesarios. Estos niños tienen un potencial para aprender inmenso, pero llegan a la escuela con su capacidad mermada por la falta de la experiencia, el apoyo, los modelos y los planes que, cuando entran en juego, hacen de la educación una de las expectativas fundamentales de la vida.

Por otro lado, muchos otros alumnos llegan a clase con un nivel de conocimientos que los sitúa meses o años por delante de donde se supone que deberían estar según el currículum establecido.

La escuela debe pertenecer a todos estos niños por igual. Los educadores hablan a menudo de la equidad como un asunto que afecta al primer grupo mencionado, mientras que la calidad afecta

a los últimos. En realidad, la equidad y la calidad deberían ser la prioridad para todos los estudiantes.

No podemos alcanzar la equidad con aquellos niños que llegan a clase con riesgo de quedarse rezagados en el aprendizaje a menos que estemos en condiciones de garantizar que estos chicos se encuentran con aulas cuyos profesores están dispuestos a tratar de construir las experiencias y expectativas que fuera del aula, hasta entonces, no han podido tener. Tampoco se puede lograr calidad en la enseñanza con chavales que están rozando el fracaso escolar, si no se busca de manera sistemática, vigorosa, insistente y eficaz, el desarrollo de todo su potencial. Debemos apuntar alto con estos chicos y trabajar con tesón para ayudarlos a escalar el camino hacia sus sueños. Tanto la equidad como la calidad deben formar parte de nuestro mapa de carreteras para estos estudiantes.

De igual modo, aquellos alumnos que vienen a la escuela con un nivel más avanzado que el estipulado para su curso, en una o varias áreas, también necesitan igualdad de oportunidades para poder crecer desde sus puntos de partida. Esta labor requiere profesores firmemente decididos a garantizar que sus capacidades potenciales no languidecen. Estos niños necesitan también educadores comprometidos con la calidad de enseñanza, docentes que los estimulen en sus ambiciones, y que les hagan experimentar y aceptar desafíos personales. También la equidad y la calidad deben formar parte de nuestro proyecto para estos aprendices.

Cada niño tiene derecho a esperar de su profesor entusiasmo, tiempo y energía. Todos ellos merecen enseñantes que hagan todo lo que esté en su mano para ayudarlos a progresar diariamente. Es inaceptable que un profesor reaccione ante un grupo de niños (o ante un niño en particular) como si estos fueran inapropiados, inadecuados, un caso desesperado, o como si no necesitaran una atención especial.

La búsqueda de la equidad y la calidad y cómo agrupar a los alumnos

Se ha intentado cubrir las necesidades de los alumnos más retrasados y más avanzados, sacándolos de sus clases habituales durante

parte o toda la jornada escolar. Se les enviaba a clases especiales con estudiantes similares y profesores con la capacidad de atender sus necesidades específicas. De acuerdo con lo que nos dice el sentido común y la experiencia de las aulas, gran parte de las investigaciones realizadas sugieren que para los aprendices menos dotados estas experiencias en grupos homogéneos no dan buen resultado (p. ej., Oakes, 1985; Slavin, 1987, 1993). En estos ambientes, los profesores muestran una tendencia a rebajar las expectativas, simplificar los materiales y el discurso, y reducir el ritmo de trabajo. Muy pocos estudiantes abandonan estos grupos para incorporarse en clases más «normales» o adelantadas. En otras palabras, las clases para chicos atrasados mantienen a estos en un perpetuo retraso.

También en completa sintonía con el sentido común y la experiencia de las aulas, muchas de las más reputadas investigaciones (Allan, 1991; Kulik y Kulik, 1991) exponen que cuando los estudiantes avanzados son ubicados en clases homogéneas de ritmo acelerado, suelen sacar provecho del ritmo ágil, el discurso estimulante, las altas expectativas por parte del profesor y los materiales sofisticados. Dicho de otra manera, continúan progresando.

En teoría, el hecho de establecer clases heterogéneas debería procurar la equidad en el trato y la calidad de la enseñanza para todos los alumnos. Pero esta suposición tiene tres pegadas considerables, al menos a juzgar por el modo en que las escuelas la han llevado a la práctica hasta estos momentos.

En primer lugar, los alumnos menos capacitados no podrán tener buenos resultados a largo plazo en uno de estos grupos heterogéneos a menos que estemos dispuestos a dirigirnos a ellos en el punto donde se hallan sus aptitudes y a hacer progresar su aprendizaje de manera sistemática hasta que sean capaces de funcionar con la misma seguridad y competencia que lo hacen los demás. Más de una vez se ha dicho que tales grupos suponen el aumento de las expectativas para estos alumnos menos avanzados, pero después se los abandona a su destino, mientras tratan de imaginarse qué han de hacer para cumplirlas. Un planteamiento así no conduce a los alumnos más retrasados a efectuar progresos reales.

Los alumnos más avanzados plantean un segundo problema de carácter similar. Cuando forman parte de un aula heterogénea, a menudo se les pide que desarrollen una cantidad de trabajo mayor

de la que pueden realizar, que ayuden a sus compañeros a hacer sus tareas durante buena parte del día, o que esperen (pacientemente, por supuesto) mientras otros estudiantes de capacidad menos desarrollada continúan trabajando para dominar alguna habilidad que ellos ya han superado. De manera implícita, y a veces incluso explícita, damos a entender que los estudiantes avanzados no necesitan ningún refuerzo especial, porque de hecho ya «dan el nivel». Nuevamente, desde este planteamiento, no se conseguirá un crecimiento verdadero de este tipo de alumnos.

Un tercer problema que plantea la heterogeneidad, tal y como se practica habitualmente, es que se parte de la base de que lo que hay que hacer en un aula de estas características es impartir la lección para el «alumno típico». La falsa premisa en este caso consiste en pensar que todo el mundo puede sacar provecho de una clase estándar. En la práctica, este tipo de instrucción suele estar muy por debajo de nuestras posibilidades, incluso cuando el destinatario es el estudiante medio.

Con la creación de comunidades de aprendizaje eficaces en las que las necesidades de todos los alumnos son atendidas de manera específica y sistemática, habremos avanzado un buen trecho en el camino para conseguir un trato equitativo y una enseñanza de calidad en las escuelas. Ahora bien, la formación de grupos heterogéneos, suele producir aulas donde se reparte a todos el mismo rancho, y donde las programaciones se tragan a unos estudiantes y mutilan a otros. Este tipo de clases no proporcionan ni equidad ni calidad.

Viejos modos de entender la escuela que todavía persisten

A pesar de los convincentes argumentos que se han dado dentro de las ciencias de la educación, las aulas no han sufrido grandes transformaciones durante los últimos cien años. Todavía seguimos dando por sentado que un niño de una determinada edad tiene tanto en común con todos los demás chicos de su curso, que debe seguir el mismo currículo y de la misma manera. Además, las escuelas parecen asumir que todos los alumnos deberían finalizar las tareas casi a la vez. Se supone que un año escolar debe tener la misma duración para todos los

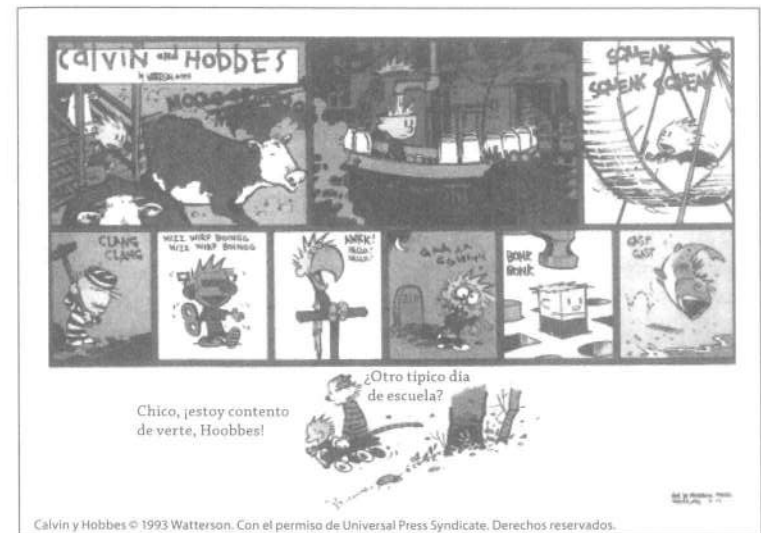
aprendices. Para la consecución de este fin, las escuelas normalmente adoptan un único libro de texto, realizan el mismo test al final de cada lección, y otro examen idéntico al final del periodo en el que está estipulado que hay que calificar. Los profesores utilizan baremos parecidos para calificar a todos los chicos de la misma edad y curso, sin tener en cuenta cuál ha sido su punto de partida al comenzar el año.

El currículum está basado normalmente en objetivos que tienen que ver con la retención y acumulación, por parte de los alumnos, de una serie de datos y habilidades desgajados de cualquier contexto significativo. La principal técnica educativa suele consistir en completar ejercicios en los que se repiten las mismas fórmulas, y los profesores les dicen a los estudiantes cosas que luego estos han de repetirles a su vez. Éste es el legado del conductismo, que arraigó sólidamente durante los años 30. Los profesores todavía en gran medida «dirigen» las clases y, durante la mayor parte del tiempo, trabajan más duro y más activamente que sus alumnos.

Por la intensidad con la que nos concentramos en desarrollar la inteligencia en nuestras escuelas, parece que los educadores estuvieran convencidos de que sólo tienen importancia pequeñas porciones fragmentarias de inteligencia verbal y numérica. Esto es prácticamente lo mismo que se creía hace un siglo, cuando la opinión pública consideraba que un poco de lectura, escritura y aritmética era de utilidad para los estudiantes que al incorporarse al mundo adulto se iban a encontrar una cadena de montaje o el trabajo en el campo. Los centros escolares todavía preparan a los niños más para los exámenes que para la vida. A veces los dibujantes de cómics exponen este punto de modo más contundente que la prosa seria, como se ve en la figura 3.1.

Ha habido muchos observadores que han hecho aportaciones muy sensatas acerca de por qué las escuelas parecen resistirse tanto a los cambios (p. ej., Caine y Caine, 1997; Eisner, 1994; Fullan y Stiegelbauer, 1991; Fullan, 1993; Sarason, 1990, 1993). Lo cierto es que mientras que el resto del mundo se ha encaramado al progreso durante el último siglo, la práctica de la educación ha permanecido estática. Para superar este estado de cosas, debemos comenzar nuestras pesquisas sobre la diversificación de la enseñanza, que ha de impartirse a una población estudiantil muy variada, teniendo en cuenta las siguientes premisas.

Figura 3.1



- Los estudiantes son diferentes en cuanto a su experiencia, aptitud, intereses, lenguaje, cultura, sexo y manera de aprender. Como un profesor de educación básica me comentó: «Los chicos ya llegan hasta nosotros diversificados. Lo lógico es que nosotros diversifiquemos nuestra instrucción en respuesta a ellos».
- Para maximizar el potencial de cada aprendiz, los educadores han de conectar con el punto de partida de cada niño y garantizar que realiza progresos substanciales en cada trimestre.
- En las aulas en las que se ignoran las diferencias entre los estudiantes no se ayuda a desarrollar las capacidades de quienes presentan variaciones significativas de «la norma». Esto ocurre incluso en las clases «homogéneas», donde inevitablemente se dan grandes variaciones entre los alumnos.
- Para garantizar que los estudiantes saquen el máximo provecho, los profesores deben realizar modificaciones en función de aquellos, en lugar de esperar que sean los estudiantes los que cambien para adaptarse mejor al currículum. De hecho, los chicos no saben cómo hacerlo.

- Una educación optimizada debería ser el punto de partida de la diversificación. No tiene sentido utilizar prácticas que contradicen los descubrimientos esenciales sobre la enseñanza y el aprendizaje. Tal y como nos recuerda el célebre educador Seymour Sarason (1990), aquellos esfuerzos realizados en el terreno docente que no estén impulsados por la comprensión de qué es lo que mantiene a los chicos ilusionados en pos del conocimiento, están destinados al fracaso.
- Aquellas clases en las que se intenta optimizar la educación, y en las que se introducen modificaciones para salir al paso de las diferencias de los alumnos, benefician prácticamente a todos los estudiantes. La diversificación contempla las necesidades de los alumnos retrasados y avanzados. Presta atención a las necesidades de los que tienen el inglés como segunda lengua y a aquellos que tienen fuertes preferencias en su estilo de aprendizaje. Da repuesta a las diferencias culturales y de género. Rinde culto al hecho de que no hemos nacido para ser réplicas exactas unos de otros.

Como indica Howard Gardner (1997), incluso si supiéramos cómo hacer que todos se convirtieran en brillantes violinistas, una orquesta también necesita músicos del más alto nivel que toquen los instrumentos de viento, metal, percusión y cuerda. La diversificación comporta la realización de máxima calidad para todos los individuos y da a los estudiantes la oportunidad de desarrollar sus habilidades particulares.

4. Ambientes docentes que apoyan la instrucción diversificada

Un profesor realmente bueno es aquel que: sabe que un estudiante puede enseñar y que un profesor puede aprender; se integra literalmente en el ambiente de la clase tomando asiento entre el montón de pupitres, demostrando así que disfruta en el papel de quienes con sus mentes cual esponjas, están listos para absorber; puede apreciar que lo que uno piensa y dice es más importante que cómo rellena los huecos en blanco.

Krista, edad 18 años

Jane Bluestein, Editor, *Mentors, Masters y Mrs. MacGregor: Stories of Teachers Making a Difference* (Mentores, maestros y la señora MacGregor: historias de profesores que dejan huella)

No hace mucho tiempo, una profesora me hizo una pregunta bastante inquietante. Su preocupación era seria –y yo le respondí con la seriedad que el asunto requería–, pero he vuelto a formular mi respuesta docenas de veces, desde que abandoné el lugar que durante un día compartimos. Su pregunta era «¿Es posible diversificar la instrucción en un aula donde los estudiantes se sientan en hileras y donde la mayor parte del trabajo se realiza individualmente y en silencio?».

Cuando me hizo la pregunta, tenía la frente fruncida, y estoy segura de que la mía también se llenó de arrugas al contestarle: «Sí, creo que en ese ambiente se podrían aplicar muchos de los principios de la enseñanza diversificada. Incluso en esas circunstancias las actividades que se proponen a los alumnos pueden ajustarse a su nivel, de manera que supongan un reto moderado para los diferentes estudiantes. También se les pueden encomendar trabajos finales que giren en torno a sus puntos fuertes o sus intereses personales».

Me detuve y añadí: «Seguramente se producirán problemas con aquellos estudiantes cuyos estilos de aprendizaje requieran colabo-

ración, conversación, y movimiento». Y nuevamente hice una pausa. «Pero si yo tuviera que elegir entre una clase en la que todo el mundo se sienta en silencio en filas y trabaja en las mismas cosas, de la misma manera y en los mismos periodos de tiempo, y otra en la que todos se sientan en hileras silenciosas trabajando en tareas que por su grado de dificultad son apropiadas para cada cual y están vinculadas con sus intereses, elegiría la segunda sin pensármelo dos veces.»

Continué diciendo que un repertorio que contara sólo con esas dos opciones limitaba las posibilidades del profesor y de los estudiantes. Y fui un poco más allá: «Gran parte de lo que aquí se está hablando pierde su fuerza cuando nos hallamos en una clase cuyo ambiente no es saludable».

La profesora que había hecho la pregunta estaba «hablando entre líneas». Es decir, sus palabras planteaban únicamente parte de la pregunta. En realidad estaba diciendo algo así como: «De acuerdo. Sé que tengo estudiantes con diferentes aptitudes en relación al currículum. Sé que estoy perdiendo a muchos de ellos a causa de la confusión y el aburrimiento. Incluso acepto el hecho de que para promover el aprendizaje sería bueno apelar a los intereses o estilos de los alumnos. Hasta ahí puedo estar de acuerdo. Pero no creo que pueda renunciar a la imagen que tengo de mí misma, la dama al frente de la clase, sujetando el timón con firmeza. Ya me parece bastante tener que modificar la manera de enfocar el currículum como para encima tener que reconstruir la imagen que tengo de mí misma como profesora.»

No he cambiado de opinión sobre lo que le dije a esa profesora. Sigo pensando que las tareas del alumno deben centrarse en habilidades y conceptos esenciales. Las actividades deben presentarse en formatos distintos de modo que cada estudiante tenga que superar el ámbito de conocimientos con los que ya se encuentra cómodo. Este tipo de cometidos son más recomendables que los que presentan un único modelo para todos. Lo que ocurre es que le concedo mucha más importancia al omnipresente ambiente de la clase de lo que ese día supe manifestar. Esta profesora me estaba preguntando si tiene sentido curar a un paciente de un catarro si además tiene una pierna fracturada. Claro que lo tiene. Pero si no sanamos también la pierna, esta persona seguirá sufriendo y estará coja.

El resto de este capítulo contiene algunas de las ideas que pude haberle explicado a esta profesora. Son fundamentales para arti-

cular el concepto de instrucción diversificada. Los niños, los profesores y las aulas forman microcosmos de la existencia humana. En aquellos hábitats que no son sanos, aún pueden ocurrir ciertas cosas buenas. Pero las grandes cosas, sin lugar a dudas, proceden de los lugares sanos y robustos.

La enseñanza y el triángulo del aprendizaje

Tuve una vez la ocasión de observar cómo un profesor de matemáticas, joven, brillante y entregado, se enredaba en una guerra sin palabras con sus desencantados alumnos. Los conocimientos de geometría del docente eran amplios y profundos. Sus actividades eran relevantes y motivadoras. Pero sus alumnos adolescentes vacilaban entre mostrarse distantes o directamente hostiles. Lo que debería haber sido una clase ejemplar, hervía de animosidad no declarada. Contemplé la situación durante lo que me pareció una eternidad, y sentí el mismo alivio que el educador y los estudiantes cuando la campana nos rescató de ulteriores sufrimientos.

—¿Por qué no funciona? —me preguntó después— ¿Qué hago mal?

Como la mayoría de los profesores, nunca he tenido muchas ocasiones de enunciar de manera explícita mis convicciones a la hora de crear un entorno apropiado para el aprendizaje. Simplemente me dedicaba a enseñar día tras día, tratando de mejorar aquello que daba resultado y eliminando lo que no surtía efecto. Sin embargo, creo que la respuesta que di a este profesor constituyó una verbalización importante de lo que mis alumnos y compañeros me habían enseñado a lo largo de dos décadas en las aulas.

—La enseñanza, cuando se realiza con pericia, se basa en el triángulo del aprendizaje —respondí—. Es un triángulo equilátero, en cuyos vértices tenemos al profesor, los alumnos y la materia respectivamente. Si cualquiera de estos extremos es ignorado o no está en equilibrio con los demás, la maestría en el oficio desaparece.

Este joven profesor de geometría tenía problemas con dos de los extremos del triángulo (ver figura 4.1). Aunque dominaba soberbiamente los contenidos, carecía de seguridad en sí mismo y no profesaba una dedicación auténtica hacia sus alumnos. En consecuencia, en clase parecía un pavo real que se contoneaba por el aula con la

intención de convencer a sus estudiantes (y a sí mismo) de que era alguien muy valioso.

Un triángulo de un solo lado –un triángulo que sólo tiene la parte del contenido– no es un triángulo.

Es importante que comprendamos qué es lo que debería ocurrir en el aula, entre el profesor, los alumnos y la materia. De ese modo el educador, conjuntamente con los estudiantes, puede dedicarse a construir el tipo de entorno que fortalece el triángulo del aprendizaje.

Figura 4.1



La parte alta del triángulo

Por definición, un triángulo equilátero es una figura geométrica que tiene tres lados iguales. Según esto, técnicamente no puede tener una «parte superior», ya que cualquiera de sus vértices puede ser la «parte alta». Para nuestros propósitos, no obstante, el profesor va a estar en la cima del triángulo de aprendizaje.

El profesor ha de ser indiscutiblemente el líder de cualquier aula eficaz. El liderazgo puede y debe ser compartido con los aprendices, pero la responsabilidad de esta función recae sobre el adulto que por profesión, tradición y ley está a cargo del grupo. Un profesor que desempeñe de manera efectiva su función como líder debe estar seguro de sí mismo –en otras palabras, debe gustarse–. Un educador inseguro no puede crear un clima de aceptación y afirmación entre

él y los estudiantes o entre estos últimos entre sí. Esto no quiere decir que un profesor con confianza en sí mismo no tenga dudas o no vacile en el rumbo a tomar. Al contrario: las variables que se producen en una clase son tan amplias que estos fenómenos son lógicos e inevitables.

Paradójicamente, un profesor seguro de sí mismo sabe que cada día tiene algo nuevo que aprender y se siente cómodo en la ambigüedad de su papel. No es tan importante estar en lo cierto como ser flexible. No es tan importante tener todas las respuestas como desear conocerlas. Un profesor que confía extrae hoy preguntas fundamentales para consultarlas con la almohada, con la creencia de que las intuiciones del momento presente producirán un mañana más fructífero. Un profesor que tiene fe en sí mismo cree que este tipo de sensaciones le procuran retos profesionales y satisfacciones personales.

Además, el docente con autoestima acepta el hecho de que es él quien controla el clima del aula. Es su manera de enfocar la instrucción y de aproximarse a los estudiantes lo que determina si esa jornada ha triunfado el respeto o la humillación, el gozo o la monotonía, la esperanza o el derrotismo. Sabe que puede equivocarse alguna vez, pero también sabe que tiene la responsabilidad y la capacidad de evitar el mismo error al día siguiente.

Bob Strachota (1996) da testimonio de lo que significa ser un profesor que sabe que no tiene todas las respuestas, pero que tiene el poder para encontrarlas.

Ni mi vida dentro de la escuela, ni mi vida fuera de ésta, son particularmente dichosas. Mi coche se estropea, riño con mis amigos. Me pongo enfermo y me preocupo por mis hijos. Tengo que vigilar mis estados de ánimo, mis debilidades y prejuicios, mis necesidades y mis límites, para ver de qué manera influyen en mi trabajo. Si puedo analizar el modo en que mis emociones se ponen en juego dentro del aula, podré refrenarlas mejor cuando sean destructivas y permitir que predomine mi parte juiciosa, constructiva y alegre (p. 75).

El objetivo primordial de Strachota es conseguir que los estudiantes sean capaces de responsabilizarse de sus vidas y de su aprendizaje. Es también consciente de que él se halla en la cúspide del triángulo de aprendizaje con la misión de promover ese fin.

Los alumnos en un aula saludable

Mary Ann Smith es una de mis consejeras. Ella no lo sabe porque se fue antes de que yo tuviera el valor de decírselo. Daba clases a alumnos de primaria cuando yo enseñaba a preadolescentes, pero la diferencia de edad de los estudiantes es irrelevante. Lo que ella sabe es fundamental tanto si el alumno tiene 5 años como si tiene 55.

Cada año, el director asignaba a Mary Ann un buen número de inadaptados. Yo recibía con frecuencia esos mismos estudiantes cinco o seis años más tarde. Cuando escuchaba hablar a sus padres, me daba cuenta de que el único año que esos jóvenes habían estado a gusto en la escuela era el año que habían tenido a la señora Smith.

Madre de cuatro chicos, Mary Ann sencillamente creaba un aula, del mismo modo que creaba su hogar. Estas son algunas de las cosas que ella sabía de los niños en ambos lugares:

- Cada niño es como todos los demás y diferente a todos los demás.
- Los niños necesitan ser aceptados incondicionalmente como seres humanos.
- Los niños necesitan creer que pueden llegar a ser mejores de lo que son.
- Los niños necesitan ayuda para poder realizar sus sueños.
- Los niños tienen que darle su propio sentido a las cosas.
- Los niños suelen comprender con mayor coherencia y eficacia el sentido de las cosas cuando los adultos colaboran con ellos.
- Los niños necesitan acción, alegría y paz.
- Los niños necesitan poder controlar sus vidas y su aprendizaje.
- Los niños necesitan ayuda para desarrollar esa capacidad y usarla sensatamente.
- Los niños necesitan sentirse seguros en un mundo más amplio.

El objetivo de Mary Ann con sus propios hijos era hacerlos completos, felices e independientes. Adoraba a cada uno de ellos, tanto por sus parecidos como por sus diferencias. Daba importancia a lo que cada uno hacía mejor. Dedicaba tiempo a cada niño, pero no necesariamente para hacer las mismas cosas. A cada uno le proporcionaba sus oportunidades, pero no siempre consistían en lo mismo.

Controlaba su crecimiento, pero ofreciendo guía y disciplina según sus necesidades específicas y no según un patrón común.

Su clase se parecía mucho a su casa. Daba por descontado que sus estudiantes serían diferentes. Encontraba tiempo para cada uno de ellos en muchos momentos al cabo del día. Daba oportunidades a todos y ofrecía su ayuda como guía cuando la necesitaban. El tiempo que dedicaba a cada individuo difería en su formato y contenido. Las oportunidades de cada cual, así como los consejos, se ajustaban a la naturaleza del sueño y del sujeto que lo soñaba.

Buscaba los puntos fuertes de cada niño, y trataba de encontrar la manera de fortalecerlos. Charlie necesitaba materiales diferentes para la clase de plástica. Eli necesitaba leer libros distintos. Sonja necesitaba sentir la presencia tranquilizadora de la profesora para no perder los nervios. Michelle necesitaba que la profesora le recordara que tenía que relajarse más a menudo.

Todos esos niños tenían sueños. Mary Ann y sus alumnos charlaban sobre el modo en que estaban creciendo. También hablaban de lo orgullosa que Mary Ann estaba de cada uno por su modo particular de crecer para acercarse a su sueño. Estaba bien que Micah leyera más que los demás, que Philip se meneara y deambulara por la clase más que ninguno, que Chauncie hiciera preguntas poco corrientes, que Bess trabajara primero con los cubos y después con los números, y que Jorge a veces hiciera primero las preguntas en español y después en inglés.

El aula de Mary Ann era grande en espíritu, oportunidades y apoyo. Sus estándares eran altos, pero no estaba estandarizada. Y los niños de 8 años comprendían esto perfectamente. No eran gente hecha en serie. Lo sabían y por esa razón se gustaban más a sí mismos y a sus compañeros.

Los contenidos en un aula saludable

Una profesora me explicó una vez cómo llegó a saber qué y cómo debía enseñar en su clase de ciencias. Se las había visto con guías curriculares que eran demasiado extensas, textos que estaban demasiado condensados o simplificados, sesiones de laboratorio que podían ser divertidas pero no ilustraban nada, y sesiones de labora-

torio que ni entretenían ni ilustraban. Veía cómo sus estudiantes se desvinculaban con demasiada frecuencia, y se sentía asfixiada por lo que ella percibía como prescripciones inmutables.

Una colega le dijo: «Olvídate por un instante de todos los libros y manuales. Intenta recordar qué es lo que te fascinaba de las ciencias. Trata de revivir la sensación que tenías cuando estudiabas ciencias. Después, imagínate que los chicos a los que enseñas sólo van a poder aprender ciencias a través de tu clase. Es la única clase de ciencias que van a tener en toda su vida. ¿Qué es lo que debes enseñarles para que amen las ciencias? Piensa durante un minuto en ello. Ahora, cambia una parte de lo que te acabo de decir. Imagínate que sólo tienes tres alumnos: tus propios hijos. Imagínate también que morirás cuando acabe el curso. ¿Que les enseñarías durante ese año?»

La profesora me dijo: «Desde ese día he comprendido lo que tengo que hacer. No siempre sé la manera de hacerlo, pero saber lo que tengo que hacer ha cambiado la percepción que tengo sobre lo que enseño.»

Judy Larrick daba clases a un grupo de estudiantes de secundaria de sexto curso, que no estaban en absoluto motivados. Las pautas del currículum prescribían que debía enseñar «los clásicos», para cuya comprensión sus alumnos no estaban preparados. La asistencia bajó, lo mismo que la moral de Judy. Lo único que se incrementaba era el estado de aturdimiento. Judy se pasó todo el año tratando de animar a sus alumnos y de insuflar energía en unas clases prácticamente exánimes. El curso terminó, pero Judy no se dedicó a criticar la conducta de sus estudiantes ni a lamentarse por la proximidad de un nuevo curso. Se puso a buscar soluciones.

Cuando llegó septiembre, la guía curricular seguía en vigor. En la clase de sexto había un grupo de adolescentes irascibles y desanimados. Pero al comenzar el curso, Judy preguntó: «¿Alguno de los presentes ha sido alguna vez una víctima? ¿Qué se siente? ¿Puede una víctima controlar algún aspecto de la vida? ¿Qué? y ¿Cuándo?» Un aula llena de «víctimas» participó animadamente en el debate. Con la ayuda de la profesora, construyeron el retrato tipo de «la víctima». Finalmente Judy propuso: «¿Queréis leer un libro sobre alguien que también fue una víctima, para ver si las cosas ocurren como vosotros decís?» Los estudiantes leyeron *Antígona* como si fueran los descubridores de una verdad absoluta. La asistencia a clase se elevó y permaneció así durante el resto del curso.

La profesora de séptimo curso Judy Schlimm reflexionaba de modo similar: «Mi objetivo como profesora de historia es hacer que mis alumnos se den cuenta de que la historia no es el estudio de lo que han hecho los muertos. Se trata más bien de que los estudiantes sostengan ante sí el espejo creado por el pasado y se vean reflejados en él.»

Estas tres profesoras entienden la finalidad básica del aprendizaje. No es una actividad que deba consistir en la acumulación de datos aleatorios. Es algo mucho más potente. Desde que nacemos intentamos dominar nuestro entorno. Vivimos y morimos tratando de averiguar quiénes somos, qué significa la vida, cómo entender el sufrimiento, el gozo, la victoria y la muerte, cómo debemos relacionarnos con los demás, y por qué estamos aquí. Las materias que estudiamos –arte, música, literatura, matemáticas, historia, ciencias o filosofía– nos proporcionan puntos de vista que nos ayudan a dar respuestas a las preguntas esenciales que nos plantea la vida. Las habilidades de estas disciplinas –leer, escribir, confeccionar mapas, calcular o ilustrar– nos dan la capacidad de usar lo que hemos comprendido de un modo significativo (Phenix, 1986). Tratar de averiguar aquello que no conocemos nos capacita mucho más que la mera repetición de nombres, datos, hechos y definiciones aislados.

Los contenidos en una aula sana se sustentan sobre esa realidad. Así pues, en un aula saludable la materia que se imparte

- es relevante para los estudiantes; se presenta como algo personal y cercano, que está relacionado con el mundo que ellos conocen,
- ayuda a los alumnos a comprenderse mejor a sí mismos y sus vidas, y continuará haciéndolo a medida que vayan creciendo,
- es auténtica, porque les plantea matemáticas o historia que son «reales», no simplemente ejercicios sobre el tema,
- puede utilizarse inmediatamente para algo que tenga significado para los estudiantes y
- hace a los aprendices más capaces, tanto en el presente como de cara al futuro.

En un aula saludable, la materia que se imparte da la bienvenida a los jóvenes como miembros pensantes de la raza humana, en lugar de invitarlos a participar en un test en serie o una partida de trivial. Como el destacado científico Lewis Thomas (1983) plantea: «En lu-

gar de presentar el conjunto de los conocimientos humanos como una estructura montañosa de información coherente que es capaz de explicarlo todo acerca de todo, si fuéramos capaces de comprender todos sus detalles, deberíamos reconocer que en el mundo real aún queda un montón de enigmas para los que aún no tenemos respuestas» (p. 163). Cuando la materia es dinámica, personal y motiva intelectualmente –cuando otorga poder al aprendiz– los «detalles» suelen hacerse más relevantes y fáciles de recordar.

Cómo crear un ambiente de clase saludable

Supongamos que tenemos a un profesor que se encuentra a gusto con su doble papel de líder y de aprendiz dentro de la clase. Comprende cuáles son las necesidades humanas esenciales de sus alumnos y les da respuesta. También entiende lo que su asignatura significa para sus estudiantes. ¿Qué cosas haría ese profesor para crear un ambiente en el que tanto él como los chicos se respetaran y valoraran cada día más? ¿Cómo crearía una atmósfera en la que la materia fuera el catalizador para el crecimiento y la sensibilidad individuales y del grupo? ¿Qué debería hacer este profesor para mantener el triángulo del aprendizaje en un equilibrio dinámico, para crear una verdadera comunidad de aprendizaje?

La enseñanza es una actividad que requiere inventiva, no una ciencia exacta. Los principios sobre la enseñanza nos guían, pero no constituyen una receta. A continuación damos algunas características de la experiencia docente, cuando ésta se produce en ambientes de clase saludables. Más que una guía exhaustiva, pretenden ser puntos de partida para la reflexión. Esperamos que os apropiéis de esta lista, añadiendo o quitando lo que os parezca conveniente.

- **El profesor aprecia a cada niño como el individuo que es:** En *El Principito* (Saint Exupéry, 1943) un joven viajero se encuentra un zorro que le pide que le domestique. Como el niño no entiende bien lo que el zorro quiere decir, éste se explica: «Uno sólo comprende las cosas que domestica». Después dice que el proceso de domesticación lleva mucho tiempo. «Tienes que ser muy paciente... Primero debes sentarte a cierta distancia de mí... Yo

te miraré de reojo, y tú no dirás nada. Las palabras sólo provocan malentendidos. Pero cada día te sentarás un poco más cerca». El niño acaba por entender que a través de la domesticación aprendemos a ver la singularidad de aquello que domesticamos. «Sólo con el corazón podemos ver correctamente. Lo esencial es invisible para los ojos».

Los profesores de aulas saludables trabajan continuamente para «domesticar» a sus estudiantes: para ver quiénes son realmente, qué es lo que los hace únicos en el mundo. No hay ningún niño que no presente algún atractivo. No hay ningún niño que no necesite la intervención del profesor. El profesor «domestica» a todos los que llegan. Los profesores de clases saludables corren también el riesgo de permitir que sus alumnos los conozcan como personas. Se aventuran a ser «domesticados» ellos mismos.

- **El profesor tiene en cuenta las diferentes facetas de sus alumnos:** El profesor entiende que los niños tienen intelecto, emociones y necesidades físicas cambiantes. Sabe que está enseñando a los niños cosas sobre la escritura o las matemáticas y no estas materias a los niños. Comprende que a veces las emociones deben preceder a la clase de francés, y que a veces la clase de francés puede servir de bálsamo para ciertas emociones. Sabe que un chico sin autoestima aprenderá poco. Y también se da cuenta de que los logros verdaderos producen algo más potente que la autoestima: la sensación de la propia eficacia. Sabe que lo que el niño trae de casa no se puede dejar detrás de la puerta del aula, y que para que una lección sea realmente efectiva, debe irse a casa con el niño.
- **El profesor continúa aumentando sus conocimientos de la materia:** El auténtico dominio de la disciplina no reside tanto en la teoría como en sus aplicaciones prácticas. Un experto en historia no se dedica a contestar un test al final de cada capítulo; lo que hace es alcanzar niveles de comprensión, cada vez más profundos, acerca de las personas, lugares y sucesos. Un escritor no se limita a poner palabras en una página siguiendo las reglas gramaticales; explora los significados de las historias corrientes y extraordinarias de la vida. Los técnicos utilizan los datos y destrezas de su disciplina en un nivel muy complejo. Un compañero me comentó que el drama de

los profesores consistía en que se nos habían entrenado para enseñar ciencias, no para ser científicos. Nos han mostrado cómo enseñar a hablar en público, no cómo ser oradores.

- **El profesor establece vínculos entre los estudiantes y las ideas:** El poeta, novelista y cronista histórico Paul Fleischman (Robb, 1997) describió cómo le gustaría que los profesores usaran su libro, *Dateline: Troy* (Fecha: Troya), que ilustra los sucesos de la *Iliada* con titulares de periódicos actuales. Sus comentarios deberían suscitar la reflexión entre los profesores.

Mi esperanza reside en que los profesores tengan la inspiración de hacer lo que los mejores de entre ellos han venido haciendo desde siempre: hacer que materias aparentemente remotas resulten reales y relevantes para sus estudiantes. Creo que, cuando se les muestran vínculos significativos con sus propias vidas, estos se convierten en auténticos lectores, en lugar de limitarse a hacer tests y memorizar hechos. Esto puede aplicarse a cualquier asignatura dentro del currículum. ¿Por qué si no suspendí trigonometría? Yo no estaba convencido de que dominar los senos y tangentes tenía interés en sí mismo o me serviría de algo. Sin embargo, estoy seguro de que el profesor adecuado podría persuadirme de ello (p. 41).

- **El profesor procura que el alumno aprenda con alegría:** En la expresión «aprender con alegría», las dos palabras son importantes. En un aula saludable, el educador se toma en serio este proceso. Aprender es un derecho humano desde el mismo momento en que nacemos. Hay pocas cosas que hacer que sean más importantes. Además, el docente sabe que tenemos muy poco tiempo para explorar y comprender. Consecuentemente, se concentra en lo principal de cada tema y garantiza que los puntos esenciales van a estar en la diana de las experiencias propuestas a los estudiantes.
Por otra parte, sabe que por algún motivo los niños están programados para responder a la alegría. La energía y los ritmos de la vida en estado joven los recorren aún. Moverse, tocar cosas, reírse y contar historias son los puntos por los que acceden a ciertos conceptos y habilidades importantes. De este modo, el profesor pretende asegurarse de que todos los alumnos se impliquen en todas las lecciones y las comprenden.

- **El profesor tiene altas expectativas y montones de escaleras:** En un aula sana, el profesor hace que sus estudiantes aspiren a grandes metas. Entiende que no todos tendrán los mismos sueños, pero los niños necesitan tener grandes aspiraciones y maneras concretas de alcanzarlas. Enseña para el éxito. Esto significa que sabe perfectamente cuál es la próxima cota de cada chico y cuál es el andamiaje que necesita para llegar hasta allí. Aquí se incluyen los plazos, las instrucciones, las tareas finales minuciosamente diseñadas, los diversos métodos de trabajo dentro del aula, la diversidad de recursos, la colaboración con especialistas educativos, o las ampliaciones y repases en grupos reducidos.

La mayoría de los aprendices jóvenes no saben cómo progresar desde el punto en el que se encuentran hoy, hasta que un maestro les enseña el camino. En una clase saludable, el profesor desempeña la función de un entrenador. Proporciona un plan de juego que garantiza a cada estudiante el máximo éxito. Después se sienta en el banquillo animando y aconsejando a los alumnos mientras «juegan el partido».

- **El profesor ayuda a los alumnos a dar su propio sentido a las ideas:** Al aprender, es raro que lleguemos a la comprensión a través de la repetición. Es decir, haciendo reproducir la información por medio de tests, en fichas, o de manera oral, difícilmente se consigue que una persona retenga y use información e ideas. Muchos educadores han tenido ocasión de ver esto ilustrado de una manera clara en sus propias clases de formación como docentes. Como no tenían un contexto en el que insertar lo que sus maestros les decían, pensaban con frecuencia que las clases no tenían sentido. Cuando ya se encontraban enseñando –y tenían un contexto para aquella información– la habían olvidado.

Las clases saludables se distinguen porque en ellas se piensa, se experimenta asombro, se producen descubrimientos. El profesor de primaria Bob Strachota (1996) dice:

A menos que nos adentremos en las complejidades de la invención y la búsqueda de significados, nuestro conocimiento es algo vacío. Si esto es así, yo no puedo transferir mi conocimiento ni mi experiencia a mis

alumnos. En lugar de esto, tengo que encontrar la manera de ayudar a estos chicos para que se responsabilicen a la hora de construir su manera de entender el mundo y de vivir en él. Para poder hacer esto, tengo que luchar contra mi educación y mis instintos, que me instan imperiosamente a ser directivo: a decirles a los niños lo que yo sé y lo que tienen que hacer (p. 5).

- **El profesor comparte la enseñanza con los alumnos:** Los profesores de clases sanas invitan continuamente a sus alumnos a participar en la labor docente. Y lo hacen de muchas maneras. En primer lugar, hacen que sea posible que los estudiantes se enseñen entre sí. Creen que cualquier estudiante puede ser un maestro eficaz de ciertas cosas en algunos momentos, pero en otras ocasiones hay que enseñarle a él. En segundo lugar, hacen que los alumnos conversen sobre las normas de clase, las programaciones y los métodos. En tercer lugar, imparten «enseñanza metacognitiva». Es decir, estos profesores explican a sus alumnos cosas tales como el modo en que planifican las clases, qué asuntos relativos al trabajo del aula les preocupan y cómo registran los progresos. Sin renunciar a su papel de líderes, los profesores en este tipo de aulas saben que sus estudiantes tienen grandes conocimientos instintivos, un gran sentido de lo que funciona dentro de su mundo, y percepciones muy valiosas sobre sí mismos y sus compañeros.
- **El educador aspira claramente a lograr la independencia del estudiante:** El director de una obra teatral tiene un trabajo peculiar. Durante semanas, orquesta cada movimiento de todos los componentes de la compañía, desde los actores hasta el equipo técnico. No hay casi nada que tenga lugar sin su intervención. Cuando la función se estrena, sin embargo, el director, básicamente, no sirve para nada. Si los que actúan o los técnicos aún le necesitan, es que ha fracasado.
En la enseñanza ocurre lo mismo, o debería ocurrir. Cada día el profesor debe ser menos necesario en la vida de los estudiantes. Este tipo de enseñantes, no dan soluciones cuando los alumnos pueden buscar ellos mismos la salida. Dan pistas y direcciones para mejorar la calidad del trabajo, pero dejan espacio para que

haya cierta ambigüedad, posibilidad de elegir y flexibilidad, de manera que los estudiantes tengan que hacer su propio recorrido y aplicar el sentido común. Calculan con cuidado la cantidad de responsabilidad que los chicos son capaces de manejar, y se aseguran de dársela, estimulándolos siempre a abarcar un poco más.

Como hay demasiados niños en las aulas, a los profesores les suele resultar más sencillo hacer las cosas por los estudiantes que complicarse la vida para que estos lleguen a tener opiniones por sí mismos. Con frecuencia escucho a profesores que me dicen que sus alumnos de segundo, quinto o décimo curso son «sencillamente inmaduros para trabajar de modo autónomo». Esto me deja atónita. ¿Podéis decirme cuál es el aula donde prácticamente todos los estudiantes trabajan con altos niveles de independencia durante gran parte del día? La clase de párvulos, con niños de 5 años.

- **El profesor utiliza el humor y la energía positiva:** En las clases saludables, se oye hablar continuamente de cualquier labor que se emprenda. Hay un permanente sentido de apremio en relación con lo que se va a estudiar. No se trata de prisa, sino que existe la sensación de que tanto el tema como el tiempo son valiosos y se los trata como tales. Pensad en el tipo de planificación que se realiza al preparar un viaje prometedor. El docente y los alumnos calculan por anticipado los destinos, las rutas en el mapa, y se amoldan a los contratiempos.
Se espera de manera inequívoca que todos se relacionen entre sí con respeto y amabilidad. En lugares de este tipo, se oye con frecuencia la risa. El humor y la creatividad son parientes próximos. El humor emana de las conexiones inesperadas y gozosas, de la libertad para ser espontáneo, de sentir que los errores pueden ser sorprendentemente instructivos. El humor nunca es cortante o sarcástico. Produce el tipo de carcajada que nace de la capacidad de reírse con el otro.
- **La disciplina se ejerce de un modo más bien encubierto:** Los niños de todas las aulas necesitan que se les recuerde cómo deben trabajar y actuar. Convertirse en seres emocional y socialmente maduros es una parte necesaria del crecimiento. En las aulas saludables, los problemas de disciplina no suelen originar

cataclismos. Los alumnos obtienen el poder y la atención que necesitan de modo positivo. Son aceptados y valorados, y lo saben. Son conscientes de que su profesor no sólo espera grandes cosas de ellos, sino que además es su compañero en el camino hacia esas metas. Las oportunidades para trabajar y aprender están adaptadas a sus características individuales. Hay directrices claras que ayudan a los estudiantes a tomar las decisiones apropiadas. Los esfuerzos verdaderos desembocan con toda probabilidad en un éxito auténtico.

En estos ambientes, han quedado eliminadas, o al menos minimizadas, muchas de las tensiones que conducen al mal comportamiento. Cuando se hace necesario tratar un problema serio o recurrente, el respeto por cada estudiante, el deseo de crecer positivamente y la toma de decisiones compartida, dan como resultado el entendimiento entre las partes, y no un conflicto entre adversarios.

La enseñanza no se diferencia tanto de la vida

Cuando era pequeña, un verano encontré una camada de gatitos en un rincón detrás de un viejo garaje. Casi reviento de impaciencia mientras esperaba que mi mejor amiga llegara a casa y así poder llevarla a ver el maravilloso descubrimiento que había hecho. Durante todo el trayecto, le iba anunciando la sorpresa que se iba a llevar. Entre mi efusividad y su impaciencia hicimos el camino medio de puntillas y medio volando. Cuando llegamos al garaje, me fui hacia atrás, señalé al minúsculo lugar y dije: «Ahora te toca a ti: Ve tú y verás.»

El ambiente de una clase saludable se parece mucho a esta experiencia. Un profesor siempre está explorando para tratar de hacer hallazgos maravillosos. A veces invita a un individuo a compartir con él el camino, otras veces a un pequeño grupo y otras, a toda la clase. Se trate de quien se trate, éste se considera especialmente elegido, porque hay algo en esa invitación que dice: «¡Eres tan importante que tengo que enseñarte los tesoros que he encontrado!»

La expectación que despierta el viaje es enorme. El paso es ligero. Y después llega ese punto en el que el profesor da un paso atrás y dice: «Yo ya he estado aquí, ahora te toca a ti. Piénsalo por ti mismo, a ver qué es lo que te dicen tus ojos. Sabrás como interpretarlo.» Entonces el profesor ve al alumno aprender, y al hacerlo, el profesor está aprendiendo de nuevo.

5. Una instrucción de calidad como base para la enseñanza diversificada

El Dador agitó las manos, como si tratara de sacudirse algo. «Oh, tus instructores tienen una buena formación. Conocen los hechos científicos. Todos están muy bien preparados para su trabajo. Lo que ocurre es que... sin los recuerdos nada tiene sentido».

«¿Por qué tenemos tú y yo que guardar todos esos recuerdos?» preguntó el chico.

«Nos da sabiduría», contestó el Dador.

Lois LOWRY, *The Giver* (El Dador)

Una joven profesora intentaba programar por primera vez una lección de forma diversificada. «¿Podrías echarle un vistazo y decirme si voy por buen camino?» me preguntó.

Sus alumnos de cuarto estaban leyendo todos la misma novela. Había diseñado cinco tareas para asignárselas a los estudiantes basándose en las aptitudes que en ellos percibía. Las actividades eran

- crear una nueva solapa para el libro,
- construir un escenario para una escena del libro,
- dibujar a uno de los personajes,
- escribir un nuevo final para la novela, o
- desarrollar una conversación entre un personaje de esta novela y otro procedente de otro libro que hubieran leído en clase ese mismo año.

Después de ver las tareas, le hice una pregunta que a mí me hubiera gustado que me hubieran hecho a diario, durante mi primera

década como docente: ¿Qué es lo que quieres que cada estudiante saque en claro como resultado de esta actividad?

Ella desvió la mirada y respondió: «No te entiendo.»

Lo intenté otra vez: «¿A qué conclusiones comunes deberían llegar estos chicos cuando finalicen con éxito el trabajo asignado?»

Sacudió la cabeza y dijo: «Sigo sin cogerlo.»

«De acuerdo. Déjame intentarlo de otra manera.» Hice una pausa. «¿Quieres que cada uno comprenda que un autor construye un carácter? ¿Quieres que todos entiendan por qué el autor se tomó la molestia de escribir el libro? ¿Quieres que reflexionen sobre el parecido que tiene la vida del protagonista con la suya? ¿Cuál es el objetivo de la actividad?»

Se sonrojó y meneó las manos como si espantara una mosca. «Dios mío», exclamó. «¡Yo pensaba que todo lo que se suponía que tenían que hacer era leer la historia y realizar algo con ella!»

Lecciones «nebulosas»

Muchos de nosotros somos como esta novata. Comenzamos en la profesión con la vaga idea de que los alumnos deberían leer, escuchar o mirar algo. Después deberían realizar «alguna actividad» basándose en ello. Consideremos los siguientes ejemplos.

- Una profesora de primer curso lee a sus chicos un relato. Después les pide que hagan un dibujo de lo que han escuchado. Pero, ¿qué deberían retratar en ese dibujo? ¿El principio y el final de la historia? ¿El aspecto que tenía la protagonista cuando el forastero la asustó? ¿El árbol grande del patio?
- Un profesor de quinto curso habla con sus estudiantes sobre los agujeros negros. Después les enseña un vídeo sobre el tema. A continuación les pide que escriban un relato basado en los agujeros negros. ¿Para aprender qué? ¿Por qué la gravedad funciona así en los agujeros negros? ¿Para tratar el aspecto del tiempo? ¿Para que demuestren su comprensión sobre la evolución de los agujeros negros?
- Un profesor de tercer curso estudia con sus alumnos la expansión hacia el Oeste. A continuación los alumnos construyen ca-

rretas cubiertas. ¿De qué modo les ayuda esto a comprender el riesgo, la escasez de recursos o la necesidad de explorar y adaptarse? ¿Trata esta actividad de la ampliación de las fronteras, o de cómo manejar el pegamento y las tijeras?

En cada uno de los ejemplos anteriores, el profesor tenía una idea confusa sobre lo que los alumnos debían extraer de su experiencia con los contenidos. Los alumnos realizaban «algo sobre el relato», «algo sobre los agujeros negros», «algo sobre la expansión hacia el Oeste». Las actividades no eran del todo aburridas ni absolutamente inútiles. Sin embargo, presentaban al menos dos problemas. El primero supone una barrera para la enseñanza y el aprendizaje de calidad. El segundo obstaculiza la instrucción diversificada eficaz.

Cuando un profesor no tiene las ideas claras acerca de lo que un estudiante debe saber, comprender y ser capaz de hacer al final de una lección, las actividades que crea no son necesariamente poco motivadoras, pero de lo que sí podemos estar seguros es de que estas tareas no ayudarán a los alumnos a comprender los conceptos o principios esenciales. Una idea turbia acerca de los resultados que se quieren obtener, produce actividades confusas, que a su vez provocan una comprensión difusa por parte de los aprendices. Así, no se consigue una enseñanza de primera calidad.

Pero ese tipo de situación también va en contra de la instrucción diferenciada. En la mayor parte de las lecciones diversificadas, todos los alumnos deben comprender los mismos principios básicos e incluso manejar las mismas habilidades clave. Pero a causa de la variación de las aptitudes, intereses y perfiles de aprendizaje, los chicos llegan a comprender estos conceptos o a utilizar esas capacidades de diferentes maneras. Si un profesor no tiene claro qué es lo que los alumnos deberían entender y ser capaces de hacer al terminar un periodo concreto de aprendizaje, carece del esquema principal alrededor del cual organizar con eficacia una lección. Este era el problema de la profesora de cuarto curso novata y sus cinco actividades «diversificadas». Lo que había hecho era simplemente crear cinco «algos sobre la novela». Las actividades probablemente producirían cinco percepciones confusas sobre el libro –si es que tenía lugar algún tipo de percepción.

Crear una versión de cualquier actividad o proyecto lleva su tiempo. Crear dos o tres –y sobre todo cinco– requiere mucho más trabajo. Es preciso asegurarnos de que sabemos con certeza dónde reside la eficacia de una lección antes de lanzarnos a crear múltiples versiones de ella. Este capítulo ayudará a reducir la confusión que suele acompañar a la labor docente. También prepara el terreno para los diferentes ejemplos de enseñanza diversificada de los que se ocupa el resto del libro. Su objetivo es servir de ayuda en la formación de unos cimientos sólidos sobre los que asentar este tipo de instrucción.

Dos requisitos indispensables para el aprendizaje duradero

Durante el tiempo que llevo dedicada a la docencia, siempre me he asombrado la capacidad de los alumnos para captar lo que ocurre en las aulas. He conocido adolescentes que me decían con precisión de diagnóstico: «Esta clase es muy divertida. No aprendemos mucho, pero es entretenida». Los estudiantes detectan también la situación opuesta: «Sí, parece que aprendemos matemáticas, pero esa clase se nos hace terriblemente larga.»

Estos alumnos dan voz a la aceptación implícita de los dos elementos necesarios para conseguir una buena clase: motivación y captación de conceptos. La motivación se produce cuando una lección apela a la imaginación del alumno, azuza su curiosidad, suscita sus opiniones o toca directamente su alma. La motivación es el imán que atrae la atención vagabunda del alumno y la sostiene de manera que pueda producirse el aprendizaje duradero.

Entender es más importante que recordar. Significa que el aprendiz se ha implicado en la comprensión de alguna idea importante, que la ha incorporado con precisión en su inventario personal de cómo funcionan las cosas. El alumno se ha apropiado de la idea.

Un estudiante que entiende algo es capaz de

- explicarlo con claridad, dando ejemplos;
- utilizarlo;
- compararlo y contrastarlo con otros conceptos;
- relacionarlo con otros casos de la misma u otras asignaturas, y de su vida y experiencia personales;

- transferirlo a contextos que no le son familiares;
- descubrir el concepto que subyace detrás de un problema novedoso;
- combinarlo apropiadamente con otros conocimientos;
- plantear nuevos problemas que engloban o ejemplifican ese concepto;
- crear analogías, modelos, metáforas, símbolos o imágenes de ese concepto;
- plantear y responder preguntas que introduzcan nuevas variables en una situación problemática;
- generar cuestiones e hipótesis que conduzcan a nuevos conocimientos e incógnitas;
- generalizar desde lo particular para crear un concepto, y
- usar el conocimiento para valorar adecuadamente sus propias producciones, o las de otra persona (adaptado de Barell, 1995).

Cuando la lección no es motivadora, las mentes de los alumnos se distraen. No aciertan a ver la relevancia porque no conectan la materia con aquello que es importante en sus vidas. Este tipo de instrucción tiene pocas posibilidades de perdurar. De este modo, el aprendiz saca poco provecho de aquellas lecciones en las que no se ha implicado.

Niveles de aprendizaje

Hilda Taba (en Schiever, 1991) comprendió antes que muchos otros que el aprendizaje tiene varias dimensiones. Podemos aprender datos, o retazos aislados de información que tenemos por verdaderos. Podemos asimilar conceptos, o categorías de cosas que tienen elementos comunes que nos ayudan a organizar, retener y usar la información. Podemos comprender principios, que son las reglas que rigen los conceptos. Podemos fomentar actitudes, o grados de compromiso hacia las ideas o esferas del aprendizaje. Y si tenemos suerte, podremos desarrollar habilidades, que son las capacidades para poner en práctica las nociones que hemos adquirido.

Un aprendizaje fructífero y completo presupone la existencia de todos estos niveles. Los datos que no van acompañados de conceptos

y principios que les den un significado resultan efímeros. El significado, sin la habilidad necesaria para convertirlo en acción, pierde gran parte de su poder. Las actitudes positivas hacia el fenómeno del aprendizaje no pueden nacer hasta que logramos comprender nuestro entorno y emprender acciones en él.

Joan Bauer, autor de la novela de literatura juvenil *Sticks* (Bauer, 1996), habla de la necesidad que tienen los niños y adolescentes de ver que lo que aprenden tiene alguna proyección. Necesitan comprender que los principios de la ciencia, las matemáticas, la historia, y el arte, son los mismos que podemos encontrar en una sala de billar, en nuestros miedos, y en los profundos manantiales del coraje que nos hacen capaces de superar nuestras pesadillas (comunicación personal, 1997).

En *Sticks*, Bauer despliega la sabiduría de un profesor magistral que orquesta los diferentes niveles del aprendizaje. Escribe sobre Mickey, un niño de 10 años que arde en deseos de ganar el campeonato de billar americano para niños de entre 10 y 13 años en la sala de billar de su abuela. El padre de Mickey era campeón de billar, pero murió al poco de nacer él.

Arlen, un amigo de Mickey, siente tanta pasión por las matemáticas como éste por el billar. Pero no memoriza las matemáticas, piensa en términos matemáticos. Para él, son un modo de vida. Las matemáticas, explica, nunca en la vida te decepcionarán. Arlen sabe lo que es un ángulo. Sabe que un vector es «una línea que te lleva de un lugar a otro» (Bauer, 1996, p. 37). Arlen ha entendido que esos son los hechos, pero comprende los conceptos de energía y movimiento y los principios que gobiernan esos conceptos. «Todo el mundo permanece en estado de reposo o de movimiento uniforme en una línea recta, a menos que actúen sobre él fuerzas externas. Si hablamos de billar, esto significa que una bola no va a ninguna parte si no es porque algo la golpea, y una vez que se empieza a mover, necesita algo para detenerse, algo como el borde, otra bola o el rozamiento con la tela de la mesa» (Bauer, 1996, p. 177).

Dado que Arlen ve la utilidad de las matemáticas, su actitud hacia ellas evidencia que para él son un lenguaje sin el cual muchas cosas no se pueden explicar adecuadamente. Bajo su prisma, el universo está escrito en lenguaje matemático. Lo que más nos interesa de Arlen, en todo caso, no es lo que ha aprendido, ni siquiera lo que es ca-

paz de comprender. Lo que más nos importa es su destreza. Utiliza hilo rosa para hablarle a Mickey de los tiros a bandas y los ángulos geométricos, de los ángulos de incidencia y los ángulos de reflexión. «Cuando golpeas la bola ocho en determinado ángulo hacia el borde, rebotará desde el borde formando el mismo ángulo» (Bauer, 1996, p. 179). Arlen dibuja diagramas con las tiradas de billar, para que Mickey vea las líneas que las bolas trazarán sobre la mesa, pero Mickey ve mucho más que eso.

Mickey reflexiona: «En clase sigo viendo la mesa. Tiros largos. Tiros cortos. Tiros a bandas. Vectores. Veo geometría por todas partes. Campos en forma de diamante llenos de bolas, pájaros volando en forma de V. Tomo uvas en el almuerzo y pienso en los círculos. Entonces golpeo las uvas sobre la bandeja con mi pajita. ¡Bum! Dos uvas en la esquina. Todo está relacionado» (Bauer, 1996, p. 141).

Arlen sabía algunas cosas. Lo que le daba poder, sin embargo, no era tanto lo que sabía (los hechos), sino lo que entendía (los conceptos y principios) y el modo en que podía transformar esta comprensión en acción (destrezas o habilidades) en situaciones ajenas a los ejercicios escolares.

Todas las materias se fundamentan sobre conceptos y principios básicos. Todas las materias, por su misma naturaleza, requieren el uso de ciertas habilidades clave, utilizadas por los profesionales de ese campo. Algunos de los conceptos son genéricos y pueden aplicarse con facilidad a diversos campos, propiciando los vínculos. Como ejemplos de estos conceptos genéricos tenemos la interdependencia, el cambio, la perspectiva, el todo y la parte, los sistemas y los patrones recurrentes. Estos conceptos funcionan en educación física, literatura, ciencias, informática; prácticamente en todas las áreas de estudio. Otros conceptos son específicos de sus asignaturas: son esenciales en una o más áreas, pero no son tan poderosos en otras. Como ejemplos de estos conceptos específicos de cada asignatura tendríamos la probabilidad en matemáticas, la composición en el terreno artístico, la voz en literatura, la estructura y la función en ciencias y la fuente principal en el estudio de la historia.

De igual modo, las habilidades o destrezas pueden ser genéricas o específicas de una asignatura. Entre las habilidades genéricas podemos citar la capacidad de redactar un párrafo coherente, de ordenar las ideas y de plantear preguntas pertinentes. Como destrezas

específicas, tendríamos el planteamiento de ecuaciones en matemáticas, la transposición en música, el uso del lenguaje metafórico en literatura y en la producción de textos, y la capacidad de síntesis de las distintas fuentes en el estudio de la historia. La figura 5.1 ilustra los niveles clave del aprendizaje en varias disciplinas.

Al realizar la programación, el profesor debe generar listas específicas con lo que los estudiantes deben saber (datos), comprender (conceptos y principios) y ser capaces de hacer (habilidades) al final de la unidad. Después debe crear un núcleo de actividades motivadoras que ofrezcan abundantes oportunidades para aprender los aspectos básicos definidos en la planificación. Estas tareas deben conducir a los alumnos a la comprensión de los conceptos y principios clave mediante el uso de las habilidades esenciales. En posteriores capítulos de este libro, veremos algunos ejemplos de lecciones diversificadas, sustentadas en los conceptos, principios y habilidades específicos, que nos garantizan dicha claridad.

¿Dónde encajan las prescripciones curriculares?

En muchos centros, los profesores sienten sobre ellos la tremenda responsabilidad de garantizar que sus alumnos alcanzan los niveles marcados por el Estado o por cierto grupo profesional. Las pautas curriculares deberían ser un instrumento para conseguir que los estudiantes aprendan de modo más coherente, profundo y duradero. Desgraciadamente, cuando los profesores se sienten obligados a «cubrir» los contenidos de manera aislada, y cuando éstos se presentan bajo la forma de listas estériles y fragmentadas, el aprendizaje verdadero se ve mermado y no enriquecido.

Cada uno de los estándares que figuran en una lista prescriptiva pertenece necesariamente a una de las categorías explicadas: datos, conceptos, principios, actitudes y habilidades. Recomendamos a los profesores, autoridades administrativas y especialistas en la confección del currículum, que hagan el ejercicio de determinar a cuál de los niveles de aprendizaje pertenece un estándar determinado.

Algunos grupos de objetivos se basan en conceptos y principios, a la par que integran diversas destrezas de una disciplina formando redes de conocimiento. Este es el caso de la mayoría de los progra-

Figura 5.1
Ejemplos de los niveles de aprendizaje

Niveles de aprendizaje	CIENCIAS	LITERATURA	HISTORIA	MÚSICA	MATEMÁTICAS	ARTE	LECTURA
Datos	El agua hierve a 212 °C. Los humanos somos mamíferos.	Katherine Paterson escribió <i>Bridge to Terabithia</i> (Viaje a Terabithia). Definición de argumento y definición de personaje.	La Boston Tea Party* contribuyó a provocar la Revolución Americana. Las 10 primeras enmiendas de la Constitución de Estados Unidos se llaman la Carta de los Derechos.	Strauss fue el Rey del Vals. Definición de clave.	Definición de numerador y denominador. Definición de números primos.	Monet fue un pintor impresionista. Definición de colores primarios.	Definición de vocal y consonante.
Conceptos	Interdependencia Clasificación	Voz Héroes y anti-héroes	Revolución Poder, autonomía y gobierno	Tempo Jazz	La parte y el todo Sistemas numéricos	Perspectiva Espacio negativo	Idea principal Contexto
Principios	Todas las formas de vida forman parte de un ciclo biológico. Los científicos clasifican a los animales según sus características.	Los autores usan las voces de los personajes como un medio para expresar sus propias voces. Los héroes surgen del "grito" y la incertidumbre.	Las revoluciones son primero evoluciones. La libertad está restringida en todas las sociedades.	El tiempo en una pieza musical contribuye a marcar su tono. El jazz tiene a la vez estructura e improvisación.	El todo se compone de las partes. Las partes de un sistema numérico son interdependientes.	Los objetos se pueden contemplar y representar desde diversos puntos de vista. El espacio negativo ayuda a resaltar los elementos esenciales en una composición.	Los párrafos eficaces normalmente presentan y argumentan una idea principal. Los dibujos y frases pueden ayudarnos a deducir el significado de palabras que no conocemos.

Actitudes	Proteger la naturaleza beneficia nuestro ecosistema. Soy parte de una importante red natural.	Leer poesía es aburrido. La ficción me ayuda a comprenderme mejor a mí mismo.	Es importante aprender historia para poder escribir con mayor sensatez los próximos capítulos. En ocasiones estoy dispuesto a renunciar a ciertas parcelas de libertad por el bienestar de otros.	La música me ayuda a expresar mis emociones. No me interesa el jazz.	Las matemáticas son muy difíciles. Las matemáticas son una manera de explicar muchas cosas en mi mundo.	Prefiero el realismo al impresionismo. El arte me ayuda a percibir mejor el mundo.	Soy un buen lector. Es complicado «leer entre líneas».
Habilidades	Crear un plan energético eficaz para una escuela. Interpretar datos sobre los costes y beneficios del reciclaje.	Usar lenguaje metafórico para encontrar la voz personal. Relacionar los héroes y anti-héroes literarios con los de la historia y la actualidad.	Plantear y argumentar una postura en torno a algún tema. Sacar conclusiones basándose en el análisis de fuentes fiables.	Elegir una pieza musical que transmita una emoción determinada. Escribir una composición de jazz original.	Expresar la parte y el todo en música y en el mercado bursátil por medio de fracciones y decimales. Mostrar las relaciones entre los elementos.	Reaccionar ante un cuadro tanto intelectualmente como afectivamente. Presentar visiones realistas e impresionistas de un objeto.	Localizar la idea principal y los detalles que la apoyan en artículos periodísticos. Interpretar los temas que subyacen en los relatos de ficción.

* Nombre con el que se designa un suceso de extraordinaria importancia en la historia de Estados Unidos: un grupo de colonos, disfrazados de indios, arrojó por la borda el cargamento de té de los barcos ingleses que habían atracado en el puerto de Boston, como protesta por los elevados impuestos. Este acontecimiento fue uno de los detonantes de la revolución americana. Ocurrió el 16 de diciembre de 1773.

mas determinados por los grupos de profesionales a nivel nacional. Otras veces, las metas señaladas reflejan preferentemente el aprendizaje de destrezas, con espacio para alguna actitud y quizá algún principio. En estos casos, los educadores deben «cubrir las lagunas», asegurándose de que las experiencias de aprendizaje están basadas en conceptos y principios sólidos y de que los estudiantes usan las destrezas trabajando sobre ideas significativas.

Caí en la cuenta de la importancia de este aspecto cuando, no hace mucho, escuché lo que una educadora le decía a otra sobre un aula que había visitado: «Le he preguntado a la niña sobre qué estaban trabajando», decía la profesora. «Me ha dicho que estaban escribiendo párrafos, y le he preguntado sobre qué tema escribían. Me vuelve a contestar que están escribiendo párrafos. Yo le sonrío y pregunto: "Pero ¿Por qué estáis escribiendo párrafos? ¿Qué es lo que tratáis de comunicar?" Y me contestó algo irritada: "¡Oh, eso no importa. Sólo escribimos párrafos!"».

Dicho de otra manera, enseñar una habilidad desprovista de contenido e ideas es una actividad estéril. Además, enseñar la mecánica de algo sin imprimírle un sentido es contrario a la forma de aprender de los humanos (tal y como se ha expuesto en el Capítulo 3).

Niveles de aprendizaje: un caso a debate

Una vez observé cómo dos profesoras de tercer curso se devaraban los sesos para conseguir «cubrir» otra unidad de ciencias antes de que acabara el año. Me decían que habían «avanzado muy despacio». Todavía tenían que «ver las nubes» con sus alumnos en los pocos días que quedaban de clase.

Las dos educadoras tuvieron que esforzarse para seleccionar los materiales de los libros de ciencias que sus estudiantes deberían leer. Encontraron algunos relatos sobre nubes que a los chicos les solían gustar, si es que les quedaba tiempo para leerlos. Se pusieron de acuerdo en los ejercicios del tema de las nubes que los alumnos debían completar y eligieron una actividad artística que parecía atractiva. Todo este trabajo parecía muy provechoso. Pero cuando empezaron a decidir el orden en el que iban a usar los materiales, una de las profesoras se dio cuenta de que se había olvidado del nombre de

uno de los tipos de nubes. La otra profesora descubrió que aunque recordaba los nombres, no podía casarlos con los dibujos. Ambas profesoras habían «enseñado la unidad de las nubes» varias veces.

Este ejemplo de «planificación de una unidad» es habitual. Cargados de buenas intenciones, los profesores tratan de hacer lo que su programa de estudios dicta. En este caso, el programa decía que los estudiantes debían conocer y distinguir los tipos de nubes. Aunque la guía curricular puede enunciar el modo en el que este segmento de estudio se inscribe en un marco de conocimientos más amplio, no desarrolla este aspecto de una manera explícita, y los profesores, a su vez, prescinden de este aspecto en sus explicaciones a los alumnos. De esta manera, la «unidad» que estas profesoras habían preparado estaba primordialmente basada en los datos y carecía de conceptos, principios y destrezas. No es de extrañar que incluso las profesoras que habían enseñado esa unidad durante varios años tuvieran problemas para recordar los hechos. ¡Esto no presagia nada bueno acerca de los resultados a largo plazo con los alumnos!

Siguiendo la tendencia opuesta, otra profesora diseñó todo el curso de ciencias en torno a cuatro conceptos clave: cambio, patrones, sistemas e interrelaciones. A lo largo del año, los alumnos examinaron una serie de fenómenos científicos, estudiando de qué manera ilustraban esos cuatro conceptos. Al comienzo de cada exploración, la profesora enunciaba los principios esenciales que iban a ser objeto de estudio por parte de los estudiantes. Algunos de estos principios se repetían en varias unidades. (Por ejemplo: la naturaleza y el hombre producen cambios en las cosas con el transcurso del tiempo. El cambio en una parte del sistema afecta a otras partes del mismo. Podemos usar los patrones recurrentes para hacer predicciones inteligentes.) Algunas generalizaciones eran específicas de un determinado tema. (Por ejemplo: El agua puede cambiar de forma. Los seres vivos forman parte de los ecosistemas.)

Esta profesora también elaboró una lista de las habilidades que los alumnos debían desarrollar en el transcurso del año. Por ejemplo, sus estudiantes tenían que aprender a usar ciertos instrumentos de medición de fenómenos atmosféricos, a hacer predicciones razonables, y a comunicar datos a través de dibujos y frases. La profesora eligió los lugares apropiados en los distintos temas para hacer que sus alumnos usaran las destrezas de modo que comprendieran

de paso los principios básicos. Los datos aparecían a cada paso, a medida que los alumnos hablaban de los hechos concretos, del mismo modo que lo haría un científico.

En cierto momento del año, los estudiantes usaban instrumentos de medición de los fenómenos meteorológicos (destrezas) para hablar de los patrones recurrentes y las relaciones entre los sistemas climáticos (conceptos). Exploraron dos principios: (1) el cambio en una parte del sistema afecta a otras partes del mismo y (2) podemos usar los patrones recurrentes para hacer predicciones inteligentes. Después predijeron (habilidad) qué tipo de nubes (datos) se formarían como resultado de los patrones recurrentes y relaciones que habían observado. Realizaron ilustraciones y escribieron textos con sus predicciones usando la terminología propia del tema. Después observaron lo que ocurría, valoraron la exactitud de sus predicciones y expresaron sus conclusiones en forma de dibujos y textos revisados.

Este tipo de planificación del aprendizaje construye una estructura para la comprensión coherente durante todo el curso. Los hechos ilustran y refuerzan las ideas clave que se descubren una y otra vez. Las habilidades tienen un propósito cuya utilidad y significado se perciben fácilmente. Estos alumnos tendrán mayores probabilidades de entender cómo funciona su mundo y se sentirán más competentes como aprendices y como jóvenes científicos. Y también será más fácil que recuerden los nombres y la naturaleza de las nubes dentro de uno o dos años ¡al igual que su profesora!

Elementos del currículum

Para conseguir que la enseñanza y el aprendizaje sean efectivos, es preciso recordar que los profesores deben tejer estrechamente los tres elementos clave del currículum: el contenido, el proceso y el producto. (Los otros dos elementos del currículum son el ambiente docente y los afectos o emociones. Hemos presentado estos elementos en el Capítulo 3 y deben permanecer en el eje central de toda consideración a la hora de planificar, observar o valorar la instrucción.)

El contenido es aquello que un estudiante debe llegar a conocer (hechos), comprender (conceptos y principios), y ser capaz de hacer

(habilidades) como resultado de un segmento concreto de estudio (una lección, unidad o experiencia de aprendizaje). El contenido es «lo adquirido». Engloba todos los medios que ponen al alumno en contacto con la información (libros de texto, lecturas suplementarias, vídeos, excursiones, ponentes, conferencias, experimentos o programas de ordenador).

El proceso es la oportunidad que tienen los alumnos de dar sentido a los contenidos. Si nos limitamos a decir algo a nuestros estudiantes y después les pedimos que nos lo repitan, resulta poco probable que lo incorporen dentro de sus esquemas de conocimiento. De ese modo, la información y las ideas pertenecerán a otra persona (el profesor, el que ha escrito el libro de texto, el orador). Los aprendices deben procesar las ideas para apropiarse de ellas. En el aula, el proceso normalmente tiene lugar bajo la forma de las actividades. Una actividad será efectiva si

- tiene un propósito docente claramente definido,
- centra la atención de los estudiantes en un concepto clave,
- hace que los estudiantes utilicen habilidades básicas para trabajar con las ideas esenciales,
- garantiza que los alumnos entienden la idea y no sólo la repiten,
- ayuda a los aprendices a relacionar las nuevas nociones con otras que ya conocen y
- se ajusta al nivel de cada alumno.

El producto es el vehículo mediante el cual el alumno muestra (y amplía) lo que ha llegado a comprender y a saber hacer como resultado de un segmento de aprendizaje de cierta magnitud (como por ejemplo el estudio de la mitología durante un mes, una unidad sobre los sistemas climáticos, una evaluación dedicada al estudio de las formas de gobierno, un semestre dedicado al estudio de la lengua francesa, o un año empleado en la investigación de los ecosistemas). Los ejemplos de este libro utilizan el término «producto» en el sentido de «producto final», es decir, algo que los alumnos producen para exponer el resultado de un periodo de aprendizaje considerable. No lo usamos para referirnos a porciones de trabajo que los estudiantes realizan en el transcurso del día.

Según nuestros parámetros esas creaciones constituyen simplemente los elementos visibles y concretos de una actividad.

Un producto final puede tener la forma de una demostración o una exposición. Puede tratarse de la búsqueda de una solución a un problema complejo o consistir en una investigación de cierta envergadura. También puede ser un test, o la realización de un trabajo visual, como por ejemplo un ensayo narrativo a base de fotografías.

Una tarea apropiada como producto final debe:

- Estipular con claridad lo que los alumnos deben explicar, transferir o aplicar para mostrar los resultados de su estudio.
- Proponer uno o más modos de expresión.
- Definir con claridad las expectativas en cuanto a calidad (información, ideas, conceptos, fuentes de investigación); los pasos y los procedimientos para la confección del producto (planificación, uso eficaz del tiempo, objetivos, originalidad, profundidad, edición); y la naturaleza del producto en sí (dimensiones, audiencia, construcción, duración, formato, entrega, precisión mecánica).
- Proporcionar apoyo y recursos para la obtención de resultados de calidad (por ejemplo, dar la oportunidad de realizar una «lluvia de ideas», dar unas directrices generales, fijar los plazos de presentación, hacer prácticas en el aula destinadas a aprender a usar los materiales de investigación, dar oportunidades a los compañeros para que den su opinión sobre el trabajo de los demás).
- Ofrecer variaciones que tengan en cuenta las diferencias de los alumnos en cuanto a sus aptitudes, intereses y perfiles de aprendizaje.

Los niveles de aprendizaje y el currículum

Un profesor eficiente tiene claros cada uno de los niveles de aprendizaje en cualquier unidad o segmento que esté estudiando con sus alumnos. A continuación se asegura de que el contenido, el proceso y el producto se construyen alrededor de materiales y experiencias que promuevan verdaderamente la comprensión de la materia y resulten motivadoras. Esto significa que tanto el contenido como el proceso y

el producto se centran directamente en la exploración de los conceptos clave, los principios esenciales, las habilidades que éstos llevan aparejadas y los datos necesarios (ver figura 5.2). El ejemplo siguiente nos muestra cómo se articula esta manera de pensar y planificar.

La señorita Johnson y sus alumnos de los últimos cursos de primaria han comenzado el estudio de la mitología. Los conceptos que sus estudiantes explorarán incluyen las nociones de héroe, voz, cultura e identidad. Entre los principios que van a investigar se encuentran los siguientes:

- La gente cuenta historias para clarificar sus creencias ante sí mismos o ante los demás.
- Nuestras historias reflejan nuestra cultura.
- Comprender cómo ven el mundo otras personas nos ayuda a clarificar nuestra propia visión.
- Cuando comparamos lo que nos es familiar con aquello que no conocemos, percibimos mejor estas dos realidades.
- Quiénes son los héroes para una persona o cultura determinadas nos dice mucho de esa persona o cultura.
- Los mitos son el reflejo de los valores, la religión, la familia, la comunidad, la ciencia y la capacidad de razonar.

Entre las destrezas que se practicarán durante el mes que dure el estudio destacan: la estructuración en párrafos, la puntuación en los diálogos, la comparación y el contraste, y la interpretación y el uso de símiles y metáforas. Como ocurre durante el resto del año, la profesora se encarga de que los estudiantes usen el vocabulario propio de la ficción (argumento, escenario, protagonista, tema, tono) mientras trabajan con los mitos. También se asegura de que los estudiantes conozcan a ciertos personajes y sucesos (hechos) de algunos mitos clave, en más de un lugar y contexto. De este modo se familiarizan con los nombres y acontecimientos más importantes que forman parte del vocabulario, las alusiones y los símbolos, tanto de su propia cultura como de otras.

El hecho de saber qué conceptos, principios y hechos clave quiere que sus estudiantes aprendan, dirige la labor de selección de mitos (contenidos) de la señorita Johnson. Ella sabe, por ejemplo, que debe elegir mitos que reflejen varias culturas, que tiene que incluir casos de héroes genuinos, que han de quedar expuestas diferentes

visiones sobre la religión, la comunidad y la ciencia, y que es preciso presentar sucesos y personajes que sirvan de base a las alusiones y símbolos culturales más comúnmente usados.

La señorita Johnson idea una serie de actividades que ayuden a los alumnos a relacionar lo que estudian sobre los mitos con sus propias creencias, culturas y maneras de pensar. Después diseña algunas tareas para desarrollar ciertas habilidades específicas, y las explica cuando es necesario. Por ejemplo, hay que determinar en qué consiste ser un héroe en los mitos griegos, nórdicos y africanos. Está pensando en hacer que los alumnos escriban, y quizá que representen, una conversación entre un héroe mitológico y uno contemporáneo. Les pedirá que lo hagan de manera que la audiencia pueda sopesar las diferentes culturas y creencias de cada uno. Para poder hacer esto, los estudiantes deben conocer a los personajes y sucesos más destacados, también han de ser capaces de comprender la noción de héroe y aplicar los principios que han estado estudiando, además de saber puntuar un diálogo (destreza).

Cuando encarga un trabajo como producto final, la señorita Johnson ofrece varias opciones. Pero en todas las opciones el alumno debe:

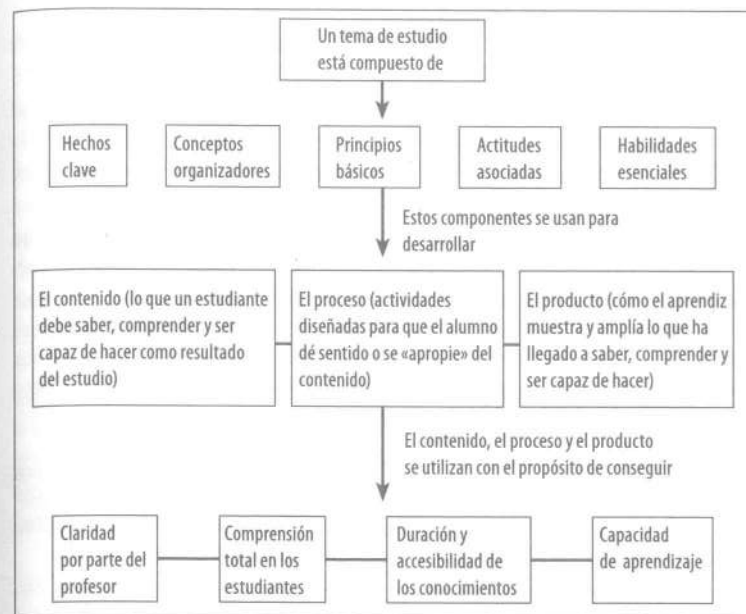
- demostrar que ha entendido el concepto del mito como espejo del héroe y su cultura;
- usar los conocimientos básicos sobre personajes y sucesos de los principales mitos; y
- usar el pensamiento y el lenguaje metafóricos, puntuar diálogos y utilizar la comparación y el contraste (habilidades o destrezas concretas).

La claridad de la señorita Johnson a la hora de definir lo que los estudiantes deben conocer, comprender y ser capaces de hacer al final de la unidad hace que se sientan implicados. Los alumnos contemplan los mitos antiguos como si fueran sus propias vidas. Los mitos tienen sentido, parecen reales, y están relacionados con cosas que ellos consideran importantes. Los mitos provocan la comprensión de ideas porque unen nuevos conocimientos y percepciones con otros ya conocidos.

Las actividades de la señorita Johnson ayudan a los jóvenes aprendices a construir redes en las que organizar las ideas y pensar la información. Proporcionan oportunidades para reforzar y relacionar

Figura 5.2

Los niveles de aprendizaje engarzados con los elementos del currículum



lo aprendido a través de todos los elementos del currículum. La señorita Johnson no ha comenzado todavía a pensar en la instrucción diversificada, según las variaciones de los estudiantes en cuanto a su aptitud, intereses y perfiles de aprendizaje. Sin embargo, ha sentado los cimientos para poder hacerlo de manera fructífera y significativa.

Para más información

Para conseguir información adicional sobre la enseñanza basada en los conceptos y la coherencia de las prescripciones curriculares ver la fuente siguiente.

Erikson, H. (1998). *Concept-based curriculum and instruction: Teaching beyond the facts* (El currículum y la instrucción basados en los contenidos: enseñar más allá de los hechos). Thousand Oaks, CA: Corwin.

6. Profesores trabajando en la construcción de aulas diversificadas

Aquellos profesores tenían bastante experiencia acerca de los métodos tradicionales de enseñanza... Pero también querían más. Querían impartir lecciones que entusiasmaran de verdad a sus chicos, lecciones que ofrecieran tantas opciones que cada uno pudiera trabajar «a su propio nivel». En resumen, estaban preparados para realizar innovaciones curriculares serias –para explorar algunas posibilidades prometedoras que serían enriquecedoras para ellos y para sus estudiantes.

Chris STEVENSON y Judy CARR, Editores
Integrated Studies in the Middle Grades: Dancing Through Walls (Estudios integrados en los últimos cursos de primaria: bailando a través de las paredes)

Los profesores de las aulas diversificadas más eficaces y estimulantes no tienen todas las respuestas. Son más bien aprendices obstinados que acuden cada día a la escuela con la convicción de que hoy saldrán las cosas mejor, incluso si la lección de ayer resultó ser un desastre. Creen que pueden encontrar la manera de hacerlo mejor si lo intentan con insistencia y examinan las claves implícitas en aquello que hacen. Esta convicción guía todos los aspectos de su trabajo en cada momento del día.

Este tipo de educadores rehúyen en sus clases las recetas fáciles. Saben que incluso cuando echan el guante a una idea de otra persona (una práctica lógica y llevada a cabo desde siempre entre los profesores), deben adaptarla a las necesidades de sus alumnos, hacerla encajar dentro de los objetivos de aprendizaje fijados para su clase y pulirla hasta que se convierta en un catalizador apropiado del entusiasmo y del intelecto de sus propios estudiantes. La veterana profesora Susan Ohanian (1998) se extiende en este punto. Se basa en la advertencia de Confucio que indica que alguien nos puede

mostrar «una esquina» del conocimiento, pero las otras tres debemos encontrarlas por nuestra cuenta.

Conozco a muchos profesores que están decepcionados, indignados y pueden llegar hasta la desesperación, por el hecho de que nadie les ha facilitado las cuatro esquinas. Está en nuestra mano leer las investigaciones que se realizan y trabajar conjuntamente con los chavales para encontrar las otras tres esquinas. Y como la enseñanza es un contrato que hay que renovar continuamente, si no seguimos buscando nuevas percepciones, nos encontraremos con que las esquinas que pensábamos que conocíamos muy bien se nos escapan de las manos. En el aula se producen continuamente cambios sutiles. Uno nunca puede estar seguro del terreno que pisa para toda la eternidad (Ohanian, 1988, p. 60).

Los Capítulos 6, 7 y 8 ofrecen ejemplos de currículum e instrucción diversificados para ilustrar los principios básicos de la diversificación (ver figura 6.1). No son lecciones «precocinadas» que hay que trasladar a otras aulas. Pretenden simplemente mostrar «una esquina» del proceso de diversificación para motivar a otros profesores a buscar «las otras tres».

Las anotaciones que acompañan a estos ejemplos son tan valiosas como las ilustraciones mismas, si no lo son más. Arrojan luz sobre los procesos mentales o heurísticos, que capacitarán a los educadores para buscar las otras tres esquinas con sus alumnos concretos, en su asignatura específica y según sus necesidades y características personales.

Diversificar: qué, cómo y por qué

Cuando reflexionamos sobre el currículum y la instrucción diversificados, hay tres preguntas que nos facilitan el análisis: ¿Qué es lo que el profesor diversifica? ¿Cómo lo está diversificando? ¿Por qué lo está haciendo?

En los ejemplos dados en las secciones que vienen a continuación, *Qué diversificar* se refiere a los elementos del currículum que el profesor ha modificado en respuesta a las necesidades de los alumnos. Es decir, ilustra las variaciones que el profesor introduce en cuanto a

- el contenido (lo que los estudiantes van a aprender y los materiales que lo representan),
- los procesos o procedimientos (las actividades a través de las cuales los alumnos comprenden las ideas básicas usando las habilidades esenciales),
- el producto (el modo en que los alumnos muestran y amplían lo que han comprendido y lo que son capaces de hacer como resultado de un periodo de aprendizaje), o
- el ambiente de aprendizaje (las características del aula que marcan el tono y las expectativas del aprendizaje).

Uno o varios de estos elementos pueden ser modificados para ser aplicados a cualquier experiencia docente.

Figura 6.1

Principios clave del aula diversificada

El profesor sabe qué es lo importante de cada tema.
 El profesor comprende y aprecia las diferencias de los estudiantes, y construye a partir de ellas.
 Evaluación e instrucción son inseparables.
 El profesor ajusta contenido, procedimiento y resultado a la preparación de los estudiantes, a sus intereses y al perfil de aprendizaje.
 Todos los estudiantes llevan a cabo un trabajo digno.
 Estudiantes y profesores colaboran en la enseñanza.
 Las metas del aula diversificada son: máximo crecimiento y éxito individual.
 La flexibilidad es el sello del aula diversificada.

Cómo diversificar hace referencia al rasgo del alumno en función del cual se produce la diversificación. Nos muestra las modificaciones que el profesor hace en respuesta a las diferentes aptitudes, intereses y perfiles de aprendizaje. Nuevamente hay que decir que cualquier experiencia de aprendizaje es susceptible de modificación atendiendo a una o varias de estas características.

Por qué diversificar trata de los motivos que tiene el educador para modificar la situación docente. Son muchas las razones que pueden llevar a ello. Las tres principales son: facilitar el acceso al aprendizaje, proporcionar motivaciones en torno al mismo y aumentar la eficacia del proceso. Cualquiera de estas consideraciones (o todas ellas) pueden estar guiadas por las aptitudes, intereses o perfiles de aprendizaje de los estudiantes.

Por ejemplo, no podemos captar aquello que para nosotros no es accesible porque no lo entendemos. No podemos comprender cuando algo no nos motiva porque nos resulta demasiado fácil o demasiado difícil. Aprendemos con más entusiasmo aquellas cosas que tienen relación con nuestros intereses y también aprendemos de modo más eficaz si tenemos a nuestras espaldas un conjunto de experiencias adecuadas a este fin. Seremos más eficientes como aprendices si podemos adquirir la información y expresar nuestros conocimientos a través de un medio que nos sea grato.

Los siguientes apartados plantean ejemplos de instrucción y currículum diferenciados. Algunos presentan modificaciones sencillas pero importantes. Otras son más elaboradas.

Cada sección se remata con un análisis de los motivos que han llevado al profesor a realizar este tipo de planificación en respuesta a las necesidades de sus alumnos. Puede que te resulte interesante sacar tus propias conclusiones antes de leer las que te proporcionamos.

La diversificación y la instrucción centrada en las habilidades

Si la enseñanza de destrezas se realiza por lo general de modo aislado, el aprendizaje pierde parte de su fuerza y su significado. Sin embargo, hay momentos en la mayoría de las clases en los que los profesores prefieren, con muy buen criterio, que los alumnos practiquen alguna habilidad específica. En los casos óptimos, los educadores piden a sus alumnos que completen actividades significativas o resuelvan problemas complicados, usando dichas capacidades.

En cualquier aula, la habilidad de los estudiantes frente a una destreza determinada suele variar. Por este motivo, la mayoría de los profesores siente la acuciante necesidad de diversificar la manera en que sus alumnos ejercitan estas facultades. A continuación se dan algunos ejemplos de tareas destinadas a practicar ciertas habilidades que los profesores han diversificado basándose en la evaluación de los puntos de partida de cada alumno.

Curso 1º: Clasificación

Ayer, la señorita Lane llevó a sus alumnos de primero a dar un paseo por la naturaleza para recoger objetos sobre los que reflexionar, del mismo modo que podría hacerlo un científico. Hoy van a trabajar en grupos para clasificar las cosas que encontraron durante la caminata.

Todos los alumnos catalogarán primero los objetos como seres vivos o inertes. Después, dentro de estas categorías, los estudiantes las agruparán teniendo en cuenta otras similitudes (como forma, tamaño, color y tipo de objeto). La señorita Lane ha hecho adaptaciones de la propuesta para las diferentes mesas. Algunos de los niños más jóvenes sólo clasificarán los objetos reales. En otras mesas, ha sustituido los objetos por tarjetas que tienen escrito el nombre de los mismos. Esto es para aquellos chicos que estén más lanzados a la hora de desarrollar esta nueva habilidad. Dependiendo de su capacidad para descifrar el significado de los nombres de los objetos, algunos de estos lectores tendrán una o dos tarjetas, y otros tendrán muchas.

Qué diversificar: La profesora está diversificando los materiales. Por lo tanto está diferenciando los contenidos.

Cómo diversificar: Está modificando la instrucción basándose en la valoración continua de la competencia lectora de los alumnos.

Por qué diversificar: Quiere que los jóvenes lectores tengan el mayor número posible de oportunidades para usar su capacidad de leer. Las tarjetas con los nombres ayudan también a los que no saben leer. Cuando los estudiantes de las otras mesas ponen en común las clasificaciones que han efectuado, los más atrasados podrán relacionar las palabras con los objetos, algo esencial para aprender a leer.

Curso 4º: Punto de corrección de errores

Los alumnos de cuarto de la clase del señor Mack disponen de un lugar donde pueden acudir para practicar su habilidad de detectar y corregir errores de puntuación, ortografía y gramática. A veces encuentran allí mensajes escritos por los personajes de relatos que están leyendo, por alguien famoso, por su profesor o por los gnomos y trolls que éste dice que habitan en las grietas del aula para

observar lo que ocurre. El señor Mack, desde luego, escribe estos fragmentos con humor, una pizca de sabiduría y diferentes grados y tipos de errores, dependiendo de los estudiantes que van a tener que revisarlos.

En otras ocasiones, son los alumnos los que dejan sus propios escritos en una caja en el centro de corrección de textos para que sus compañeros los ayuden a pulir sus borradores. El señor Mack supervisa estos escritos, asignando a ciertos estudiantes la revisión de determinados papeles, sabiendo que la experiencia va a resultar provechosa, porque responde a las necesidades del autor y se ajusta al nivel de competencia de quien repasa lo escrito.

Qué diversificar: El profesor valora la destreza de cada estudiante. Después, el señor Mack diversifica los procedimientos o actividades para que se ajusten a las necesidades de cada cual.

Cómo diversificar: El criterio fundamental para la diversificación es la aptitud de cada niño, que en este caso consiste en su capacidad para puntuar, deletrear y escribir frases gramaticalmente correctas. También se tienen muy en cuenta los intereses de cada alumno. El señor Mack se lo pasa muy bien poniendo en boca de ciertos personajes, deportistas o gnomos, estas notas con errores, porque sabe que va a dar en el clavo con determinados aprendices. Siempre que puede hace coincidir los intereses del que va a revisar un texto con el tema del mismo. La estrategia funciona. Los alumnos esperan con ilusión el momento de la corrección de errores en clase del señor Mack.

Por qué diversificar: Las capacidades de estos estudiantes a la hora de escribir y de revisar son diferentes. El señor Mack, al proponer errores variados, proporciona a sus chicos una serie graduada de pruebas que les permite practicar esta destreza con agilidad. Así evita el aburrimiento que produciría la repetición innecesaria de aspectos que ya se dominan, y elimina la confusión que tiene lugar cuando una tarea desborda al alumno al requerir de él una determinada aptitud. Su conocimiento de las capacidades de cada uno le permite también formar varios grupos pequeños para enseñar directamente ciertas destrezas o reunir aprendices con actividades parecidas a la hora de verificar los resultados. Además estimula mucho el sentido del humor de sus estudiantes, y les da la oportunidad de ayudar a un compañero a mejorar su escritura.

Curso 2º: Poner en orden alfabético

La señorita Howe ha dispuesto varios tableros de alfabetización en madera contrachapada pintada con colores vivos, de los que sobresalen las cabezas de grandes clavos. Los estudiantes practican su habilidad para colocar palabras en orden alfabético, colgando las palabras de los clavos en la disposición adecuada.

La señorita Howe da a cada alumno una taza con etiquetas de papel rodeadas de un borde metálico. Cada una de ellas tiene una palabra que deben colocar en su debido lugar. Algunas tazas tienen palabras raras de pocas sílabas cuyas letras iniciales se diferencian mucho. Otras contienen palabras que se parecen mucho entre sí en cuanto a forma y ortografía. A veces escribe alguna palabra inventada en una etiqueta. Los estudiantes obtienen una pequeña recompensa si detectan la palabra «falsa» y demuestran a la clase por qué no existe, citando alguna regla o usando un diccionario como prueba.

Qué diversificar: El procedimiento o actividad es básicamente el mismo para todos. Son los materiales (o contenidos) los que cambian.

Cómo diversificar: Nuevamente, el dominio de una destreza es el objetivo de la diversificación. Para un estudiante, ordenar palabras como «cama» y «casa» constituye un desafío considerable. Para otros, hay que elegir palabras con mayor dificultad.

Por qué diversificar: La profesora intenta de esta manera aumentar la eficacia del aprendizaje y posibilitar que cada niño comprenda las cosas a su ritmo. Trata de encontrar a cada alumno en el punto donde se halla su capacidad y, partiendo de ahí, hacerlo avanzar lo más rápidamente posible. Conviene recordar que cada conjunto de materiales puede tener una larga vida. Una taza con etiquetas que es apropiada para un chico en el mes de septiembre, puede ser la adecuada para otro niño cuya capacidad se desarrolla más despacio, en el mes de diciembre.

Curso 8º: Educación Física

En ocasiones, el señor Grant organiza partidos de voleibol entre toda la clase, para que sus alumnos aprendan a funcionar formando un

equipo. Otras veces divide a la clase en dos mitades. En un extremo del gimnasio, unos juegan un partido de voleibol. El profesor pide a diferentes estudiantes que arbitren estos juegos: a aquellos que tienen capacidad de liderazgo o a los que se les da bien este deporte. En el otro extremo del gimnasio, reúne a un grupo de alumnos que necesitan trabajar una destreza concreta como colocar la pelota, devolverla o recibirla sin huir de ella. Los chicos en estos grupos de instrucción directa cambian frecuentemente.

Qué diversificar: El señor Grant diversifica las oportunidades para llegar a dominar una determinada habilidad. Tanto la destreza (el contenido) como la actividad que se realiza en los pequeños grupos (procedimiento) varían.

Cómo diversificar: En gran medida, lo que está teniendo en cuenta es la aptitud de los alumnos para ejecutar ciertas destrezas. También presta atención al perfil de cada aprendiz, al dar la oportunidad de ejercitar la capacidad para el liderazgo a aquellos que la poseen.

Por qué diversificar: Los estudiantes se sienten mejor practicando un deporte cuando pueden desarrollar plenamente sus facultades. Están en mejor posición de satisfacer esta inquietud cuando sus necesidades individuales se atienden de manera sistemática, al menos durante parte de la clase.

Cursos 10º y 11º: Lengua extranjera

Los alumnos de Alemán I de la señora Higgins, practicarán mediante un ejercicio la formación del pasado de los verbos. Pero la facilidad de los estudiantes de la señora Higgins para aprender una lengua extranjera varía enormemente.

Un grupo de aprendices que tiene problemas con los conceptos gramaticales en general, y con el alemán en particular, completará unas estructuras que se repiten, en las que encontrarán ya hecha gran parte de la frase en alemán. Sin embargo cada frase lleva el verbo en inglés, y los alumnos deberán poner la forma correcta del verbo alemán en pasado. La señora Higgins se ha asegurado de que los verbos que faltan sean regulares y de que el resto de elementos ausentes sean esenciales para la conversación y la traducción.

Un segundo grupo, más adelantado, lleva a cabo una actividad similar. Pero a estos les faltarán más palabras y éstas serán de ma-

yor complejidad, incluyendo algunos verbos irregulares. Otro grupo de estudiantes trabaja con las mismas frases que el segundo, pero prácticamente todas las frases están en inglés y deben ser traducidas al alemán. Dos o tres alumnos de esta clase no necesitan el soporte del ejercicio. Estos deben desarrollar una escena dialogada, con instrucciones sobre el tipo de construcciones gramaticales que tienen que incluir. Pueden entregar su trabajo al profesor por escrito o grabado. La tarea que hoy completa un grupo, puede convertirse en la de otro grupo más retrasado al cabo de unos días.

Qué diversificar: Los chicos están trabajando con contenidos diferentes. Mientras que todos tienen el pasado de los verbos en su punto de mira, los demás elementos de la frase cambian.

Cómo diversificar: La capacidad del alumno es lo que se contempla, según sea su destreza en la construcción de estructuras gramaticales.

Por qué diversificar: Algunos estudiantes necesitan oportunidades adicionales y guiadas para practicar la formación de los tiempos verbales básicos antes de avanzar en la materia. Otros, sin embargo, están listos para abordar los verbos más complejos y con mayores irregularidades. También manejan otros elementos de la frase y disponen de un vocabulario más amplio. Cuando modifica los requisitos en función de los grados de dificultad, de dependencia y de flexibilidad, la señora Higgins está garantizando que cada alumno aumente sin dificultades su capacidad, desde los niveles en los que se desenvuelve bien. Al tener a los aprendices trabajando en las tareas apropiadas para sus aptitudes, le es más fácil ejercer la instrucción directa y supervisar a los grupos pequeños. Este procedimiento, que pone en práctica cada pocos días, le permite asegurarse de que los estudiantes con más dificultades no añaden nuevas lagunas a su confusión y su sentimiento de fracaso. También evita que los estudiantes más avanzados se «queden estancados» y hace que puedan disfrutar usando la lengua extranjera.

Curso 6º: Ortografía

La señorita Estes hace a sus estudiantes una prueba inicial de ortografía en septiembre. Normalmente descubre que hay alumnos que deben trabajar con las listas de palabras de segundo y otros a los que

la lista de octavo se les queda corta. Utiliza un método para el estudio de la ortografía que es igual para todos, pero cada uno trabaja con una lista que le ha sido asignada según su nivel. Realiza códigos de colores para diferenciar las listas en lugar de designarlas con el nombre del curso al que corresponden.

Los alumnos tienen un cuaderno de ortografía en el que escriben las 10 palabras siguientes de su lista. Después, hacen frases con sus palabras, se las pasan a los compañeros para que las repasen, corrigen los errores, se las entregan al profesor para que efectúe la revisión final y, tras escribir cada vocablo cinco veces, hacen un test sobre esos 10 términos bajo la supervisión de otro estudiante. Si falta alguno o no está bien escrito, pasará a formar parte de la lista siguiente. La profesora realiza numerosas pruebas individuales sobre listas que ya se han visto de manera rotatoria. Las palabras que no se han reproducido correctamente serán «recicladas» en la próxima tanda. Las repeticiones de este procedimiento son muy efectivas a la hora de ayudar a recordar ciertos patrones ortográficos. Aquellos alumnos que demuestran dominar las palabras de la lista de octavo en algún momento del año, trabajan con una metodología que se concentra en el estudio de las familias de palabras derivadas, procedentes de diversos idiomas, que han pasado a formar parte de la lengua inglesa.

Qué diversificar: La señorita Estes está diversificando el contenido al variar las listas ortográficas. El procedimiento o actividad es el mismo para todos los alumnos, excepto para aquellos que ya han superado todas las fases. Para estos, se ha modificado tanto el contenido como el procedimiento.

Cómo diversificar: El criterio seguido para efectuar la diversificación ha sido la valoración de las aptitudes del alumno.

Por qué diversificar: Este procedimiento permite que cada alumno crezca en el dominio de esta destreza a la velocidad que le es apropiada. La autonomía y la colaboración con los compañeros son muy estimulantes para los estudiantes de esta edad.

Curso 7º: Repaso de cualquier asignatura

El juego de la «pelota-torpedo» goza de gran popularidad entre los alumnos de séptimo. Muchos docentes lo usan para repasar datos e ideas y para ayudar a los estudiantes a afianzar ciertos conceptos.

Teniendo como base unas guías de repaso proporcionadas por el profesor, los estudiantes forman grupos heterogéneos de cuatro a seis personas para asegurarse de que entienden los aspectos e informaciones importantes. A continuación, los equipos compiten en el juego de la «pelota-torpedo». El profesor llama a un alumno, que se aproxima hasta una línea marcada con cinta adhesiva. Entonces formula al estudiante una pregunta. Si éste contesta correctamente tiene la oportunidad de lanzar una pelota de tenis a un panel pintado en vivos colores. El tablero en cuestión tiene cuatro pequeños agujeros (uno en cada esquina) y uno grande en el centro. Si da en el panel, consigue un punto para su equipo. Meter la pelota en el agujero central equivale a tres puntos y si se mete por uno de los agujeros pequeños se obtienen cinco puntos.

Aquellos alumnos que sean espectadores y hablen durante el juego harán perder a su equipo cinco puntos. Todos deben permanecer alerta a las preguntas e intentar convertirlas en puntos. El profesor ajustará las preguntas al nivel de conocimientos y habilidades del alumno. Así se garantiza que cada chaval se enfrenta a un desafío de proporciones adecuadas a su persona y tiene una oportunidad justa de conseguir tantos para su grupo.

Qué diversificar: Se ha diversificado el contenido; la actividad es siempre la misma.

Cómo diversificar: El profesor diversifica según las aptitudes del estudiante en una materia y momento concretos.

Por qué diversificar: Para los alumnos resulta muy estimulante el ritmo rápido del juego, y se hallan adicionalmente motivados, porque todos tienen las mismas oportunidades de conseguir una tirada. Otra característica que hace resultar atractivo este procedimiento es el hecho de que la habilidad para lanzar bien la pelota no coincide necesariamente con la capacidad para dominar una asignatura. Con frecuencia, los estudiantes que obtienen más puntos no son los más brillantes desde el punto de vista académico.

Otros principios reflejados en los ejemplos

Las actividades que se centran en el ejercicio de ciertas destrezas no suelen ser las que más entusiasman. Pero muchos de los profesores que acabamos de ver han conseguido que estas tareas resulten

agradables a base de humor, participación por parte de los alumnos, y de proporcionar a estos la oportunidad de moverse. En todos los casos, se trata de técnicas o procedimientos ecuanímenes, en tanto que una versión no es ni más ni menos apetecible que otra. Resulta también evidente que se respeta a todos los alumnos, ya que cada uno de ellos recibe la misma cantidad de atención en relación a las destrezas que el profesor considera esenciales.

Hemos visto cómo los profesores evalúan continuamente las aptitudes, intereses y perfiles de aprendizaje con el fin de ajustar las tareas a las necesidades del estudiante. No se fuerzan las cosas. También queda claro en estos ejemplos que la aptitud se refiere a una competencia concreta en un momento determinado; no equivale a una aseveración sobre la capacidad o incapacidad generales de un niño.

Por ejemplo, un chico que está muy dotado para la literatura, puede tener problemas con la ortografía. Un alumno al que se le da bien la ortografía, puede ser más torpe para comprender lo que lee. Alguien que lo pasa fatal escribiendo frases en alemán, puede desenvolverse bien oralmente en esta misma lengua. Algunos estudiantes van mal en muchas materias y otros destacan también en muchas. Pero para la mayoría existen áreas en las que avanzan con mayor fluidez y otras más áridas. Es más justo y responde mejor a la realidad, evaluar las aptitudes para cada materia, en lugar de establecer un juicio general sobre la capacidad de una persona basándonos en una única destreza.

Por último, hay que decir que los profesores de estos ejemplos son diestros en la gestión del aprendizaje escalonado. No dan por sentado que existe una única lista ortográfica para los chicos de sexto, ni un solo conjunto de técnicas de voleibol para los alumnos de ese mismo curso, ni un mismo tipo de frases para todos los aprendices novatos de alemán. Estos profesores nos muestran sus intentos sistemáticos para rescatar a los alumnos rezagados en relación con las expectativas de su curso y para hacerlos avanzar poco a poco sin que caigan en la desesperación. También se puede apreciar la voluntad persistente de salir al paso de las necesidades de los alumnos que van por delante de las exigencias del curso y ayudarlos a progresar. Aprender consiste en superar retos y no es compatible con la sincronía propia de la formación militar.

La diversificación y la instrucción centrada en los contenidos

Las convicciones y principios que han quedado reflejados en la sección anterior son también válidos para los exponentes de instrucción diferenciada que vienen a continuación. Sin embargo, los ejemplos siguientes nos muestran los intentos de los profesores de integrar los distintos niveles del aprendizaje (datos, conceptos, principios, actitudes y habilidades) y de diversificar el currículum y la instrucción desde ese punto de partida tan enriquecedor.

Curso 12º: Formas de gobierno

Durante los próximos tres días, los alumnos veteranos de la clase del señor Yin se dedicarán a la investigación en grupos de tres a cinco personas. Su objetivo es llegar a comprender cómo la Carta de los Derechos se ha ido ampliando con el transcurso del tiempo y su impacto sobre varios grupos sociales. Realizarán una exploración prolongada sobre el concepto de cambio. También estudiarán la idea de que los documentos e instituciones que gobiernan las sociedades se modifican para ajustarse a las demandas de los tiempos. Deberán utilizar las habilidades relativas a la investigación y la redacción argumentativa.

El señor Yin ha distribuido a los alumnos en grupos de capacidades algo parecidas (por ejemplo, estudiantes atrasados con los que justo alcanzan el nivel del curso, o estos últimos con los más avanzados, siempre en relación con su comprensión lectora). Todos los equipos deben examinar algunos de los siguientes aspectos (u otros similares):

- el proceso por el cual alguna de las enmiendas de la Carta de los Derechos se ha ido ampliando con el paso del tiempo,
- acontecimientos sociales que han provocado la reinterpretación de alguna enmienda de la Carta de los Derechos,
- decisiones judiciales que hayan redefinido alguna de las enmiendas,
- interpretaciones y aplicaciones actuales de alguna de las enmiendas, o
- cuestiones sin resolver en relación con las enmiendas.

Los alumnos cuentan con unas pautas generales acerca de cómo deben ser el contenido y la estructura de un trabajo escrito, y deberán entregar un texto elaborado individualmente con las conclusiones que hayan sacado durante la investigación en grupo. Hay una amplia gama de recursos impresos, audiovisuales e informáticos, a disposición de todos los equipos.

A pesar de que la tarea tiene muchos elementos comunes, el señor Yin ha diversificado el trabajo de dos maneras esenciales. Algunos alumnos realizarán sus pesquisas sobre los grupos sociales que les suenen más, o acerca de las áreas mejor definidas o de las que exista información en niveles de lectura más sencillos. Otros examinarán grupos sociales más remotos, asuntos peor delimitados o cuyo estudio requiera el uso de bibliografía más compleja.

Los estudiantes pueden elegir entre realizar un escrito, una parodia o un diálogo para dejar constancia de sus conclusiones. El profesor les dará las directrices correspondientes para la elaboración de los distintos formatos.

Qué diversificar: Mientras que las preguntas son idénticas para todos en esta actividad, el proceso varía en cuanto al modo de expresión. Además, los recursos o fuentes de la investigación (una faceta de los contenidos) también varían.

Cómo diversificar: El señor Yin ha decidido modificar la instrucción de los alumnos basándose en la complejidad que supone leer, escribir y pensar de manera abstracta. (Podía haberlo hecho en función de los intereses de los estudiantes, animándoles a elegir un sector social que les llamara la atención.) Además, las tres opciones para escoger el producto final tienen en cuenta tanto la capacidad como el perfil de aprendizaje. El ensayo suele requerir ideas más sencillas y un lenguaje menos complejo que la parodia. Ciertos alumnos se sentirán más atraídos por el formato diálogo que por el formato ensayo.

Por qué diversificar: El señor Yin cree que el acceso a los materiales es un aspecto muy importante. Las fuentes para realizar la labor de investigación difieren en cuanto a su complejidad, y los temas, en cuanto a su sencillez y claridad. Al asignar a los alumnos diferentes materiales, aumentan las probabilidades de que el reto sea a su medida. Todos entrarán en contacto con los conceptos y principios esenciales. De igual modo, existe la posibilidad de expresarse

en niveles de dificultad variables. El hecho de que el profesor haya tomado ciertas decisiones para estos tres días y haya dejado otras al albedrío de los alumnos, permite que exista un equilibrio entre su función evaluadora y la necesidad de los estudiantes de ejercer alguna responsabilidad sobre su propio aprendizaje.

Curso 1º: Estructuras

El señor Morgan y sus alumnos de primero están buscando estructuras recurrentes en el lenguaje, el arte, la música, las ciencias, los números, y donde quiera que van. Los principios que han captado son: las estructuras se repiten y pueden predecirse. Hoy, el señor Morgan y sus estudiantes están trabajando con los patrones que se dan en la lengua escrita.

Toda la clase ha estado viendo cómo el doctor Seuss usa ciertas estructuras al escribir. Juntos, han dado palmas al ritmo de las estructuras, las han recitado, y han hablado de los sonidos, las palabras y las frases. Han escuchado al profesor recitarles parte de uno de estos patrones que se repiten en un libro, y han adivinado lo que venía después.

El señor Morgan lee a sus alumnos *The Important Book* (El libro de lo importante) de Margaret Wise Brown (1949), que también usa este tipo de construcciones:

Lo importante de es que es También es

También es Y es Pero lo importante de es que es

Por ejemplo: Lo importante de la noche es que es oscura. También es tranquila. También es tenebrosa. Y es temible. Pero lo importante de la noche es que es oscura.

Ahora los alumnos de primero van a hacer un libro de «lo importante» para su clase, demostrando que también ellos saben usar patrones a la hora de escribir. El señor Morgan los distribuirá en grupos de diferentes tamaños para redactar las distintas páginas. Algunos estudiantes trabajarán con él mientras seleccionan la cosa

importante sobre la que van a escribir. Este grupo de chicos necesitan aún ayuda con el concepto de estructura y con la expresión escrita. El profesor los guiará y escribirá lo que ellos le digan, verificando que trabajan juntos para elegir el tema, que definen la característica importante y que completan la estructura. Hará que se turnen para leer la página, individualmente y en grupo, y pedirá a cada uno que hable sobre la repetición y de cómo ésta es predecible. Una vez que han completado la página, el señor Morgan la convertirá en la página de un libro que casa con las otras que han sido creadas en la clase.

Otros chicos trabajan por parejas completando una hoja con una plantilla creada por el señor Morgan. Elegirán sus propias palabras para completarla y las escribirán ellos mismos. Por si acaso, el señor Morgan ha proporcionado a estos alumnos una lista de nombres y adjetivos que pueden usar si se atascan. Algunos niños de la clase son muy buenos escribiendo. Su tarea consiste en crear una página del libro partiendo de la nada. Pueden consultar el modelo original si lo necesitan, pero la mayoría construirán la página de memoria y la escribirán sin ayuda de nadie.

En los próximos días, el señor Morgan pedirá a alumnos de todos los grupos que lean sus producciones a la clase. Utilizará estos momentos para que los estudiantes hablen sobre lo que es una estructura y cómo se usan en el texto. Por último, los chicos ilustrarán las páginas del libro, diseñarán una portada y una página para el título (que a su vez son ejemplos de estructuras aplicadas a los libros), lo encuadernarán y lo añadirán a la colección de volúmenes basados en estructuras que están haciendo para la biblioteca de la clase.

Qué diversificar: El contenido de esta actividad es prácticamente el mismo. Todos los niños trabajan con la misma idea e idénticos principios, y todos utilizan la destreza de la expresión escrita. El procedimiento varía cuando el profesor proporciona ayuda adicional para confeccionar las páginas del libro.

Cómo diversificar: El profesor diversifica esta actividad respondiendo a las aptitudes de cada alumno, basándose en la evaluación que hace de la autonomía de cada uno para escribir y construir patrones recurrentes.

Por qué diversificar: En la mayoría de las clases de primer curso, los chicos presentan una gran variedad de niveles en relación con

el uso de la lengua. En estos casos, todos necesitan la oportunidad de explorar las estructuras, reconocerlas, contribuir a su formación, ejercitar la expresión escrita y participar en la elaboración del libro de la clase. Sin embargo, para que el reto sea apropiado para todo el espectro de la evolución lingüística, la actividad debe plantearse en varios niveles de complejidad. De este modo, apelará a las diferentes fases del desarrollo del lenguaje.

Curso 9º: Historia de Estados Unidos

El extenso ejemplo siguiente describe el modo en que la señora Lupold y sus alumnos del curso noveno han estudiado la Revolución Industrial en Estados Unidos. La profesora diseñó una unidad centrada en los contenidos que contemplaba tanto los puntos en común de los estudiantes como sus diferentes aptitudes, intereses y perfiles de aprendizaje. Este ejemplo ilustra con claridad el modo en el que un profesor sale al paso de las necesidades de los chicos, teniendo en cuenta los aspectos que acabamos de mencionar. También refleja otros principios propios de la diversificación, como son la flexibilidad de los grupos de trabajo y la ecuanimidad a la hora de asignar tareas.

Esta unidad (al igual que otras a lo largo del año) se basa en conceptos como la interdependencia, el cambio, la revolución o la escasez versus la abundancia. Los estudiantes examinarán los siguientes principios entre otros:

- Los cambios en una parte de la sociedad afectan asimismo a otros sectores.
- La gente suele resistirse a los cambios.
- El cambio es necesario para el progreso.
- Cuando los recursos económicos de una sociedad están repartidos de un modo desigual, a menudo surgen conflictos.
- Las tensiones y luchas de un periodo histórico se parecen bastante a las existentes en otras épocas.

Las habilidades que se necesitan son la comprensión de textos escritos, la extracción de ideas, la capacidad de análisis, y la identificación y comparación de temas históricos.

Sin decir a sus alumnos el nombre del nuevo periodo histórico que van a estudiar, la señora Lupold les pide que trabajen con los compañeros de mesa (tal y como están sentados) para elaborar un mapa o una red de ideas sobre lo que estaba pasando en el periodo histórico de la unidad que acaban de finalizar. Esto les ayuda a usar lo que ya han aprendido para construir los cimientos de lo que va a venir.

La profesora invita a los estudiantes a los que les guste leer en voz alta a llevarse a casa de manera voluntaria fragmentos procedentes de dos novelas. Pueden practicar leyéndolos en casa, y prepararse así para hacerlo al día siguiente ante toda la clase. A los alumnos que no son muy buenos leyendo, les ofrece textos extraídos de *Lyddie* (Lyddie) de Katherin Paterson (1991). Estos pasajes son accesibles para la mayoría de los chicos cuyo nivel lector está por debajo de las expectativas del curso. A aquellos lectores más dotados, les propone textos de *The Dollmaker* (El fabricante de muñecas) de Harriet Arnow (1954), un libro para adultos.

Al día siguiente, los voluntarios leen los intensos pasajes entresacados de las dos novelas. Los fragmentos describen las condiciones de vida durante la Revolución Industrial en Estados Unidos, aunque no la nombren explícitamente. Después, pide a la clase que trabaje en parejas sobre la siguiente pregunta: «¿Qué debía estar sucediendo en nuestro país para que hubiera gente viviendo así?». Los alumnos, primero escriben sus ideas durante un par de minutos. Después, se vuelven hacia un compañero de su elección (alguien que esté cerca para que no sea necesario moverse). Discuten sus opiniones durante un par de minutos, y entonces se juntan con otro par de estudiantes para repetir el procedimiento, esta vez de cuatro en cuatro. A continuación, la profesora plantea la pregunta a toda la clase para iniciar un debate.

Por último, ella ayuda a sus aprendices a relacionar lo que han escuchado de las novelas, con las redes que elaboraron el día anterior. Les dice que el nuevo periodo se llama Revolución Industrial, y les invita a especular sobre cómo este nombre predice lo que va a ocurrir en las novelas. Finalizan la clase confeccionando un cartel. La profesora hace una lista con las cosas que los estudiantes saben acerca de la Revolución Industrial, con las que creen que saben pero no están seguros, y con aquellas que quieren averiguar a medida que progresan en el estudio del tema.

El tercer día, los estudiantes ven un vídeo sobre ese periodo histórico, y después tienen que elegir una idea para desarrollar en sus cuadernos, entre cuatro que les son propuestas. Las ideas, todas relacionadas con el concepto de cambio, varían en cuanto a su nivel de dificultad, sin embargo los chicos pueden escoger la que prefieran. A continuación leen los libros de texto y toman notas, usando para ello uno de los tres esquemas que la profesora ha distribuido. La cantidad de estructura proporcionada en estos esquemas no es la misma, y éstos se reparten entre los alumnos en función de la valoración que la profesora hace de su competencia lectora.

Mientras la clase lee, la señora Lupold se reúne con pequeños grupos y se sientan en el suelo, en la parte delantera del aula. Trabajan con el vocabulario, interpretan los pasajes clave y leen directamente los textos, basándose nuevamente en la interpretación que la profesora hace de las necesidades de los alumnos. Cuando los estudiantes han terminado de leer el capítulo, les hace un test rápido. No se trata de ponerles nota, sino de decidir cómo va a asignar la actividad que está planeando para los próximos dos días.

A lo largo de todo el año, la señora Lupold trabaja con sus alumnos tratando de identificar y relacionar los temas clave de la historia, haciéndoles ver cómo las experiencias de la gente en cierto periodo se parecen bastante a las vivencias de otras épocas. Teniendo presentes los conocimientos de cada chico y su comprensión de los datos esenciales de la unidad hasta este momento, y también su habilidad lectora así como su capacidad de análisis histórico, los distribuye en cuatro grupos para trabajar sobre aspectos cruciales de la Revolución Industrial. También les pide que comparen sus conclusiones con acontecimientos de la actualidad.

Para comenzar la actividad, la señora Lupold lee varios fragmentos de *Dateline Troy* (Fecha: Troya) de Paul Fleischman (1996). Reproduciendo la *Iliada* en las páginas de la izquierda del libro, el autor utiliza recortes de periódicos y de revistas modernos para demostrar que los sucesos actuales corren paralelos a los del mundo antiguo. Aunque el libro trata de un periodo distinto a la Revolución Industrial, el autor maneja el principio de que las luchas de una época son muy similares a las de otra.

Los cuatro grupos de la clase de la señora Lupold han recibido el encargo de realizar actividades parecidas en torno a este tema. Pero la dificultad de cada una de ellas varía.

La señora Lupold ha llamado a los grupos T, R, O e Y. Cuando realizó esta distribución, R era el grupo más adelantado y T el que le seguía. El grupo O estaba compuesto por alumnos cuyo nivel en la relación con el estudio de la historia correspondía al del curso y otros que iban un poco a la zaga. El grupo Y estaba formado por aquellos que tenían más problemas a la hora de leer, entender e interpretar la historia. En aras de la claridad expositiva, hemos cambiado los nombres de cada grupo, de manera que T designa al grupo de nivel más elemental, e Y al de recursos más sofisticados.

Las instrucciones del grupo T, imitaban lo que hacía el autor de *Dateline Troy*. Por ejemplo, decían: «El autor nos muestra cómo hace 3.000 años se realizaban sorteos para ver quién debía incorporarse al ejército, igual que en la guerra del Vietnam. Ahora, por parejas, contemplad por segunda vez el vídeo sobre la Revolución Industrial. Con esos datos y los del libro de texto describir los sucesos importantes del periodo. (Las instrucciones daban algunos ejemplos de los mismos.) Verificad vuestra lista conmigo, antes de continuar con el resto de la tarea. Entonces, lo que haréis será ver programas informativos en la televisión tratando de encontrar sucesos actuales similares a los que ocurrían durante la Revolución Industrial».

Los estudiantes usan una plantilla con tres columnas que les ha dado la profesora, en la que anotan un acontecimiento crucial de la Revolución Industrial, un hecho actual, y por último las coincidencias entre los dos. Finalmente se les pide que enseñen a sus compañeros el recorte de una noticia y que expliquen su parecido con algo de lo que ocurría durante la Revolución Industrial. Se les anima a que usen su plantilla en el retroproyector, o un esquema propio durante la explicación. Los dos miembros de la pareja deben estar preparados para realizar la exposición.

Los estudiantes del bloque R, trabajan en grupos de tres. Sus instrucciones les piden en primer lugar que conecten las páginas de la derecha con las de la izquierda en *Dateline Troy*. (Por ejemplo, «¿Cuál es el problema que comparten Aquiles en la página 48 y Darryl Strawberry en la página 49?»). Después se les pide que reflexionen sobre sucesos clave de la Revolución Industrial y que rastreen

en fuentes como *Time*, *Scholastic*, *Newsweek*, y la prensa diaria para encontrar cinco posibles correspondencias. A continuación deben quedarse únicamente con dos de ellas, y defender delante de la profesora por qué consideran que son las mejores antes de continuar con la actividad. Por último, crearán dos páginas paralelas que pasarán a formar parte de un libro llamado *Dateline Industrial Revolution* (Fecha: Revolución Industrial). Este libro constará de la relación de eventos importantes de la Revolución Industrial en las páginas de la izquierda y una recopilación de artículos de la actualidad que presenten algún paralelismo con aquellas, en las de la derecha. Se les anima a que usen viñetas, gráficas diseñadas por ordenador, titulares y dibujos, además de los propios recortes de prensa.

Todos los estudiantes del grupo tienen que estar preparados para exponer, explicar y defender las páginas frente a sus compañeros.

Los estudiantes de la sección O, trabajan en grupos de cuatro. Tienen también que examinar el libro *Dateline Troy* y crear un libro de características similares basándose en la Revolución Industrial. Deben seleccionar aproximadamente unos ocho eventos de este periodo que demuestren la naturaleza revolucionaria de la época. Después han de buscar «revoluciones» parecidas en este siglo, diseñar o encontrar materiales para realizar una composición que revele estas coincidencias, y encontrar la manera de explicar el carácter paralelo de estas dos revoluciones en su propio libro. Antes de confeccionar las páginas, estos alumnos deben consultar sus planes con la profesora. Se les pide que utilicen un lenguaje y una serie de imágenes que revelen significados. Todos los miembros del grupo deben estar listos para exponer y explicar lo que han creado.

Los estudiantes del grupo Y pueden trabajar por parejas, de tres en tres o en grupos de cuatro. Sus instrucciones dicen, «El periodo que estamos estudiando se denomina Revolución Industrial, aunque no hubo ejércitos ni guerras como en la Revolución Francesa, la Revolución Americana o la Revolución Rusa. También es posible que los individuos tengan experiencias revolucionarias. Usando como modelo *Dateline Troy*, desarrollad un modelo para analizar los elementos que consideráis esenciales en cualquier revolución (como los cambios rápidos, el miedo, o el peligro). Vuestras comparaciones tienen que incluir la Revolución Industrial, una revolución individual y una revolución militar. Debéis usar temas válidos, importantes y

defendibles. Al comunicar vuestras ideas tratareis de hacerlo de una manera articulada, con precisión y perspicacia, procurando que el discurso se siga con facilidad».

Para concluir la unidad, la profesora hizo una exposición oral sobre la Revolución Industrial para destacar los puntos e ideas que le interesaba reforzar. Para ello utilizó el formato de *New American Lecture* (Nueva conferencia americana) (Canter & Associates, 1996). Planificó (1) el curso de su conferencia, elaboró (2) un esquema para acompañar su intervención (y que los estudiantes podían usar si querían para tomar apuntes), y pronunció (3) la charla en segmentos de cuatro a seis minutos. Después de cada uno de éstos, invitaba a la clase a debatir y resumir los puntos principales.

A continuación, pedía a los alumnos de los grupos T y R que utilizaran los materiales confeccionados para ayudarle a demostrar que la Revolución Industrial no está alejada de la actualidad. En grupos de cuatro, los alumnos continúan explorando esta idea. Cada miembro de estos equipos procede de una de las modalidades distintas de tarea (aunque la profesora no revela esto). Deberán utilizar los materiales que han elaborado para ilustrar los siguientes puntos: (1) cómo se relaciona la Revolución Industrial con nuestras vidas, (2) sucesos clave de la Revolución Industrial, (3) temas y elementos cruciales en la Revolución Industrial, o (4) por qué fue revolucionaria la Revolución Industrial. La profesora no asignó una pregunta determinada a cada estudiante, pero gracias a la actividad escalonada, cada uno de ellos estaba preparado para responder por lo menos una pregunta.

Por parejas, los alumnos efectúan una revisión de la unidad, utilizando para este fin una guía de estudio que la profesora les ha dado. En ella se incluyen los términos, sucesos y temas importantes. Para este repaso pueden elegir al compañero. Entonces realizan el test de la unidad. Una manera más atractiva de valorar su grado de comprensión de la unidad consiste en la presentación de un producto que comenzaron a hacer cuando llevaban vistas las tres cuartas partes del tema. Finalizan esta tarea al comenzar a estudiar la siguiente lección. En ella se les pide que se las ingenien para mostrar una revolución en

- la vida de una persona,
- los últimos 50 años,

- una cultura,
- un determinado campo o hobby,
- el futuro.

En esta actividad deben subrayar cómo los conceptos y temas esenciales (cambio, escasez y abundancia, interdependencia, peli-gro) se reflejan en la revolución que han explorado. Los paralelos con la Revolución Industrial han de hacerse explícitos. Los hallazgos y apreciaciones pueden expresarse mediante un ensayo, un texto creativo, teatro, música o cualquier otro formato. Pueden trabajar individualmente o en grupos de hasta cuatro personas. La profesora da unas pautas para procurar la calidad de los productos, aunque deja a los estudiantes la posibilidad de alterarlas, siempre y cuando le presenten a ella la versión modificada para obtener su aprobación.

Qué diversificar: A lo largo de toda la unidad, la profesora ha diversificado el contenido (por ej. además de textos ha utilizado vídeos), los procedimientos (por ej. la actividad escalonada basada en *Dateline Troy*), y el producto (por ej. la tarea final que permitía construir diferentes aplicaciones basándose en los conceptos clave).

Cómo diversificar: La señora Lupold diversificó la enseñanza en respuesta a las capacidades, como cuando ofrece novelas en dos niveles de lectura para ser leídas voluntariamente en voz alta. También tiene en cuenta la capacidad cuando diversifica el grado de abstracción (o concreción) y de estructuración (o apertura) en la tarea con varias opciones. Diversifica en función de los intereses mediante la posibilidad de elegir el modo de expresión y el formato de las aplicaciones. Está contemplando el perfil de aprendizaje al darles la oportunidad de elegir las condiciones de trabajo para elaborar el producto y al apelar a diferentes recursos de aprendizaje en la actividad escalonada.

Otras consideraciones: La señora Lupold nos ha dado una muestra de muchos de los principios de la diversificación. Todos los alumnos han recibido un trato ecuánime, si consideramos las actividades que se les ha encomendado. Éstas, eran interesantes y se centraban en las ideas y destrezas principales. Además estaban destinadas a proporcionar a los alumnos un reto con altas probabilidades de éxito, en función de las necesidades de cada cual. Los estudiantes

han trabajado en agrupaciones muy diferentes: sentados al azar en sus mesas, con parejas que ellos mismos han elegido, con otra pareja, individualmente, con alumnos de aptitudes similares, y con compañeros de capacidad diversa. Estas distribuciones cambiaban continuamente, a veces según la elección del alumno y otras, de la profesora.

La docente puso mucho empeño en apoyar a los aprendices que tenían más problemas: utilizando vídeos para complementar los materiales escritos, fragmentando la conferencia para hacerla más accesible, dándoles una guía para la revisión y proporcionándoles mayor estructuración para la actividad a múltiples niveles. De este modo pudieron progresar desde una visión específica de los acontecimientos de la Revolución Industrial hacia aplicaciones más abstractas. Además, la educadora se aseguró de que los alumnos más adelantados afrontaban sus propios retos. Les ofreció materiales de lectura complejos, les proporcionó una versión de múltiples facetas y gran nivel de abstracción en la actividad escalonada, y les dio la oportunidad de trabajar con compañeros de aptitudes parecidas. Se concentró en las dotes de lectura, escritura e interpretación con toda la clase y en grupos pequeños. Pero el núcleo conceptual de la unidad poseía gran significación para todos los estudiantes. Todos sus esfuerzos contribuyeron a hacer la Revolución Industrial más interesante y memorable.

En todos los ejemplos de diversificación que hemos descrito en este capítulo, los profesores tenían muy claros cuáles eran los hechos, principios, conceptos y habilidades que conformaban su materia. Estos educadores buscaban continuamente información que les ayudara a comprender el punto en el que se encontraban sus alumnos y el camino que los conduciría al progreso. Después intentaban ajustar el currículum y la instrucción a las aptitudes, intereses y modos de aprendizaje de sus estudiantes. Querían darles la oportunidad de aprender de una manera coherente, con un reto estimulante de proporciones adecuadas. Cada uno de estos profesores ha pretendido vincular al aprendiz con el aprendizaje, un proceso que a veces resulta muy difícil de vislumbrar en las aulas cuya instrucción se imparte en serie.

7. Estrategias docentes que apoyan la diversificación

Sólo aquellos profesores que utilizan procedimientos docentes variados podrán lograr un rendimiento óptimo de todos sus alumnos... Los profesores deben estimular los puntos fuertes de los estudiantes y hacerles superar los escollos que encuentran en el aprendizaje. Esto sólo puede hacerse mediante el uso de diferentes técnicas de instrucción.

Thomas J. LASLEY y Thomas J. MATCZYNSKI, *Strategies for Teaching in a Diverse Society* (Estrategias de enseñanza para una sociedad plural)

No hay nada intrínsecamente bueno o malo en relación con una técnica instructiva concreta. Cualquier estrategia docente es fundamentalmente el «recipiente» que el profesor usa para verter los contenidos, los procedimientos o los productos. Pero algunos de estos «recipientes» son más apropiados que otros para lograr ciertos objetivos. Estos «recipientes» pueden manejarse con maestría o con torpeza, según se integren dentro de una planificación docente mejor o peor diseñada. Es más, casi todos los «recipientes» pueden usarse de manera que pasen por alto las diferencias de los alumnos en relación con el aprendizaje. También pueden formar parte de un sistema más complejo que dé una respuesta adecuada a esos rasgos distintivos.

Por ejemplo, sería un error de bulto utilizar la estrategia docente denominada investigación en grupo para introducir el concepto de fracción en una clase de tercero. Del mismo modo, sería una torpeza pedir a los alumnos de enseñanza secundaria que adopten una posición ética con respecto a la ingeniería genética, mediante el uso de la técnica de aprendizaje llamada asimilación del concepto. Pensemos en las serie de estrategias englobadas dentro del concepto aprendi-

zaje cooperativo. Han resultado ser decepcionantes, no porque sean defectuosas en sí mismas, sino porque los educadores las aplican a la ligera.

Los profesores experimentados generalmente se encuentran cómodos utilizando una amplia gama de técnicas de instrucción, que utilizan diestramente en función del tipo de aprendizaje y las necesidades de los alumnos (Berliner, 1986). Cuando se usan correctamente, la mayoría de estos procedimientos invitan a los docentes a contemplar las diferencias de los alumnos atendiendo a su capacidad, intereses y perfil de aprendizaje. Algunas de estas técnicas ocupan una pequeña porción de tiempo dentro de una lección y requieren poca planificación. Otras conforman un modo peculiar de desenvolverse en el aula y necesitan ser planificadas en detalle mediante una reflexión permanente. Algunas de estas estrategias se centran en la organización o distribución de los estudiantes de cara al aprendizaje. Otras inciden en la naturaleza misma de la instrucción.

Hay muchas maneras de crear una clase de instrucción interactiva. Al leer las aplicaciones de las estrategias docentes que se explican en este capítulo y el siguiente, observad cómo los profesores las usan para crear una situación en el aula donde los estudiantes tengan la oportunidad de trabajar a un ritmo cómodo, con un grado de dificultad adecuado a cada individuo, con un estilo que se adapte a su perfil personal y con aplicaciones motivadoras para cada cual.

Como en el capítulo anterior, las estrategias docentes son descritas en sus escenarios reales dentro de las aulas y se analizan mediante tres preguntas: ¿Qué diversificar? ¿Cómo diversificar? ¿Por qué diversificar?

Estaciones

Las estaciones son diferentes puntos dentro de la clase, donde los estudiantes trabajan simultáneamente realizando distintas tareas. Se pueden usar con alumnos de todas las edades y para todas las materias. Pueden formar parte habitual del proceso de aprendizaje o pueden usarse de manera excepcional. Pueden utilizarse formal o informalmente. Para diferenciarlas, usaremos señales, símbolos

o colores, o pediremos sencillamente a ciertos estudiantes que se desplacen a determinados puntos de la estancia. (Una estrategia parecida pero diferente es la de los centros, que se explica e ilustra en el Capítulo 8.)

Si tenemos presente el objetivo de la instrucción diversificada, las estaciones permiten que los alumnos trabajen en actividades diferentes. Asimismo, invitan a la formación de agrupaciones flexibles, ya que no todos los estudiantes tienen que ir siempre a todas las estaciones. Tampoco todos necesitan estar la misma cantidad de tiempo en cada estación. Además, incluso cuando todos pasan por todas ellas, las tareas en cada lugar pueden variar de un día a otro, dependiendo de a quién le toque asumirlas. Esta técnica también mantiene el equilibrio entre las elecciones que realizan los alumnos y las que hace el profesor. Algunos días, es el educador el que indica quiénes irán a una determinada estación, el trabajo que allí deberán realizar y las condiciones a las que estarán sometidos mientras se hallen allí. Otros días serán los propios chicos los que tomen estas decisiones. También cabe la posibilidad de que el educador marque ciertos parámetros, mientras permite que el alumno elija el resto.

Curso 4º: Matemáticas

Al comienzo del año, la evaluación inicial de matemáticas muestra que los alumnos de cuarto de la señorita Minor presentan un alto grado de dispersión en relación con la habilidad para realizar operaciones con números enteros. La profesora les ha planteado diversas actividades que requerían el uso de la aritmética a diferentes niveles y en distintos contextos. De este modo ha podido evaluar sus puntos de partida, y ha descubierto que sus aprendices abarcan un espectro muy amplio, desde aquellos que llevan dos o tres años de retraso con respecto a las expectativas del curso, a aquellos que se hallan a la misma distancia, pero aventajados.

Algunos de estos chicos tienen todavía problemas con los hechos y los algoritmos matemáticos básicos, o con las reglas que operan en la suma y en la resta. Estos estudiantes no pueden comprender el concepto de multiplicación, independientemente de que se aprendan de memoria las tablas. Otros alumnos comprenden bien los procedimientos utilizados en la suma, la resta y la multiplicación.

Lo que necesitan es simplemente más oportunidades para poder aplicar estos conocimientos en diferentes contextos. También están ya preparados para iniciar la exploración formal de la división. Pero tenemos otros alumnos que no encuentran estas tres operaciones básicas ni interesantes ni retadoras, tal y como se presentan en el libro de texto del curso. Muchos de ellos poseen una comprensión instintiva de la división. Algunos han recibido instrucción formal sobre ella, y otros han aprendido por sí mismos a dividir. Otro aspecto a tener en cuenta es el hecho de que la capacidad de concentración cambia de unos estudiantes a otros. Algunos pueden sumergirse en la realización de actividades matemáticas durante periodos largos y para otros 10 minutos de trabajo concentrado suponen una gran tensión. Además, la señorita Minor ha comprobado que la capacidad para mantener la atención no siempre se corresponde con la competencia matemática.

Desde el comienzo del curso, la señorita Minor familiariza a sus alumnos progresivamente con cinco estaciones de aprendizaje. Cada día tienen que mirar un panel con clavos en el que se hallan representadas las cinco estaciones que hay en el aula. En las diferentes partes del tablero cuelgan etiquetas con los nombres de los chicos. De este modo, cada uno sabe dónde tiene que comenzar la clase de matemáticas.

La Estación 1 es la Estación Enseñanza. En ella, los alumnos reciben instrucción directa de la profesora. Cerca de la pizarra, ella les enseña y guía sus pasos en torno a algún aspecto de las operaciones numéricas. Con frecuencia, deja que los chicos de este grupo trabajen en la pizarra o por parejas en el suelo. Mientras ella circula por las demás estaciones, resuelven problemas o practican alguna destreza. Los alumnos de la Estación 1 registran el trabajo realizado mediante su nombre escrito en una tarjeta, que luego tendrán que poner en el panel, en la que aparecen anotados también la fecha y el tipo de operación en la que han trabajado.

La Estación 2 es el Lugar de Pruebas. Los estudiantes que se hallan en este punto utilizan objetos o dibujos para explicar las operaciones y defender su trabajo. Esta estación les ayuda a comprender la mecánica de los números y las operaciones. Se asigna a cada uno un compañero, pero primero tienen que realizar individualmente ciertas operaciones que encontrarán en una carpeta con su nom-

bre. Cronometran el trabajo realizado personalmente con un reloj de arena de cinco minutos de duración. A continuación muestran a su compañero las tareas realizadas, le explican por qué han decidido hacer esas operaciones y no otras, y justifican sus respuestas. Pueden ayudarse de diagramas, dibujos u otros objetos. El compañero verifica la correcta comprensión del concepto pidiéndole que use un segundo método para llegar a la respuesta. En esta estación se han colocado algunas pistas. Por ejemplo: «Utiliza el cálculo aproximado para comprobar si tu respuesta tiene probabilidades de ser cierta. Muéstrame en un diagrama o en un dibujo tu planteamiento del problema. Utiliza las comprobaciones que encontrarás en esta taza para confirmar que has abordado la cuestión de un modo correcto.» Finalmente, el compañero puede cotejar los resultados con una calculadora. Después rellenan una «tarjeta de verificación» y la colocan junto a la hoja en la que han realizado su trabajo. La «tarjeta de verificación» dice: «Hoy (nombre del alumno) ha realizado problemas utilizando (nombre de la operación aritmética) y ha comprobado el método usando (diagramas, dibujos, objetos). Mi compañero ha sido (nombre). El procedimiento que hemos utilizado para examinar mi trabajo ha sido (cálculo aproximado, dibujos, etc.). Al utilizar calculadora, se vio que (Era correcto. Necesito repasarlo)». Los chicos ponen la fecha en las tarjetas y las dejan junto a las tareas en una caja que hay en la estación. También dejan constancia de su paso por aquel lugar en un panel en el que anotan la fecha, el tipo de operación con la que han trabajado y el procedimiento que han empleado para mostrar cómo han resuelto el problema.

La Estación 3 es el Rincón de las Prácticas. Los alumnos de la Estación 3 se ejercitan en la realización de las operaciones que todavía no dominan. Pueden utilizar fichas suministradas por el profesor, programas de ordenador o el libro de texto, todo ello para adquirir mayor destreza al efectuar algún tipo de cálculo aritmético. Después comprueban los resultados de su trabajo, usando una plantilla con las soluciones, el ordenador o una calculadora. Por último redactan un escrito de autoevaluación de su trabajo, empleando, si es preciso, vocabulario de referencia que se ha colocado para este fin en la estación. También tienen que dejar registrado su paso por allí en una lámina en la que figura su nombre, anotando la fecha, el tipo de operación, los problemas que han intentado resolver y los que han corregido.

Los estudiantes de la Estación 4 trabajan con aplicaciones matemáticas. Aquí tenemos La Tienda, regentada por un hombre que se llama señor Fuddle, quien según parece siempre necesita su ayuda. Los artículos de la tienda van cambiando con el tiempo, igual que las actividades que realizan los alumnos. Pero éstos están siempre enfrascados en algún aspecto relacionado con las compras o con la organización del establecimiento, tratando de ayudar a su dueño, que siempre está metido en un nuevo lío.

En ocasiones los chicos compran a través de catálogos. Otras veces deciden lo que hay que vender en la tienda y cuánto género hay que adquirir en función de un presupuesto dado. De vez en cuando hacen un inventario y agrupan los artículos o también pueden realizar los cambios oportunos para efectuar una serie de compras. El continuo cambio de objetos y actividades, junto con la presencia del anciano señor Fuddle, hacen que La Tienda sea siempre entretenida. La Tienda hace que las matemáticas resulten útiles en el mundo cotidiano. Cuando los chicos dejan La Tienda, escriben una nota fechada al señor Fuddle, explicándole cuál ha sido el problema en el que se ha visto envuelto, lo que han hecho para resolverlo, y qué es lo que debe hacer para evitar que se repita en el futuro. Después depositan sus notas en el buzón del señor Fuddle que hay en la estación.

La Estación 5 es el Lugar de los Proyectos. Aquí los alumnos trabajan individualmente, por parejas o en pequeños grupos, realizando ejercicios de cierta extensión para cuya ejecución se necesita el uso de diversas habilidades matemáticas. Estas tareas son de dimensiones y temática variables. A veces pueden versar sobre asuntos de la clase, tales como el diseño del aula, o de un centro, o la realización de una encuesta entre los alumnos. Otras veces tienen como tema los deportes, el espacio exterior, la literatura o la escritura en general. En ocasiones es el profesor el que da las ideas para la actividad. En otros momentos son los alumnos los que lo hacen. Lo que todos estos ejercicios tienen en común es el hecho de que permiten el uso de las matemáticas dentro de un contexto más amplio y que despiertan el interés de los estudiantes. En el Diario del Proyecto, deberán realizar dos anotaciones cada vez que pasen por esta estación. Al comenzar la clase resumirán lo que han hecho hasta ese momento y se marcarán los objetivos del día. Al finalizar la sesión harán balance en función de las metas que se han marcado y

plantearán los pasos siguientes. Los Diarios del Proyecto se quedan en esta estación dentro de un fichero.

Algunos días, la señorita Minor trabaja con toda la clase, explicando la lección, organizando juegos o concursos, o dirigiendo una sesión de repaso. Esos días, no aparece el nombre de ningún alumno en el tablón. De vez en cuando, alguna estación permanece «cerrada por este día». Pero la mayoría de las veces, a cada cual se le asigna una de las cinco estaciones. Al cabo de un poco más de una semana aproximadamente, todos han circulado por todas las estaciones. Aunque el tiempo que cada uno pasa en cada una de ellas puede variar. Tampoco el orden que siguen tiene que ser idéntico. Las agrupaciones de alumnos en las estaciones pueden ser homogéneas, incluyendo a chicos de capacidades similares, o pueden no serlo.

Para decidir la estación que corresponde a cada aprendiz, la señorita Minor utiliza las hojas en las que éstos han registrado su trabajo, los diarios y también efectúa evaluaciones formales periódicas. Un día, por ejemplo, trabajó en la Estación de Enseñanza con seis alumnos repasando la multiplicación de números de dos cifras. Dos de ellos permanecieron en esta estación otro día más. Se sumaron a ella dos alumnos que ya habían practicado la multiplicación con números de dos cifras, pero que habían estado ausentes por enfermedad varios días. De los cuatro chicos que dejaron la estación de Enseñanza, dos fueron al Lugar de Pruebas (junto con otros que procedían de otros puntos). Otros dos tuvieron como destino el Rincón de las Prácticas, donde pudieron asentar sus conocimientos. En el Lugar de los Proyectos, ocho alumnos trabajaban en tres actividades diferentes, todas ellas de larga duración. En cada uno de estos tres grupos, ciertos chicos estuvieron en otras estaciones ese mismo día. El hecho de que los miembros del grupo puedan estar también en otros lugares no supone ningún problema. Los Diarios del Proyecto ayudan a los componentes de un equipo a mantenerse al tanto de los progresos de cada uno en la labor conjunta.

Qué diversificar: La señorita Minor puede diversificar los contenidos y los procedimientos en la Estación Enseñanza, el Lugar de Pruebas, el Rincón de las Prácticas y La Tienda. Todos trabajan con razonamientos, aplicaciones y prácticas matemáticas. Pero la señorita Minor cambia el tipo de operaciones, su grado de dificultad y la complejidad de las actividades para que se adecuen a las necesi-

dades de cada alumno, basándose en una evaluación permanente de sus habilidades. También diversifica las tareas en la Estación de los Proyectos. La composición de los grupos, la duración de la actividad, la sofisticación de los problemas y las destrezas implicadas, son algunas de las variables que tiene en cuenta al valorar la situación de cada estudiante.

Cómo diversificar: El criterio principal que emplea la señorita Minor en las estaciones 1, 2, 3 y 4 es el de la capacidad, de modo que estudiantes con aptitudes similares trabajan en tareas de un nivel de dificultad parecido. En la Estación 5, estudiantes de diferentes estadios trabajan frecuentemente en un mismo grupo, aunque no siempre es así. En la Estación 4 (La Tienda) se contemplan diferentes intereses, variando los problemas y los materiales en los que están basados. La Estación 5 (Lugar de los Proyectos) presta una atención especial a las preferencias de cada alumno. Plantea una amplia oferta de opciones y modos de expresión. El perfil de aprendizaje se contempla en el Lugar de Pruebas, a través de los diferentes modos de pensar y razonar matemáticamente un mismo problema. Cada alumno puede llegar a la comprensión de un concepto matemático mediante un enfoque distinto.

Por qué diversificar: Los conceptos y habilidades esenciales de las operaciones matemáticas resultan más accesibles cuando se presentan en el nivel de aptitud que corresponde a cada alumno. La motivación se intensifica cuando los planteamientos que se usan son variados, así como los materiales y las opciones para realizar proyectos. La oportunidad de trabajar con diferentes compañeros es un estímulo adicional. Además, la enseñanza y el aprendizaje resultan más eficaces a través del uso controlado de las estaciones, que mediante la instrucción en serie para toda la clase o la asignación a cada alumno del mismo trabajo en cada estación durante periodos de tiempo idénticos.

Otras consideraciones: La señorita Minor emplea esta técnica acentuando el concepto de agrupaciones flexibles. Incluso en la Estación de Enseñanza, donde los chicos reciben una instrucción directa similar, el tiempo de permanencia varía. En las Estaciones 2, 3 y 4, alumnos de diferentes niveles pueden trabajar en el mismo lugar pero con diferentes tareas. Como la rotación no se efectúa en el mismo orden y la duración de las actividades cambia en función de las necesidades de cada estudiante, todos los chicos tienen la sensación de haber hecho de todo un poco durante las clases de mate-

máticas. Existe un factor añadido más sutil respecto al motivo por el que los niños trabajan en un sitio en particular en cada momento, ya que el profesor manda a los niños a La Tienda teniendo en cuenta sus aficiones (por ejemplo, el día en que los materiales y actividades giran en torno al inventario y adquisición de artículos deportivos, los alumnos con inclinaciones de esta índole son enviados a La Tienda). También contribuye a esta pluralidad, la posibilidad de elección de las aplicaciones matemáticas en el Lugar de los Proyectos.

Agendas

Una agenda es una lista personalizada de tareas que un determinado alumno debe realizar en un tiempo dado. Las agendas de los estudiantes de una misma clase deben tener elementos similares y diferentes. Normalmente el profesor diseña una agenda que tendrá una vigencia de dos o tres semanas. Cuando se ha completado, se reemplaza por una nueva.

Generalmente son los propios aprendices los que deciden el orden en el que van a desarrollar los distintos puntos de su agenda. Dentro de la jornada escolar se asigna un momento concreto a «la agenda». En las clases de primaria y en las de secundaria distribuidas por bloques, normalmente se selecciona el primer segmento del día. En otro tipo de cursos, las agendas se llevan a cabo una vez por semana, o a modo de actividades de refuerzo cuando se terminan otras tareas encomendadas.

Mientras los chicos trabajan en sus agendas, el profesor goza de una gran libertad para moverse por la clase, aconsejando y verificando los progresos individuo por individuo. También puede decidir aprovechar este tiempo para formar pequeños grupos de alumnos que necesiten trabajar con ciertas pautas o recibir instrucción directa sobre un concepto o una habilidad en concreto. (Ver figura 7.1 que contiene un modelo de agenda.)

Curso 5º: Varias asignaturas

Todas las mañanas al entrar en clase, los estudiantes guardan sus libros y sus abrigos, y, después de saludar a sus compañeros y a su

profesora, acuden a la caja de las agendas. Después de leer las indicaciones, cada uno rellena el apartado correspondiente a la planificación para ese día, que debe incluir los objetivos que elige cumplir de aquellos que marca la agenda. Si alguien necesita ayuda del profesor, escribe una petición en este sentido en la pizarra que hay encima de la caja de agendas. A continuación los alumnos se trasladan a diferentes puntos del aula para hacer sus tareas. Muchos de ellos trabajan solos, leyendo, escribiendo o investigando de manera independiente. En ciertos lugares del aula, algunos se juntan de dos en dos, de tres en tres o en grupos sobre la alfombra, para colaborar en la realización de una actividad.

La señorita Clayter, su profesora, circula por la clase asegurándose de que todo el mundo se halla centrado en sus actividades. Después llama a tres de los chicos para que se sienten con ella en el suelo cerca de las estanterías. Quiere comentar con ellos la baraja de Hiper cartas de los volcanes que confeccionaron ayer con la ayuda del ordenador. Les hace llegar a la conclusión de que sus gráficos son estupendos, cosa que ella confirma. A continuación les insta a revisar los objetivos escritos para el proyecto de las Hiper cartas. Entre ellos se encuentra el propósito de que cualquiera que use la baraja sacará una idea clara de qué es lo que hace entrar a un volcán en erupción. Con ayuda de la profesora, los alumnos terminan admitiendo que su producción se queda corta a la hora de alcanzar esta meta. Ella les deja solos, para que planifiquen la creación de una baraja de Hiper cartas que cumpla todos los objetivos. Deberán presentar sus ideas a la profesora para que ésta les dé su visto bueno.

La señorita Clayter se dirige hacia una pareja de alumnas que están escribiendo poemas en colaboración. Las ha colocado juntas porque cada una tiene algo importante que enseñar a la otra. Jenna es muy imaginativa y utiliza el lenguaje como si fuera un pincel, creando imágenes para el lector, pero carece del tesón necesario para pulir su trabajo. Han poseído menos fluidez al manejar el lenguaje, en parte porque el inglés es para ella su segunda lengua. Cuando llegó a Estados Unidos estaba en segundo curso. Pero por otro lado, su amor por la poesía es apasionado y su ética de trabajo es inmensa. Las dos chicas disfrutaban mucho trabajando juntas y la señorita Clayter sabe que sus respectivos talentos para la escritura pueden salir reforzados. La señorita Clayter les pide que lean sus últimos

poemas, les comenta lo que ella considera que son los aspectos eficaces y les plantea un par de cosas que se pueden mejorar, para que reflexionen sobre ellas en el tiempo que queda para trabajar sobre los asuntos de la agenda.

Dos niños que necesitan práctica extra en matemáticas, tienen planteado un enigma numérico que requiere una elección apropiada de las operaciones necesarias y su correcta resolución para llegar a la respuesta acertada. Los conocimientos matemáticos que se necesitan son de nivel bastante básico, pero el planteamiento del enigma resulta muy estimulante. Estos alumnos llevan un registro con los misterios que resuelven para obtener «puntos de promoción». Con ellos consiguen certificados e insignias que los acreditan como detectives matemáticos.

Los objetivos de la señorita Clayter al crear agendas para sus estudiantes son tres: reforzar los aspectos fuertes, paliar las lagunas o puntos débiles, y promover la independencia de los aprendices. Por ello, en cada una de ellas hay actividades que se concentran en esas tres áreas. En una agenda que tenga un ciclo de unas dos o tres semanas, todos tienen la oportunidad de afanarse con varias asignaturas. Se las verán con algunas materias que les gustan y con otras que no les son muy gratas. Se fijarán metas diarias y semanales que verificarán puntualmente. Trabajarán solos y también con compañeros. Todos tendrán la ocasión de reunirse formal e informalmente con la profesora, a petición suya o de los propios alumnos.

La señorita Clayter considera que esta técnica constituye una manera estupenda de contemplar las diferencias entre los estudiantes en cuanto a intereses, capacidades y perfiles de aprendizaje. En ese momento del día, puede ampliar los conocimientos de cada niño y apoyar sus progresos en cualquier asignatura. A sus alumnos les encanta el sosiego que acompaña a este método, así como la variedad y la sensación de independencia que proporciona.

Qué diversificar: A través de las agendas, la señorita Clayter puede diversificar casi todo.

Puede diversificar los contenidos variando los materiales, las asignaturas, los temas de estas últimas y la cantidad de apoyo que suministra a cada uno. También puede diversificar los procesos modificando la dificultad de las tareas y los procedimientos que

usan los aprendices para apropiarse de las ideas. Los ritmos de trabajo que introduce no son tampoco iguales. La cantidad de tiempo que destina cada uno para dominar un concepto o habilidad es asimismo variable. La técnica de las agendas posibilita la diversificación en la elaboración de productos, al asignar un tiempo en el aula destinado a la realización de proyectos de larga duración, cuya planificación, desarrollo y calidad pueden ser guiados por la profesora.

Cómo diversificar: Se constata nuevamente que este procedimiento es muy flexible y permite introducir múltiples modificaciones en función de los intereses, aptitudes y estilo cognitivo del aprendiz. La señorita Clayter puede formar grupos homogéneos o heterogéneos desde el punto de vista de las capacidades. Puede agrupar a aquellos alumnos que tienen un retraso en un área determinada, o reunir a ciertos estudiantes que hace tiempo que dominan los niveles elementales. También tiene la posibilidad de orientar a algún estudiante en particular hacia los materiales o actividades que le van a suponer un reto significativo. Puede modificar las condiciones de trabajo de modo que entren en juego los aspectos visuales, auditivos y psicomotrices o para que los chicos elijan un modo de expresión musical, lingüístico o espacial, actuando solos o en colaboración con otros. Esta técnica es ideal para apelar a los intereses de cada uno. El tiempo destinado a las actividades de la agenda permite que un alumno tenga la oportunidad de estudiar las fracciones a través de su relación con la música, otro a través de los cromos de béisbol, y otro a través de los informes del mercado bursátil.

Por qué diversificar: La señorita Clayter es una profesora relativamente novata, pero se da cuenta de que en su clase las necesidades e intereses de sus alumnos varían considerablemente en todas las asignaturas. Le resulta difícil encontrar la manera de modificar el currículum y la instrucción en cada asignatura a lo largo de todo el día. El procedimiento de las agendas le permite concentrar los esfuerzos encaminados a la diversificación en ciertos momentos del día y seguir atendiendo con eficacia las necesidades de los estudiantes. Mediante esta estrategia, le resulta posible alcanzar la mayoría de los objetivos que plantea la diversificación, y no se siente desbordada al planificar las clases.

Figura 7.1
Agenda personal

Agenda personal de		
Fecha de comienzo		
INICIALES DEL PROFESOR Y DEL ALUMNO AL COMPLETARSE SATISFACTORIAMENTE	ACTIVIDAD	INSTRUCCIONES ESPECIALES
	Confecciona una baraja de Hiper-cartas que muestren el funciona-miento de un volcán.	Asegúrate de que los datos científicos son exactos y de usar el ordenador correctamente.
	Lee la biografía que has elegido.	Registra por escrito tus progresos.
	Practica la suma de fracciones efectuando los problemas de las páginas 101-106 del libro de ejercicios.	Pide ayuda al profesor o a un compañero si te atascas.
	Investiga para realizar un artículo sobre la ubicación de los volcanes en nuestro periódico científico. Escribe el artículo. Revisalo con el editor. Repásalo si es preciso.	Vigila la ortografía y la puntuación. No dejes que malogren tu capacidad para organizar las ideas.
	Completa al menos dos series ortográficas.	

• Recuerda que debes rellenar tu planificación diaria. Yo te llamaré para darte instrucciones y orientación.

Instrucción compleja

La instrucción compleja es una estrategia de gran potencial, desarrollada para atender la variedad que existe generalmente en las aulas heterogéneas desde un punto de vista académico, cultural y lingüístico (Cohen, 1994). Pretende ofrecer igualdad de oportunidades en el aprendizaje por medio de materiales estimulantes intelectualmente y a través de la instrucción en grupos pequeños. Como la mayoría de los enfoques prometedores, la instrucción compleja es, como su nombre indica, compleja. Requiere grandes dosis de reflexión y una planifica-

ción exhaustiva. Sin embargo, recompensa con creces. Ayuda a construir una clase en la que se valoran las contribuciones de todos los estudiantes, y en la que todos reciben una enseñanza de gran calidad.

Las actividades de la instrucción compleja:

- deben realizarse trabajando en grupos pequeños,
- están diseñadas para estimular los recursos intelectuales de cada estudiante del equipo,
- tienen un final abierto,
- presentan un interés intrínseco para los alumnos,
- son variables (permiten diversas soluciones e itinerarios para llegar a ellas),
- se comprometen con el mundo real,
- proporcionan instrucciones y materiales en varias lenguas (si los alumnos de la clase proceden de grupos lingüísticos diferentes),
- integran la lectura y la escritura como medios para la consecución del objetivo deseado,
- se nutren, como la realidad, de multitud de fuentes de información,
- utilizan múltiples medios, y
- necesitan talentos diversos para ser realizadas adecuadamente.
- Una actividad de instrucción compleja eficaz:
- no tiene una única respuesta correcta,
- no puede ser realizada mejor por uno o dos estudiantes que por todo el grupo,
- no refleja pensamientos poco complejos, o
- no consiste en un simple aprendizaje memorístico.

Los profesores que utilizan este procedimiento con pericia se mueven entre los grupos mientras trabajan, verificando la buena marcha de éstos. Con el tiempo, los educadores van delegando la responsabilidad del aprendizaje en sus estudiantes. Se dedican entonces a apoyar a los alumnos para que desarrollen las capacidades necesarias para ejercer esta autoridad.

Dos funciones adicionales –y vitales– del profesor consisten en descubrir el potencial intelectual de cada chico y la asignación de su

estatus. Cohen (1994) piensa que los grupos de cooperación tradicionales suelen fallar, porque sus componentes saben quién es bueno en la escuela y quién no. Aquellos que son considerados «buenos» reciben o asumen la responsabilidad de que las tareas de clase sean completadas con éxito. Los que no son «buenos» se desentienden o son privados de este compromiso. Según Cohen, esto ocurre porque la mayoría de las actividades escolares consisten en gran medida en ejercicios de codificación, descodificación, cálculo y retención memorística. La ejecución satisfactoria de estas funciones se identifica con el éxito escolar en las mentes de los profesores y de los estudiantes.

La instrucción compleja busca otro tipo de prácticas docentes, para las que sea necesario desplegar capacidades intelectuales más amplias, como generar ideas, plantear interrogantes, representar conceptos simbólicamente, usar el ritmo para expresarse, formular hipótesis o realizar planificaciones complicadas. Los profesores estudian continuamente a sus alumnos e intentan de manera sistemática identificar sus puntos fuertes. De este modo pueden diseñar actividades sofisticadas que apelan a las destrezas de los diversos estudiantes del grupo.

Para «asignar el estatus», el educador elige algún momento clave del trabajo en equipo en el que un alumno (a menudo uno que no es percibido por sus compañeros como brillante) hace un comentario o una sugerencia valiosos. El profesor explica al grupo lo que ha oído decir al estudiante y por qué cree que esa contribución puede ser interesante de cara a la labor conjunta del grupo. Los chicos empiezan a ver a sus compañeros bajo un prisma diferente, y comienzan a desarrollar vocabulario que es capaz de recoger un amplio espectro de valores intelectuales. Por último, al presentar las tareas de instrucción compleja a toda la clase, el educador hace que los alumnos enumeren todas las funciones que han necesitado para llevarla a cabo satisfactoriamente. Esto les ayuda a comprender que todos ellos poseen alguna de las habilidades requeridas, pero ninguno las tiene todas.

Curso 10º: Lengua inglesa

En la clase de Lengua inglesa del curso 10º de la señorita McCleary, los alumnos han estado estudiando el modo en que se entremezclan

las vidas y las obras de los escritores. Este año han leído varios tipos de obras literarias, incluida la poesía, y han contemplado la escritura en su vertiente de «espejo y metáfora». Es decir, han explorado cómo un texto puede servir de metáfora para expresar una idea más amplia, y cómo la escritura proporciona al lector un espejo para que éste se comprenda mejor a sí mismo y al mundo que le rodea. Hace poco, hicieron una redacción en la que, ayudándose de diagramas, explicaban cuáles habían sido los acontecimientos más importantes de su vida que les configuraban como alumnos de 10º curso.

Hoy, los alumnos de la señorita McCleary van a empezar a realizar una tarea basada en la instrucción compleja. En los siguientes cuatro o cinco periodos de clase trabajarán en pequeños grupos y después compartirán lo que han elaborado con el resto de compañeros, utilizando para ello otra fracción de tiempo lectivo. Los deberes para casa, mientras dure esta actividad, se concentrarán también en ella. Al realizar la evaluación del trimestre, la ejecución de este proyecto será uno de los elementos clave a tener en cuenta. Cada grupo recibe una tarjeta que dice lo siguiente:

Hemos visto cómo las vidas de los escritores (y las nuestras) son a menudo metáforas creadas a través de sus actos y obras, incluyendo la escritura. También hemos estudiando cómo los buenos autores sostienen un espejo frente a los lectores, permitiendo que éstos contemplen sus propias vidas y sentimientos. Robert Frost escribió un poema titulado «The Road Not Taken» (El camino que no tomamos). Vuestra labor consiste en analizar el poema como una metáfora de la vida de Frost y como un espejo de vuestra propia existencia. Para ello, tenéis que:

1. Encontrar el poema, leerlo, interpretarlo y llegar a un consenso sobre lo que allí sucede y lo que significa.
2. Investigar la vida de Frost, realizando un diagrama con los diversos pasos de la trayectoria de su vida, similar al que habéis creado para vosotros mismos anteriormente.
3. Desarrollar una representación que nos conduzca por «el viaje a través del bosque» de Frost.

Podéis utilizar música, efectos sonoros, efectos especiales, mimo, escultura corporal o una narración para ayudar a vuestro público a comprender los sentimientos que «el que viaja a través del

bosque» experimenta al llegar a los sitios abiertos, puntos clave o encrucijadas de caminos. Es preciso que escribáis un guión con los distintos pasos.

4. Realizar, a base de imágenes y palabras, una superposición de planos pertenecientes a la vida de Frost y al poema, de modo que quede representada la relación metafórica entre ambos.
5. Trasladar las ideas principales del poema a la vida y experiencia de una persona conocida, de la que todos sepamos algo, pero de la que podamos aprender algo más. La transferencia debe mostrar la relación entre esta persona y el poema, y demostrar cómo la literatura nos ayuda a comprendernos mejor a nosotros mismos.
6. Aseguraos de que vuestros productos finales evidencian con claridad la comprensión de los conceptos metáfora y espejo, de la relación entre las diferentes formas artísticas como vehículos de significado para los hombres, y de los detalles referentes a las personas y al poema con los que estáis trabajando.

Como de costumbre deberéis elegir un moderador, un secretario, una persona que se encargue de organizar los materiales y otra que administre el tiempo. Deberéis determinar cuál es la función que cada persona del grupo puede desempeñar mejor en la realización de la tarea. Recordad que todos tienen algo importante que aportar al grupo y que ninguno tiene todas las habilidades necesarias. Como contáis con un tiempo limitado, lo mejor es que desarrolléis una planificación por escrito, en la que especifiquéis los plazos de tiempo y los momentos de las puestas en común. Por último, debéis acordar unos criterios para evaluar el trabajo de vuestro grupo (que incluyan los elementos que se han pedido así como aquello que consideréis indispensable para una exposición de calidad). Dispondréis de veinte minutos para llevar a cabo vuestra representación delante de otro grupo y de diez minutos más para responder a las preguntas de vuestro público, a quien a continuación serviréis de audiencia.

Qué diversificar: La señorita McCleary puede usar la técnica de la instrucción compleja para diversificar contenidos proporcionando libros de diferentes niveles de lectura, o en distintas lenguas, así como vídeos, música y otro tipo de recursos. Sin embargo, al mismo tiempo, garantiza que todos se concentran en los mismos concep-

tos básicos. También diversifica los procedimientos al ofrecer una actividad que presenta muchos segmentos, que a su vez permiten que los alumnos hagan suyas las ideas de formas variadas. La diversificación del producto (la representación de 20 minutos) se produce al especializarse cada estudiante en alguno de los aspectos del proyecto global.

Cómo diversificar: Este ejemplo de instrucción compleja presenta diversificación en función de las aptitudes (mediante el uso de materiales variados), en función de los intereses (en la elección de las biografías) y en función del perfil de aprendizaje (por medio de la expresión en múltiples medios y formatos). También podría producirse una diversificación importante en función del perfil de aprendizaje proporcionando los materiales e instrucciones en distintas lenguas, en caso de que hubiera chicos cuya lengua materna no fuera el inglés.

Por qué diversificar: La señorita McCleary ha diversificado el aprendizaje y los modos de expresión dentro de la labor grupal. Quiere que los alumnos con capacidades, intereses y perfiles de aprendizaje diferentes trabajen conjuntamente de modo que todos se sientan orgullosos de sus aportaciones. Por eso, ha optado por formar grupos heterogéneos y se ha esforzado en satisfacer las demandas individuales y la necesidad de éxito de cada uno dentro de ese contexto.

Estudio en órbitas

Chris Stevenson (1992, 1997) considera que el «estudio en órbitas» es una manera ideal de atender a la par las similitudes y las diferencias de los alumnos de un nivel de aprendizaje intermedio. De hecho, esta estrategia se puede adaptar a alumnos de todos los cursos. El estudio en órbitas consiste en investigaciones independientes, que suelen durar de tres a seis semanas. Su «órbita» gira en torno a algún aspecto del currículum. Los alumnos eligen los temas que ellos prefieren para este estudio y trabajan para obtener más información sobre ellos, bajo la tutela del profesor.

Los estudios orbitales parten de la premisa de que todos los aprendices se benefician al desarrollar y compartir conocimientos y

habilidades. La técnica se parece al sistema de las insignias de méritos en los Scouts (o exploradores), sólo que (1) en los estudios orbitales los estudiantes eligen sus propias materias, en lugar de seleccionarlas de una lista preexistente, y (2) éstas emanan del currículum. Stevenson (1992) sugiere que las listas iniciales de posibles temas se elaboren partiendo de encuestas realizadas entre los alumnos, y que después se añadan las ideas de los padres y mentores (¡o incluso que se consulten las Páginas Amarillas!).

Curso 6º: Varias asignaturas

A los alumnos de sexto de la Escuela de Enseñanza Media Hand, les gusta el estudio en órbitas, porque es interesante y les permite funcionar de modo independiente. A los profesores también les agrada esta técnica, porque ayuda a integrar el currículum y pueden ver a sus estudiantes trabajando en sus áreas favoritas y aquellas para las que están más dotados.

Los profesores de sexto confeccionaron un folleto sobre los estudios orbitales, en el que explicaban a los chicos y a sus padres en qué consistían, por qué eran importantes y cómo funcionaban. El folleto se debate en otoño en todas las clases, al comienzo de los estudios orbitales. En esas fechas, se envía a las casas de los alumnos, para que lo lean los padres también. El él se describen las características generales de esta técnica, tales como:

- Un estudio orbital se centra en un tema de interés para el alumno, relacionado con algún aspecto del currículum.
- El tiempo de duración del trabajo es de tres a seis semanas.
- Los profesores ayudan a los estudiantes a elaborar unos objetivos claros, a planificar la investigación, a enfocar su exposición oral y a considerar los criterios con que van a juzgar su calidad.
- Para completar satisfactoriamente un estudio orbital hay que rellenar una ficha indicando el tiempo empleado, los recursos utilizados, y las ideas y habilidades que se han madurado. También se recomienda que los chicos realicen un resumen escrito de lo que han aprendido para que lo supervise el profesor. Cada alumno deberá realizar una exposición oral de 10 a 20 minutos, ante un mínimo de cinco compañeros, entregarles una hoja con las

ideas esquematizadas y utilizar algún método de demostración práctico. Asimismo, ideará el modo de obtener los comentarios y opiniones de sus oyentes acerca de su disertación.

A lo largo del año, cada uno de los profesores del equipo trabajó con cada chico y en grupos pequeños, para ayudarles a elegir los temas, llevar un registro, localizar los materiales para la investigación (impresos, electrónicos y humanos), usar y planificar el tiempo correctamente, calibrar los progresos sin ideas preconcebidas, realizar exposiciones orales eficaces, y extraer las ideas principales de cara a la elaboración de la hoja explicativa. Se reunieron con grupos reducidos de alumnos, cuando les sobraba tiempo al terminar una tarea; o con individuos concretos, cuando éstos necesitaban ser aleccionados sobre el tema de estudio que habían elegido.

Todos los educadores asumen la responsabilidad de ayudar a los chicos a planificarse, investigar y organizarse el tiempo, pero también tienen la misión de servir de consejeros en las materias que constituyen su especialidad o por las que tienen un especial interés. Por ejemplo, un profesor de matemáticas puede ser aficionado a la ciencia-ficción o un profesor de lengua inglesa puede saber un montón sobre jazz. Tanto los educadores como los estudiantes disfrutaban compartiendo estos intereses sobre las materias que no son las que se imparten.

Un alumno invita a un profesor a hacer de consejero. Éste aceptará normalmente la indicación, a menos que ya tenga el tiempo repartido entre otras demandas. En ese caso, él mismo sugiere otra opción de entre el resto del equipo. Todos ellos se esfuerzan por hacer comprender a los estudiantes cómo pueden relacionar lo que se ha visto en clase con sus intereses y talentos específicos. También les enseñan a utilizar esta técnica para conectar varias asignaturas. Deben realizar al menos un estudio orbital por año, pero se les anima a que completen tantos como puedan. Dado que los temas son interesantes y están personalizados, y que la ayuda por parte de los docentes es amplia, la mayoría de los chicos tienen en marcha uno de estos proyectos durante la mayor parte del año.

Ahora mismo, Takisha está confeccionando un mural parlante sobre los héroes anónimos de Estados Unidos. De esta manera une su gusto por el arte y los retratos con el estudio de la historia de

Estados Unidos. Está investigando las vidas de hombres y mujeres desconocidos, de diversas razas y edades, que han hecho alguna contribución importante al país. Sus pesquisas quedarán reflejadas en el mural. Su instinto dramático le ha llevado a redactar un guión que grabará ella misma para acompañar su presentación.

Jesse está construyendo un cohete. Para ello deberá ampliar sus conocimientos de matemáticas y ciencias. En el proceso necesitará usar sus manos, algo para lo que no encuentra demasiadas oportunidades dentro de la vida escolar.

Jake y Ellie están creando un libro humorístico que utiliza los elementos clave de la literatura, pero que les permite desarrollar una trama en el ámbito de la ciencia-ficción.

Lexie está perfeccionando su manera de jugar al tenis en un parque cercano a su casa. Un voluntario de octavo curso le está ayudando a mejorar el saque y los golpes, ampliando así sus destrezas en educación física. Cuando tienen tiempo, su padre y una pareja de amigos graban en vídeo estas lecciones. Mientras dura este proceso, ella compara sus cintas con otras tomadas de la práctica de profesionales (que su profesor de Educación Física le ha proporcionado). Finalmente mostrará lo que ha aprendido a otros compañeros que compartan su afición por el tenis.

David siente pasión por el rugby. Está estudiando aquellos países que han sido Campeones de la Copa del Mundo de Rugby, como ampliación de sus conocimientos geográficos y culturales.

Louis está aprendiendo cocina étnica, que también está relacionada con el estudio de la geografía y la cultura. Además, siente que es importante aprender a cocinar para poder invitar a sus amigos cuando sea mayor y tenga su propio piso. Mientras tanto pone en práctica lo que aprende con su familia y allegados, y está confeccionando su propio libro de recetas.

Hay otros alumnos trabajando sobre temas tan variados como la superstición, la música en la América Colonial, juegos científicos para niños pequeños y el cambio del béisbol en el último siglo.

La mayor parte del trabajo de los estudios orbitales se realiza en casa. Pero también hay momentos en cada clase destinados a la investigación de estos temas. Los estudiantes saben que, siempre que finalicen las actividades habituales, pueden dedicar el tiempo sobrante a los estudios orbitales. Cada dos viernes, se hacen expo-

siciones orales de aquellos proyectos que han sido terminados. Los compañeros pueden apuntarse a una determinada disertación, igual que los adultos eligen las sesiones que les interesan en un congreso.

Algunas zonas de la estancia se acondicionan para estas exposiciones. Otras se reservan para que los chicos desarrollen su actividad tranquilamente, solos o por parejas. Si alguno de los alumnos que se encuentra en el área de las tareas, no tiene un plan de acción para el periodo lectivo, el profesor le encomendará alguna actividad apropiada. Cuando se vayan a exponer en el mismo día varios estudios orbitales, se asignarán dos aulas para este fin, una para el trabajo individual o por parejas y otra para los que necesiten la ayuda del profesor en cualquier asignatura.

Una vez que los profesores han leído y revisado las exposiciones llevadas a cabo en los estudios orbitales, se reúnen con el resto del equipo para poner en común el resumen de los contenidos. Entre todos realizan un esfuerzo coordinado para relacionar lo que los alumnos están aprendiendo con estas investigaciones y lo que van a seguir estudiando en las clases. A menudo, antes de que los profesores caigan en la cuenta de ello, son los alumnos quienes les recuerdan la existencia de estas conexiones.

Qué diversificar: Los estudios orbitales permiten diversificar los contenidos (ya que los aprendices eligen sus propios temas y materiales), los procesos (pues son los estudiantes quienes diseñan sus propios planes de estudio) y los productos (porque los chicos pueden elegir cómo quieren expresar sus conclusiones). En los estudios orbitales, son los aprendices y no el profesor los que diversifican los contenidos, los procesos y los productos. Los educadores, no obstante, desempeñan un papel muy importante orientándolos activamente durante el proceso de comprensión, preparación y exposición.

Cómo diversificar: Los estudios orbitales hacen hincapié en la diversificación en función de los intereses del alumno (ya que éste elige el tema y la manera de expresar las ideas) y el perfil de aprendizaje (puesto que se pueden decidir las condiciones de trabajo y las preferencias intelectuales). El papel del profesor es clave a la hora de supervisar las elecciones y el progreso de los chicos y de orientarles para la consecución de buenos resultados.

Por qué diversificar: Los estudiantes salen fortalecidos de su aprendizaje escolar cuando éste les pertenece y tienen la ocasión

de lucirse en aquello que les gusta. Los estudios orbitales les dan la oportunidad de ejercitar su capacidad de elegir la materia que estudian y el modo en que expresan sus conclusiones. Esta técnica constituye también una estupenda ocasión para que los profesores ayuden de manera sistemática a los chicos más jóvenes a ganar autonomía en el proceso de aprendizaje. Como en la mayoría de los ejemplos de diversificación, por no decir siempre, el objetivo del educador consiste en salir al encuentro del alumno en todos los aspectos de su aprendizaje (conocimientos, comprensión, planificación, exposición) y ayudarlo a avanzar.

8. Más estrategias docentes que refuerzan la diversificación

Me gusta esta clase porque siempre ocurre algo distinto. Las demás clases son como almorzar mantequilla de cacahuets todos los días del año. En esta clase parece que la profesora sabe cocinar. Es como si dirigiera un restaurante de lujo con menú y todo eso.

Comentario extraído de una evaluación del curso escrita por un alumno de 7º

Existen numerosas estrategias que invitan a los profesores a contemplar las necesidades de los individuos y los pequeños grupos, en contraposición a aquellas otras técnicas que les alientan a enseñar como si todos los aprendices compartieran las mismas aptitudes, intereses y estilos cognitivos. En el Capítulo 7, hemos analizado las estaciones, las agendas, la instrucción compleja y los estudios orbitales como herramientas que promueven la diversificación. En este capítulo examinaremos ampliamente los centros, los puntos de acceso, las actividades escalonadas y los contratos de aprendizaje. Veremos de manera más sucinta la compartimentación, al aprendizaje basado en la resolución de problemas, la investigación grupal, el estudio independiente, los paneles de elección, los formatos y las carpetas, todas ellas estrategias instructivas muy valiosas, cuando un profesor quiere concentrarse en las necesidades de un individuo o grupo, dentro del contexto de un tema de estudio o unidad que está siendo explorado por todos los miembros de la clase.

Centros

Esta técnica goza del favor de los profesores desde hace muchos años, probablemente porque es lo suficientemente flexible como para atender a necesidades de aprendizaje variables. Los centros se diferencian de las estaciones (comentadas en el capítulo anterior) en que éstos son nítidamente diferentes. Las estaciones funcionan de manera coordinada. Un profesor puede crear un centro de ciencias, otro de escritura y un tercero de arte. Pero los alumnos no necesitan circular por todos ellos para desarrollar su habilidad en un aspecto determinado. Pensemos en la clase de matemáticas que hemos utilizado en el Capítulo 7 para ilustrar las estaciones. Todos los chicos rotaban por las diferentes estaciones para aumentar su competencia respecto a varias habilidades y conceptos matemáticos. Esas estaciones se relacionaban entre sí de una manera que no puede aplicarse a los centros.

Cada profesor utiliza los centros a su manera. Por tanto existen múltiples definiciones de esta técnica. Hay dos tipos de centros que son particularmente interesantes para la instrucción diversificada: los centros de aprendizaje y los centros de interés. En esta sección se definen estos dos prototipos y se dan ideas para su construcción. Sin embargo, cada profesor dispone de libertad para modificar estas pautas y crear un modelo a la medida de sus necesidades y las de los alumnos.

Definición de centro

Un centro de aprendizaje es un área dentro del aula que contiene un conjunto de actividades o materiales diseñados para enseñar, reforzar, o ampliar un concepto o habilidad en concreto (Kaplan, Kaplan, Madse y Gould, 1980). Un centro de interés pretende motivar la exploración de aquellos temas por los que los alumnos sienten una especial inclinación.

En líneas generales un centro debe

- concentrarse en un objetivo de aprendizaje importante;
- incluir materiales que promuevan la progresión del estudiante hacia esos objetivos;

- usar materiales y actividades que abarquen gran variedad de niveles de lectura, perfiles de aprendizaje e intereses;
- proponer actividades que vayan de las más sencillas a las más complejas, de las concretas a las abstractas, de las estructuradas a las más abiertas;
- dar instrucciones claras a los estudiantes;
- ofrecer indicaciones sobre qué debe hacer un estudiante si necesita ayuda;
- explicar lo que debe hacer el estudiante cuando termina una tarea del centro;
- utilizar un sistema para registrar lo que hace cada chico en ese centro y su nivel de calidad, e
- incluir un plan de evaluación continua de los progresos de la clase, que servirá para introducir las modificaciones pertinentes en las tareas de los centros.

Clases de edades mezcladas: dinosaurios

La señorita Hooper enseña en un aula con niños de diversas edades, que suelen estar en los cursos 2º y 3º. Como la mayoría de los chicos de primaria, estos jóvenes aprendices sienten fascinación por los dinosaurios. La señorita Hooper quiere alentar la curiosidad natural de sus alumnos por estos seres, pero también quiere utilizar su estudio como un medio para introducir conceptos científicos tales como la estructura, la clasificación, la adaptación y el cambio.

A veces, toda la clase escucha una historia o contempla un vídeo sobre dinosaurios, comenta lo que un esqueleto o un dibujo de uno de estos animales puede decirnos si lo miramos con mentalidad científica, o clasifica un ejemplar de esta especie de acuerdo con una plantilla. La señorita Hooper emplea también el centro de ciencias para asegurarse de que los chicos realizan prácticas individuales con los conceptos clave. En las próximas dos semanas, todos los alumnos visitarán este centro de aprendizaje para ejercer de paleontólogos y analizarán diversas reproducciones de dinosaurios. Tendrán que explicar cómo han ido adaptándose al medio. En esta clase de edades mezcladas, las diferencias de los alumnos en cuanto a complejidad de pensamiento y capacidad lectora son considerables. El

conocimiento previo sobre el tema y el interés que sienten por él también varían bastante.

El centro de aprendizaje contiene varias figuras de plástico, (reproducciones de sendos dinosaurios), dibujos de los mismos, fósiles (de los huesos, los dientes, la piel y las huellas de las patas), reproducciones de esqueletos, varios libros y algunas láminas para colorear las siluetas de estos animales. También tiene gran variedad de materiales de expresión plástica y herramientas de escritura. Las instrucciones están anotadas en una tarjeta y grabadas en una cinta de casete. Los alumnos saben que se les ha asignado el centro cuando ven su nombre en un panel que lleva por título «Paleontólogos del día».

Esta semana, las indicaciones que hay en el centro hacen que los chicos abran una caja que contiene varios artilugios. A su lado, en una tablilla hay una lámina con el siguiente rótulo: «Puedo pensar como un paleontólogo». El estudiante pone su nombre en la hoja y contesta a las preguntas que hay en ella examinando los diferentes objetos que ha encontrado en su caja. A lo largo de dos semanas, los chicos deben pasar varias veces por este centro. También pueden visitarlo, si así lo desean, cuando nadie lo está usando y cuando disponen de tiempo libre. Aquellos alumnos que realizan tareas básicas al comienzo del periodo, más adelante pueden llevar a cabo actividades más avanzadas que otros estudiantes completaron primero.

Entre los paleontólogos visitantes de hoy están Gina, de casi 9 años, y Jordan, un pequeño de 7. Ambos tienen dificultades con la lectura y necesitan ejercicios que estén muy estructurados. Su caja contiene dos réplicas de dentaduras de dinosaurios y tres figuras de plástico representando a otros tantos ejemplares de estos animales. Se les pide que examinen los dientes y deduzcan lo que come cada animal. Después, estudiando las patas delanteras y traseras y los cuellos de los tres especímenes reproducidos, deben inferir lo que esas características sugieren. (Una parte de la ficha de esta actividad puede verse en la figura 8.1). Por último elegirán otro ejemplar del centro y realizarán predicciones en función de sus rasgos. Si así lo desean, la grabadora puede guiar su lectura. Además, para que se sientan más seguros al realizar su trabajo, la señorita Hooper ha propuesto a Gina y a Jordan que trabajen juntos en el centro.

Otro día, Mishea, que tiene 8 años, y Carla, que sólo tiene 6, se hallan trabajando en algo similar. Pero su recorrido se diseña en

función de su avanzada competencia lectora, su gran capacidad de clasificación y sus elevados conocimientos previos respecto a los dinosaurios. Pueden también acceder a las instrucciones a través de una cinta grabada. Su caja de artefactos contiene fósiles de esqueletos, huesos y dientes. La profesora ha incluido además varios dibujos de dinosaurios con sus nombres. Estos alumnos también deben hacer predicciones usando los objetos, pero esta vez acerca de la adaptación de estos animales. La figura 8.2 muestra parte de la ficha que contiene esta actividad. En ella se refleja cómo su trabajo es más complejo y está menos estructurado.

La señorita Hooper utiliza un centro de interés basado en los dinosaurios para animar a los estudiantes a ampliar y enriquecer los conocimientos sobre el tema que han adquirido mediante el estudio formal de éste. Los chicos pueden apuntarse para ir a este centro durante el tiempo de libre elección, pero no es obligatorio. Tienen la posibilidad de trabajar solos o de hacerlo con un compañero. Encontrarán diversas tareas propuestas por la profesora y gran variedad de materiales artísticos, impresos y grabados en vídeo, que podrán usar para llevarlas a cabo. Los alumnos podrán diseñar ellos mismos su propia actividad, rellenando la plantilla que lleva como encabezamiento «Yo quiero saber» y presentándosela a la profesora (ver figura 8.3).

Entre las tareas que figuran esta semana en el centro de interés se cuentan las siguientes:

- Averigua en qué se parecen las iguanas a los dinosaurios y haz un dibujo comparativo.
- Lee acerca de los dragones chinos y otras criaturas mitológicas que pueden estar inspiradas en los dinosaurios. Comparte con el resto de la clase lo que has aprendido.
- Haz un esqueleto de dinosaurio con arcilla y huesos de pollo para mostrar la adaptación de esos animales a su medio.
- Encuentra tres posibles causas de la extinción de los dinosaurios, según los científicos. Confecciona murales para explicar esas tres ideas a tus compañeros
- Descubre cuáles son los reptiles actuales que están emparentados con los dinosaurios. Haz dibujos o reproducciones que pongan de relieve estos parecidos.

- Describe la profesión de paleontólogo, exponiendo a la clase el tipo de trabajo que hace y la preparación que necesita.


Qué diversificar: En el centro de aprendizaje, la señorita Hooper diversifica los materiales (que forman parte del contenido) a la vez que garantiza que todos los estudiantes practican las habilidades y conceptos básicos. Además diversifica los procedimientos, ya que diseña actividades con diferentes niveles de complejidad. En el centro de interés, la señorita Hooper diversifica el contenido, al dar a los alumnos la oportunidad de elegir lo que quieren estudiar. También diversifica los procesos modificando la manera en que cada uno trabaja. Y diversifica los productos, al ofrecer opciones variadas para expresar lo que se ha aprendido.

Cómo diversificar: El uso de este tipo de centros permite a la señorita Hooper diversificar la instrucción según la capacidad de cada uno. (Modifica la dificultad de los recursos y las tareas para ajustarse al punto de partida de cada cual.) Los centros de interés pueden contemplar inquietudes diversas de los alumnos, incluyendo la opción de que éstos elijan como objeto de estudio aquello que les interese. Tanto en el centro de aprendizaje como en el de interés, la profesora puede contemplar las diferencias en el perfil de aprendizaje haciendo que los chicos trabajen solos o por parejas, mediante instrucciones que entren por la vista y por el oído, y utilizando recursos que estimulen las capacidades motora, espacial, lingüística y visual.

Por qué diversificar: En un aula de primaria de edades mezcladas, las diferencias en cuanto a capacidad, cultura general, intereses y perfiles de aprendizaje resultan evidentes, aunque no coinciden siempre necesariamente con la edad o curso. Al permitir que los estudiantes trabajen juntos en pequeños grupos, la profesora está creando experiencias de aprendizaje comunitarias y contemplando las necesidades individuales. Cuando los chicos trabajan en las mismas tareas pero en diferentes momentos, el trabajo de planificación de la profesora se simplifica. Ésta ha programado eficazmente el progreso de cada uno. Además, existe un equilibrio entre la libertad de elección del alumno y las directrices que da la profesora, a la hora de usar los centros. La docente adjudica a los niños determinadas tareas en un centro de aprendizaje, pero éstos pueden decidir volver a él. Ellos son también los que inician su propia andadura en el centro de interés.

Figura 8.1
Fichas de dinosaurios

1. EL DINOSAURIO VERDE ES UN HYPsilAPHODON



Tiene el cuello _____
largo/corto

que sirve para _____
comer hojas de árboles altos/alimentarse arbustos bajitos

Tiene las patas _____
largas y delgadas/cortas y rechonchas

que le sirven para _____
caminar despacio/correr deprisa

Para defenderse, este dinosaurio _____
usa las garras/usa los pinchos/huye/golpea con la cola

Usa su larga cola para _____
nadar/mantener el equilibrio

2. EL DINOSAURIO GRIS ES UN TRICERATOPS



Tiene el cuello _____, dientes afilados y un aguijón,
largo/corto

que sirve para _____
comer hojas tiernas de árboles altos/alimentarse plantas bajas y recias

Tiene las patas _____
cortas y rechonchas/largas y delgadas

que le sirven para _____
caminar despacio/correr

Para defenderse, este dinosaurio _____
corre/usa las garras/usa los cuernos/golpea con la cola

3. EL DINOSAURIO ES UN EUOPLICEPHALUS



Las patas le sirven para _____
 caminar/correr deprisa

Tiene pico, lo que significa que probablemente se alimenta de _____
 plantas/animales

que le sirven para _____
 caminar despacio/correr

Para defenderse _____
 corre/golpea con la cola/usa la cabeza/usa los pinchos de hueso

4. ELIGE OTRO DINOSAURIO Y HABLA DE ÉL. DIBÚJALO SI TE APETECE

Figura 8.2
 Pensando como un paleontólogo






DINOSAURIO	PATAS	COLA	DIENTES	OTROS RASGOS
Hipsilaphodon 	Tipo Uso	Tipo Uso	Tipo Uso	Tipo Uso
Triceratops 	Tipo Uso	Tipo Uso	Tipo Uso	Tipo Uso
Euoplocephalus 	Tipo Uso	Tipo Uso	Tipo Uso	Tipo Uso
Tyrannosaurus 	Tipo Uso	Tipo Uso	Tipo Uso	Tipo Uso
Stegosaurus 	Tipo Uso	Tipo Uso	Tipo Uso	Tipo Uso
El que tú elijas (da su nombre)	Tipo Uso	Tipo Uso	Tipo Uso	Tipo Uso

Figura 8.3
Yo quiero saber

Mi cuestión o tema es _____

Para hacer averiguaciones sobre el temavoy a _____

El diagrama muestra un pequeño personaje con un sombrero de fiesta que sostiene un globo. Desde el globo, se extienden cinco líneas que conectan con cinco círculos. Cada círculo contiene un ícono y un título: un libro para 'Leer', un par de gafas y un altavoz para 'Mirar y escuchar', un lápiz y una hoja para 'Dibujar', un cuaderno y un lápiz para 'Escribir', y un escritorio con un ordenador para 'Necesitar'. Cada círculo tiene una línea horizontal debajo del título para escribir.

Por último _____ . Así compartiré lo que he aprendido

Puntos de acceso

Howard Gardner (p. ej., 1993) ha contribuido de manera importante a hacernos ver que las modalidades del intelecto de los estudiantes varían de modo considerable. A través de su continua investigación de las diversas inteligencias, ha hecho comprender a los educadores que un chico cuya comprensión espacial es sólida, recibirá información, resolverá problemas y expresará lo que ha aprendido de manera diferente que un chaval cuyo fuerte es la expresión verbal. Gardner, que reconoce que las distintas categorías están interrelacionadas, está asimismo convencido de que existen importantes diferencias entre ellas. Los profesores pueden facilitar el proceso de aprendizaje si tienen en cuenta estas diferencias al planificar y llevar a cabo la instrucción.

Gardner (1991, 1993) ha descrito los «Puntos de acceso» como una estrategia para dirigirse a los distintos perfiles de la inteligencia. Propone que el alumno estudie cada tema desde cuatro perspectivas o puntos de acceso:

- Punto de acceso narrativo: presentando una historia o relato sobre el asunto o concepto a estudiar.
- Punto de acceso lógico-cuantitativo: utilizando los números o un enfoque científico-deductivo para aproximarnos al tema.
- Punto de acceso del sentido profundo: examinando el vocabulario y la filosofía que subyacen en la materia.
- Punto de acceso estético: centrándose en los aspectos sensoriales de la cuestión.
- Punto de acceso experimental: utilizando un enfoque práctico. El estudiante pone manos a la obra, tratando directamente con materiales que representan el objeto de estudio. Estos materiales también se adaptan a la experiencia personal del alumno.

Curso 7º: La Edad Media

La señorita Boutchard va a iniciar una exploración de la Edad Media en Europa con sus alumnos de historia de séptimo curso. Ha decidido introducirlos en la cultura y el pensamiento de la época

mediante la investigación de las catedrales. Una catedral medieval es un ejemplo –casi una metáfora– de muchos de los aspectos de ese periodo. La profesora cree que los estudiantes tendrán una base más sólida para entender esa etapa de la historia y a sus gentes si son capaces de comprender la tecnología que se usaba en la construcción de estos templos, cómo eran los arquitectos de entonces, cuáles eran las materias primas disponibles, el sistema gremial que hizo posible la construcción de esas deslumbrantes estructuras, y las creencias que hacían de ellas lugares tan importantes.

Los estudiantes de la clase de la señorita Boutchard entran en contacto con el tema de la Edad Media por medio de un debate de toda la clase sobre lo que a cada uno le sugiere este término. Esto les da la oportunidad de unir sus conocimientos previos con los que van a adquirir. También permite a la profesora hacer una valoración informal del nivel y la profundidad de conocimientos de los alumnos acerca de ese periodo histórico.

A continuación invita a cada uno a apuntarse a una de las investigaciones diseñadas según los cinco «puntos de acceso». Se puede trabajar solo o en grupos de hasta cuatro personas. La profesora ha elaborado una ficha con instrucciones para cada tarea, en la que se incluyen los criterios con los que se juzgará su calidad. A continuación condensamos las explicaciones que la señorita Boutchard da a sus alumnos de manera más detallada.

- Las catedrales cuentan historias (acceso narrativo): Utiliza las historias que te proporciona la profesora, o busca otras por tu cuenta, en las que una catedral sea una parte importante (casi un personaje) del argumento. Elabora un glosario con los términos referentes a una catedral que encuentres en la historia (sin usar un diccionario o enciclopedia). Muestra mediante dibujos o explicaciones escritas la manera en que el autor ha usado la catedral para dar forma al relato. Escribe o cuenta oralmente una aventura o narración de tu cosecha en la que uses una catedral como figura central de lo sucedido.
- Constructores de un legado (acceso lógico-cuantitativo): Usando como fuente los materiales que te proporcione el profesor y otros que tú puedas encontrar, haz una maqueta que muestre los rasgos principales de una catedral medieval y el tipo de conocien-

tos y recursos de ingeniería que se usaron para su edificación. Sería interesante compararlos con los conocimientos y técnicas de que disponen los ingenieros y arquitectos de nuestros días.

- Todo esto tiene un significado (acceso del sentido profundo): Las catedrales están repletas de símbolos. Encuentra el modo de explicar cómo tanto su planta, como su decoración y otros elementos artísticos, pueden hacernos comprender las creencias de la gente que las construyó y las utilizaba como lugares de culto en la Edad Media. Dispones de los materiales necesarios para empezar, aunque seguramente te apetezca buscar otros.
- La belleza está en los ojos del que la contempla (acceso estético): Usando como fuente los materiales que la profesora te proporciona y otros que puedas encontrar, planifica el modo de mostrar cómo la arquitectura, el arte y la música de la catedral nos informan del concepto de belleza que existía en la Edad Media y por qué. Resultará interesante que compares las nociones sobre la belleza de entonces con algunas de las de nuestra propia época.
- Tu catedral (acceso experimental): La mayoría de nosotros tenemos lugares que nos invitan a detenernos, maravillarnos y sentirnos en paz. Algunos de ellos son templos de culto construidos por arquitectos e ingenieros. Otros son sencillamente lugares que adquieren especial significado en nuestras vidas. Utilizando como base la lista de los elementos de una catedral y los artículos que os ha dado la profesora, busca la manera de mostrar alguna de tus «catedrales» o las de alguien que conozcas. Tienes que mostrar al resto de la clase por qué las «catedrales» que has elegido se asemejan en lo fundamental a las catedrales de la Edad Media.

Qué diversificar: La señorita Boutchard ha diversificado el contenido proporcionando distintos materiales para cada grupo. Estos materiales se adecuan a una variada sofisticación lectora. Ha diversificado el proceso proponiendo distintas maneras de concebir las catedrales. Los productos creados por los alumnos, mostrarán lo que han aprendido de modos distintos. Lo que permanece idéntico para todos los alumnos es la necesidad de pensar sobre qué es una catedral y qué nos revela de la gente y la época que representa.

Cómo diversificar: Los intereses y el perfil de aprendizaje son los aspectos en los que se basa la diversificación. Los aprendices pueden seleccionar el campo de investigación que les resulte más intrigante, especializarse en el área que mejor se corresponda con su tipo de inteligencia, elegir las condiciones de trabajo y diseñar el formato en el que van a mostrar lo que han aprendido. La profesora apoya en cierta medida la diversificación en función de las aptitudes, al proporcionar inicialmente materiales escritos en diferentes niveles.

Por qué diversificar: Al presentar un tema de estudio a través de varias modalidades de inteligencia y distintos prismas basados en los intereses de cada uno, la profesora está apelando a la experiencia previa y a las habilidades de los estudiantes. De este modo, la motivación, el éxito y la comprensión de los conceptos por parte de alumnos de perfiles e intereses distintos, aumentan considerablemente. A pesar de las diferentes modalidades de aprendizaje, todos los chicos terminan sus investigaciones a través de los «puntos de acceso» con unas nociones comunes de la época y de la gente en el Medioevo. Esto les ayudará a relacionar y dar sentido a los hechos, conceptos y principios que estudien en el resto de la unidad.

Actividades escalonadas

Las actividades escalonadas son muy importantes para un profesor que quiere garantizar que los estudiantes con diferentes necesidades de aprendizaje manejan las mismas ideas básicas y practican las mismas destrezas. Por ejemplo, un alumno que tiene problemas con la lectura y con el uso del pensamiento abstracto necesita no obstante apropiarse de los conceptos y principios elementales de un determinado capítulo o historia. Paralelamente, un chico que va adelantado según las expectativas que corresponden a su curso, tiene que sentirse motivado en esa asignatura al manejar esas mismas ideas. Una actividad «de talla única» difícilmente ayudará a un alumno que va retrasado o que sigue el curso a duras penas a hacer suyas las nociones importantes. Tampoco ayudará a ampliar los conocimientos de aquel que tiene extensos conocimientos y habilidades con respecto a esa materia.

Los profesores emplean las actividades escalonadas para que todos los chicos concentren su atención en los principios esenciales, pero en diferentes niveles de complejidad o abstracción y con distintos grados de apertura. Al mantener una misma intención para esa tarea, pero con diferentes rutas de acceso según la dificultad, el educador está potenciando las probabilidades de que cada estudiante (1) saque en limpio las nociones fundamentales y (2) se enfrente a un reto a la medida de sus capacidades.

No hay una receta única para diseñar una actividad escalonada, pero las pautas siguientes resultan útiles a la hora de planificar la instrucción (ver la figura 8.4):

- Seleccionar los conceptos, generalizaciones y habilidades que van a constituir el objetivo del ejercicio para todos los aprendices. Estos son los elementos que el profesor considera esenciales para construir el armazón de conocimientos sobre el tema.
- Pensar en los estudiantes para los que estamos creando la actividad. Utilizar medios de evaluación (cuadernos de clase, debates, tests) que permitan ver las aptitudes de cada uno en relación con la materia a impartir. También hay que tener en cuenta nuestros conocimientos sobre los intereses, capacidades y estilo de aprendizaje de cada alumno. No hace falta que este proceso sea intrincado, simplemente hay que tomarse unos minutos para pensar en los individuos para los que realizamos la programación.
- Crear una actividad o recurrir a alguna que haya tenido éxito en el pasado. Debe reunir los siguientes requisitos: ser interesante, desencadenar un nivel de pensamiento elevado y concentrarse en aquellos elementos que harán que los alumnos usen los conceptos y destrezas clave.
- Imaginar o dibujar una escalera de mano. El travesaño superior representa a los estudiantes con grandes habilidades y pensamiento complejo. El peldaño inferior corresponde a aquellos que son parcos en destrezas y tienen mayores dificultades de comprensión. Al pensar en los aprendices a quienes va destinada la lección que hemos planificado, determinaremos en qué punto de la escalera podemos ubicarla. En otras palabras, ¿estimulará a los chicos más avezados, a los intermedios o a aquellos que están más rezagados? Una vez que hayamos visualizado su posición

relativa dentro de la escalera, veremos quiénes son los que necesitan otra versión de esta unidad.

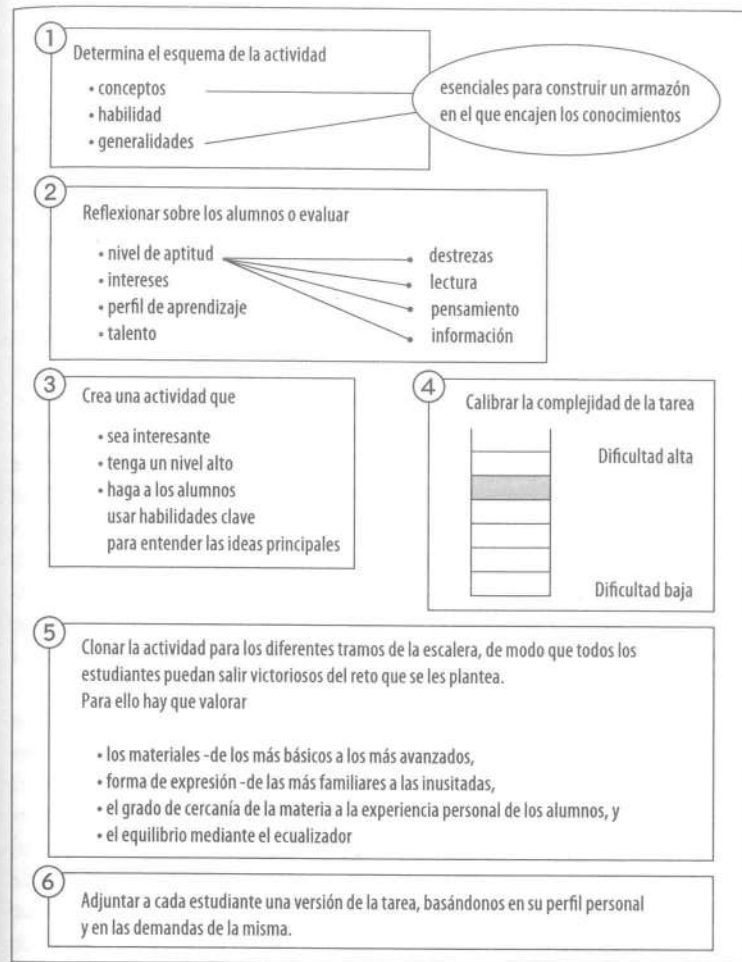
- «Clonar» la actividad para obtener diferentes modelos en función de los grados de dificultad. No hay un número mágico que diga cuántas variantes se deben realizar. A veces bastará con dos. Otras habrá que hacer tres, cuatro e incluso cinco, para llegar mejor a todos. La clonación se produce al modificar los materiales que van a usar los alumnos (desde los más básicos a los más sofisticados). También se da al permitirles que expresen lo que han aprendido en formatos diferentes (desde los más comunes a los más raros). Y lo mismo ocurre si las aplicaciones prácticas cubren un espectro amplio (desde aquellas que están estrechamente relacionadas con la experiencia del estudiante a las que le resultan lejanas). (Ver el Apéndice para el debate «El Ecuilizador», muy útil para realizar este proceso de clonación.)
- Equiparar a cada aprendiz con una versión de la tarea, tratando de ligar las necesidades de aquél con las exigencias de ésta. El objetivo es que el grado de dificultad del trabajo se ajuste al ritmo y a la capacidad de cada individuo. (Aunque puede resultar interesante que el alumno tenga que esforzarse para salir del área en la que se encuentra cómodo.)

Curso 8º: El ozono

Los estudiantes de 8º de la señora Lightner están estudiando la atmósfera. Han mantenido debates en clase, han leído diversos textos, han contemplado vídeos y han realizado una misma actividad. Es esencial que todos comprendan qué es el ozono y por qué es tan importante para la atmósfera. La señora Lightner quiere que cada alumno adquiriera unos conceptos básicos sobre los que cimentar conocimientos adicionales.

La valoración de la capacidad de comprensión de sus estudiantes y la conciencia permanente de sus niveles de lectura y perfiles de pensamiento, le hicieron llegar a la conclusión de que necesitaba una actividad escalonada para proporcionarles un reto de magnitudes adecuadas y hacerles entender la importancia de este gas. Basándose en su percepción de las necesidades individuales, clonó una actividad sobre el ozono que había usado con anterioridad. Después distribuyó

Figura 8.4
Diseño de una actividad escalonada



las diferentes versiones entre los estudiantes. He aquí un resumen de los elementos de esta tarea, que contaba con cuatro modalidades:

- Todos los aprendices debían realizar algunos trabajos en grupo y otros individualmente.

- Todos recibieron un conjunto de materiales impresos con información sobre el ozono, su funcionamiento e importancia. La dificultad de los textos variaba bastante de unos paquetes a otros, desde aquellos que eran inferiores al nivel teórico del curso hasta otros que eran propios de la educación universitaria.
- A todos se les pidió que tomaran notas con la información básica suministrada. A algunos se les proporcionó un esquema para guiarlos en esta labor. A otros se les indicó que apuntaran la información conforme a una lista de ideas clave. La profesora supervisó la claridad y riqueza expositivas de todos.
- Se solicitó a los alumnos que usaran Internet para ampliar sus conocimientos sobre la importancia del ozono. Se los envió a sitios diversos en cuanto a complejidad. Algunos daban información básica, mientras que otros eran usados por los profesionales de la materia. Además se les animó a que buscaran otras páginas en la red. Todos los estudiantes debían citar apropiadamente las fuentes que utilizaron en Internet, además de añadir a sus apuntes la información obtenida a través de este medio.
- Para demostrar que habían entendido la importancia del ozono, cada aprendiz trabajó con un compañero o dos más para completar una misma versión de la actividad requerida. Para aplicar lo que habían estudiado, se basaron en la información obtenida a través de Internet y en sus apuntes.

Por ejemplo, al grupo que tenía más dificultad para comprender este tema se le pidió que elaborara varios anuncios para la televisión o la radio pública de Nueva Zelanda, donde la disminución del ozono es una amenaza para la salud. Estos chicos utilizaron eslóganes, estribillos y diversas formas artísticas para transmitir a su público de televidentes y radioyentes la importancia del ozono, el riesgo que corren como consecuencia de su destrucción y las precauciones que se deberían tomar.

A otro grupo cuya comprensión lectora y capacidad de asimilación de este tipo de materiales científicos eran algo más avanzadas se le encomendó la realización de un sondeo sobre la conciencia del problema del ozono entre los compañeros. Usaron un estudio diseñado por profesionales, como modelo para crear, efectuar, analizar

y dar a conocer su propia encuesta. La profesora limitó el número de preguntas que podían hacer y el número de estudiantes que podían entrevistar para que la tarea (1) fuera manejable y (2) se centrara en los aspectos esenciales. Para informar de los resultados pudieron elegir entre diferentes formatos: un noticiario con los gráficos adecuados, una serie de viñetas o de paneles explicativos. Cualquiera que fuera el medio elegido, debían comunicar lo que habían averiguado junto con sus implicaciones prácticas.

Los alumnos de un tercer grupo, que por lo general se encuentran por encima del nivel del curso en este área, tuvieron que escribir un ensayo expresando su opinión acerca del impacto negativo de la actividad humana en el ciclo del ozono. Este artículo de opinión iba a formar parte de un boletín de noticias o una revista para un público compuesto por estudiantes algo mayores que ellos. Todos los puntos de vista tenían que apoyarse en datos reales.

A un cuarto grupo de estudiantes se le asignó la misión de realizar un debate sobre la existencia de un problema del ozono causado por la especie humana. Cada polemista asume el papel de algún miembro de un grupo ecologista o político, con su conjunto específico de ideas y creencias. Tienen que defender el punto de vista del colectivo al que representan y también responder a quienes tienen planteamientos opuestos.

Qué diversificar: En el ejemplo anterior, la señora Lightner ha diversificado el contenido al ofrecer a sus alumnos materiales escritos de diversos niveles de dificultad y al proponerles páginas distintas en Internet. Lo que ha permanecido igual para todos es el significado del ozono y su importancia para los seres vivos. También ha diversificado el proceso al modificar el grado de apoyo proporcionado a los estudiantes para tomar apuntes, así como el nivel de complejidad y abstracción de los productos que manifiestan el aprendizaje realizado. Lo que no ha variado en cuanto al proceso, ha sido la necesidad de usar fuentes impresas e Internet como recursos para la investigación y de realizar aplicaciones prácticas con lo aprendido para compartirlas con los compañeros.

Cómo diversificar: Una lección escalonada tiene presente en primer lugar la diversificación en función de las capacidades. Sin embargo, la profesora puede atender las diferencias de perfil de aprendizaje y de intereses, alentando a sus alumnos a explorar nuevas

formas de expresión, variando el tamaño de los grupos, permitiendo el trabajo individual, proporcionando recursos audiovisuales o modificando el tiempo destinado a cada tarea.

Por qué diversificar: La señora Lightner tiene dos objetivos cruciales al plantear esta actividad. En primer lugar, quiere que todos sus estudiantes capten lo que representa el ozono y el modo en que su presencia o ausencia les afecta. En segundo lugar, quiere que todos se esfuercen en manifestar su comprensión de estos conceptos. La esmerada intención de esta actividad escalonada incrementa las probabilidades de que todos los chicos alcancen estas metas. Una ventaja adicional de esta estrategia consiste en que mientras los estudiantes están ocupados en su trabajo, la profesora tiene la posibilidad de trabajar con grupos pequeños, ayudándolos con la lectura, la redacción de textos científicos, el uso de Internet o el modo de tomar apuntes.

Contratos de aprendizaje

Existen diversas maneras de emplear los contratos de aprendizaje (p. ej., Berte, 1975; Knowles, 1986; Tomlinson, 1997; Winebrenner, 1992), pero todas ellas tienen en común el hecho de ofrecer a los alumnos la oportunidad de trabajar de manera independiente utilizando materiales que, en su mayor parte, han sido aconsejados por el profesor. Básicamente, un contrato de aprendizaje es un acuerdo negociado entre el educador y el aprendiz que proporciona a este último cierta libertad a la hora de adquirir unos determinados conocimientos y destrezas en un tiempo dado. Algunos de estos pactos permiten también elegir parte de la materia a estudiar, las condiciones de trabajo y el modo de aplicar o expresar las conclusiones. Un contrato de este tipo:

- Asume que el profesor tiene la responsabilidad de especificar cuáles son los contenidos esenciales y garantizar que los aprendices los adquieren.
- Presupone que los estudiantes pueden responsabilizarse parcialmente de su aprendizaje.
- Define las habilidades que hay que practicar y dominar.

- Garantiza que estas destrezas van a usarse dentro de un contexto apropiado.
- Determina las condiciones de trabajo que estarán en vigor mientras dure el contrato (comportamiento, plazos, deberes y tareas de clase).
- Establece las consecuencias positivas (libertad de movimientos, notas) que conlleva el cumplimiento del mismo. También establece los resultados negativos (el profesor determinará las actividades a realizar y fijará los parámetros de éstas), en caso de no seguir las condiciones del trato.
- Perfil los criterios para evaluar la calidad de lo que se ha realizado.
- Incluye la firma del profesor y del alumno sellando los términos del acuerdo.

Curso 4º: Poesía

La señorita Howe y su clase de 4º están estudiando poesía. En el transcurso de las tres semanas que dura esta unidad de literatura, los aprendices manejarán conceptos como rima, imágenes y descripción sensorial. Van a apoyarse en los siguientes principios básicos:

- La poesía ayuda a los lectores a entender y apreciar su propio mundo.
- La poesía utiliza un lenguaje preciso y cargado de fuerza.
- La poesía nos ayuda a ver y pensar mejor.

Van a practicar destrezas como el uso de la rima, la elaboración de imágenes e ideas, la construcción de metáforas y la puntuación.

Se utiliza la instrucción con toda la clase para introducir algunos términos (metáfora, símil, rima) y para familiarizar a los aprendices con diversas formas poéticas (cuarteto, hai-ku, acróstico, etc.). También se analiza conjuntamente la obra de algunos poetas. A veces, todos realizan la misma actividad, por ejemplo un ejercicio que consiste en crear comparaciones que describan las personas y objetos que hay dentro del aula. Otras veces, trabajan por parejas ejecutando una tarea parecida, por ejemplo, puntuando ciertos poemas. Pero

la profesora encomienda composiciones de diferente dificultad, según sea la pericia de cada cual en el manejo de la puntuación.

La mayor parte de esta lección se recorre mediante un contrato de aprendizaje. Cada estudiante tiene una plantilla con doce casillas. Cada casilla contiene una explicación abreviada de una tarea que debe ser realizada en el desarrollo de la unidad. Tres veces por semana, los alumnos tienen asignado un tiempo para realizar las labores de las casillas. Cuando finalizan uno de estos encargos (que debe ser supervisado por un compañero), lo archivan en una bandeja con una etiqueta que lleva escrito el encabezamiento de la casilla correspondiente.

Hay dos plantillas diferentes en la clase. Las dos se parecen mucho. Ambas tienen epígrafes similares (aunque no idénticos). Tanto la una como la otra cuentan con tres casillas vacías para que los estudiantes puedan añadir sus propias tareas o repetir alguna que les haya gustado especialmente.

La profesora califica a cada uno, en lo que respecta a la parte del contrato de la unidad, de tres maneras. En primer lugar, cada alumno obtiene una nota según haya sido su manera de funcionar (planteamiento de objetivos, itinerario para alcanzarlos, respeto a las condiciones de trabajo estipuladas). En segundo lugar, la profesora elige al azar una o dos de las actividades de la plantilla y verifica su calidad, exactitud y finalización. En tercer lugar, cada estudiante escoge dos fragmentos del contrato para que formen parte de un libro de la clase de poesía. Estas dos piezas son evaluadas por el propio aprendiz, por un compañero y por la profesora, teniendo en cuenta unos criterios de calidad para cada tipo de poema que se han fijado en las paredes de la clase.

Las figuras 8.5 y 8.6 son las dos plantillas del contrato usadas en esta parte de la unidad. Nótese que en una de ellas se ha colocado un círculo en cada casilla y en la otra, pequeños cuadrados. Los aprendices hacen una marca en ellos según van completando sus tareas, pero estos iconos tienen una utilidad adicional. La hoja que lleva los círculos (figura 8.5) es la que realizan aquellos estudiantes para quienes escribir o interpretar poesía resulta más novedoso o difícil. La que lleva los cuadraditos (figura 8.6) es para los que están preparados para profundizar en el trabajo con la poesía. Los dos símbolos facilitan a la profesora la identificación de cada contrato a simple vista.

Ambas versiones del pacto dan la oportunidad de practicar numerosas destrezas (como usar figuras retóricas e interpretar un

poema). También dan la oportunidad de incorporar esas habilidades a la hora de crear poesía. Las variaciones que hay entre unas casillas y otras constituyen un medio utilizado por la profesora para atender las diferencias existentes en función de la capacidad. Por ejemplo, escribir un pareado es más sencillo que escribir un terceto, e interpretar «How to Eat a Poem» (Cómo comer un poema) es más concreto que interpretar «Unfolding Bud» (Capullo que se despliega), aunque los dos sean poemas que hablan de la poesía.

Otra manera que tiene la profesora de atender a la diversidad de niveles, es a través de las instrucciones que da. Por ejemplo, las indicaciones que acompañan al contrato que lleva los círculos, solicitan a los estudiantes que lean «How to Eat a Poem», que lo ilustren, que resuman lo que dice y que escriban sobre lo que significa o lo que se puede aprender de él. Las disposiciones del contrato de los cuadrados piden a los chicos que lean «Unfolding Bud», que lo expliquen con sus palabras y que digan cuáles son los elementos que ayudan al lector a comprender a un poeta y a su poesía. También se les manda que escriban un poema de similares características sobre la poesía, o sobre cualquier otro tema, que use alguna metáfora, como lo hace este autor.

A los alumnos de la señorita Howe les encanta la sensación de libertad y la responsabilidad que tienen en la planificación de los plazos en los que van a realizar su trabajo, ya que pueden elegir lo que van a hacer y el día en que quieren hacerlo. Ellos son los que deciden qué es lo que va a ir dentro de las casillas vacías. A la señorita Howe le gusta la independencia que esta técnica le ofrece, ya que puede dedicarse a hablar con cada uno sobre la poesía u otras facetas de la tarea que requieran su atención.

Qué diversificar: Los contratos de aprendizaje permiten al profesor diversificar los contenidos (el tipo de poema que hay que escribir o interpretar, los materiales de apoyo) y los procesos (modificando las instrucciones). Aun así, toda la clase está trabajando con los mismos conceptos básicos y practicando las mismas destrezas.

Cómo diversificar: De la manera que la señorita Howe los ha utilizado, los contratos permiten diversificar en función de las capacidades de cada uno (poemas, indicaciones y materiales distintos), de los intereses (el alumno elige las casillas) y del perfil de aprendizaje (es el estudiante el que decide cómo y cuándo realizar las tareas).

Por qué diversificar: El uso de esta estrategia posibilita el hecho de que cada uno se comprometa con la poesía en el nivel de sofisticación con el que se encuentre cómodo y le permita salir victorioso de la empresa. Además, el equilibrio entre la instrucción impartida a toda la clase y el contrato de trabajo ofrece una buena combinación entre el liderazgo del profesor y la enseñanza centrada en el alumno.

Figura 8.5
Contrato sobre poesía

Nombre _____

<p>CREA UNA CADENA DE RIMAS <input type="checkbox"/></p> <p>Usa tus listas de ortografía como punto de arranque.</p>	<p>USA TU CADENA DE RIMAS <input type="checkbox"/></p> <p>Escribe un poema que suene como si lo hubiera escrito Shel Silverstein.</p>	<p>ESCRIBE UN POEMA ACRÓSTICO <input type="checkbox"/></p> <p>Asegúrate de que contiene aliteración.</p>
<p>ESCRIBE <input type="checkbox"/></p> <p>Un pareado (contrástalo con otros ya escritos para estar seguro de reproducir bien el patrón).</p>	<p>ARTE POR ORDENADOR <input type="checkbox"/></p> <p>Usa alguna imagen del ordenador para ilustrar algún símil, metáfora o analogía, vistos en clase o no.</p>	<p>ESCRIBE SOBRE TI <input type="checkbox"/></p> <p>Haz un poema descriptivo que nos ayude a comprender algo importante de ti.</p>
<p>INTERPRETA <input type="checkbox"/></p> <p>«How to Eat a Poem»</p>	<p>INVESTIGA SOBRE ALGUIEN FAMOSO <input type="checkbox"/></p> <p>Toma notas. Escribe un cuarteto usando lo que has averiguado. (Puede tener más de una estrofa.)</p>	<p>ILUSTRAR UN POEMA <input type="checkbox"/></p> <p>Elige un poema que te guste. (Puede ser de los de clase.) Ilústralo y explica lo que has querido expresar.</p>
<p>ELECCIÓN DEL ALUMNO 1 <input type="checkbox"/></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>ELECCIÓN DEL ALUMNO 2 <input type="checkbox"/></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>ELECCIÓN DEL ALUMNO 3 <input type="checkbox"/></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Figura 8.6
Contrato sobre poesía

Nombre _____

<p>CREA UNA CADENA DE RIMAS <input type="checkbox"/></p> <p>Para comenzar usa tus listas de ortografía y el diccionario.</p>	<p>USA TU CADENA DE RIMAS <input type="checkbox"/></p> <p>Escribe un poema sobre algo que te parezca gracioso.</p>	<p>ESCRIBE UN POEMA ACRÓSTICO <input type="checkbox"/></p> <p>Asegúrate de que contiene aliteración y onomatopeyas.</p>
<p>ESCRIBE <input type="checkbox"/></p> <p>Escribe un terceto (contrástalo con algún otro para verificar el patrón).</p>	<p>ARTE POR ORDENADOR <input type="checkbox"/></p> <p>Usa imágenes del ordenador para ilustrar algún símil o metáfora de tu invención.</p>	<p>ESCRIBE SOBRE TI <input type="checkbox"/></p> <p>Escribe un poema descriptivo con imágenes y lenguaje figurativo que nos revele algo de ti.</p>
<p>INTERPRETA <input type="checkbox"/></p> <p>«Unfolding bug»</p>	<p>INVESTIGA SOBRE ALGUIEN FAMOSO <input type="checkbox"/></p> <p>Toma apuntes. Escribe un poema biográfico con lo que has averiguado.</p>	<p>ILUSTRAR UN POEMA <input type="checkbox"/></p> <p>Busca un poema que te guste y que no hayamos visto en clase. Ilústralo y explica lo que has querido expresar.</p>
<p>ELECCIÓN DEL ALUMNO 1 <input type="checkbox"/></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>ELECCIÓN DEL ALUMNO 2 <input type="checkbox"/></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>ELECCIÓN DEL ALUMNO 3 <input type="checkbox"/></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Otras estrategias que invitan a la diversificación

Existen montones de técnicas instructivas que permiten a los profesores organizar las clases de modo que éstas puedan descomponerse en unidades de aprendizaje más reducidas. Al subdividir la clase, el educador puede pensar en las diferentes necesidades de los estudiantes y crear grupos que contemplen los distintos estilos de

aprendizaje. Todo esto puede conseguirse sin que por ello las tareas que todos realizan dejen de ser motivadoras, de alto nivel y se centren en los aspectos básicos a estudiar.

La siguiente enumeración de recursos sugiere simplemente algunas de las muchas estrategias que se pueden usar para hacer de la instrucción diversificada algo natural. (Para más información sobre ellas, ver la lista de fuentes disponibles que se incluye al final de este capítulo.) Puedes añadir a esta secuencia tus prácticas favoritas. La relación debería ser interminable y crecer a medida que somos más expertos a la hora de crear aulas que dan respuesta a las necesidades académicas de todos.

Compartimentar

Para implementar esta técnica, el profesor debe evaluar a los estudiantes antes de comenzar una unidad o de practicar una determinada habilidad. Aquellos que salgan airosos de esta prueba (habiendo realizado correctamente al menos tres cuartas partes de ella) no deberían seguir trabajando en aquello que ya conocen. Su aplicación tienen tres fases, (1) el profesor constata lo que el alumno ya domina, (2) la evaluación nos dice lo que el aprendiz todavía no sabe y (3) se planifica el uso del tiempo en función de lo averiguado. El alumno entrará gustoso en la materia, porque ya conoce parte de ella. Al compartimentar los conocimientos, empezamos haciendo hincapié en la capacidad del aprendiz y terminamos centrándonos en sus intereses.

Aprendizaje basado en la resolución de problemas

Este enfoque instructivo otorga al alumno un papel activo en la resolución de dificultades, emulando el modo en que los profesionales adultos realizan su trabajo. El profesor plantea a la clase un problema complejo. Los estudiantes deben buscar información adicional, definir el conflicto, localizar recursos útiles, tomar decisiones sobre las posibles soluciones, adoptar una de ellas como definitiva y explicarla a los compañeros valorando su eficacia. Esta estrategia apela a diversos talentos, permite usar gran cantidad de resortes y establece un equilibrio entre las decisiones del alumno

y la orientación del educador. También ofrece una buena ocasión para responder a la diversidad de capacidades, intereses y perfiles de aprendizaje.

Investigación en grupo

Esta técnica se centra en los intereses del estudiante, encaminándole a profundizar en algún tema relacionado con lo que se ha estudiado en clase. El profesor orienta a los chicos a la hora de elegir el asunto y divide la clase en grupos, de acuerdo con las inclinaciones de cada cual. Después, les ayuda a planificar la investigación, a llevarla a cabo, a presentar las conclusiones y a evaluar los resultados tanto individualmente como en equipo. Usando esta metodología también se puede variar la dificultad de los materiales para atender a los diversos niveles de aptitud.

Estudio independiente

La mayoría de los estudiantes necesitan ayuda para llegar a convertirse en aprendices autónomos. En todos los cursos, asignaturas y niveles, los profesores deben ayudarles de manera sistemática a desarrollar la curiosidad, a seguir la pista de los temas que les interesen, a identificar las cuestiones intrigantes, a construir planes para averiguar las respuestas a estas preguntas, a organizarse el tiempo, a plantearse objetivos y criterios en su trabajo, a valorar los progresos en función de los planes trazados, a exponer sus conclusiones frente a una audiencia que pueda apreciarlas... y a comenzar nuevamente el ciclo.

El estudio independiente es una oportunidad creada a la medida de cada alumno para desarrollar sus talentos e intereses particulares, siempre y cuando los educadores tengan en cuenta que deben partir de la situación real de cada chico en su itinerario hacia la autonomía, haciéndole caminar hacia ella poco a poco. Esta técnica permite poner el énfasis tanto en las capacidades e intereses como en el perfil de aprendizaje de cada cual.

Paneles de elección

Mediante este procedimiento, se van variando las tareas que aparecen en unas casillas fijas. Al pedir a cada alumno que haga una selección de actividades de una hilera determinada, el profesor está orientando su trabajo a la vez que le permite un margen de libertad. Los paneles de elección están especialmente indicados para tratar las diferencias de capacidad e intereses de los estudiantes. Para aquellos chicos más jóvenes que no leen bien, se puede usar un código de colores o a base de iconos para las tarjetas. Para los mayores, éstas pueden utilizar palabras que designen una labor o una zona de la estancia. En cualquier caso, las instrucciones completas sólo se proporcionan en el lugar donde se realiza el cometido, no en el propio panel. En otras palabras, el panel de elección simplemente permite al profesor «dirigir el tráfico».

Formatos

Este enfoque instructivo, complejo pero muy valioso, se basa en la respuesta del educador al perfil del estudiante. De acuerdo con varias clasificaciones del aprendizaje y de la personalidad, la hipótesis de esta técnica es que los alumnos tienden a incluirse en uno de los cuatro estilos de aprendizaje principales. Los profesores que usan este procedimiento planifican la enseñanza de un tema, teniendo en cuenta estas cuatro modalidades, a lo largo de varios días. Así, ciertas lecciones se concentran en el dominio de los conocimientos, otras en la comprensión, otras en la implicación personal y otras en la síntesis. Todos los chicos toman parte en las diferentes vertientes y, de este modo, además de aproximarse a la materia como prefieren, tienen también la oportunidad de potenciar sus recursos más débiles.

Carpetas

Estas recopilaciones del trabajo a realizar son estupendas para que los estudiantes se tracen sus propios objetivos y evalúen sus progresos. También son herramientas muy útiles para que los padres y educadores reflexionen sobre la evolución de los aprendices en el

transcurso del tiempo. Pueden formar parte de cualquier aspecto de la instrucción a cualquier edad. Permiten fijar la atención en las aptitudes, los intereses y el perfil de aprendizaje. Las carpetas son motivadoras porque dependen de la elección del alumno.

Proporcionan un canal permanente para evaluar a cada cual en su condición de individuo único. Todo esto resulta muy valioso en un aula diversificada.

Para más información

Para más información sobre compartimentar, ver:

- Reis, S. y Renzulli, J. (1992). «Using curriculum compacting to challenge the above average». *Educational Leadership* 50(2), 51-57
- Starko, A. (1986). *It's about time: Inservice strategies for curriculum compacting*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Para más información sobre el aprendizaje basado en la resolución de problemas, ver:

- Delisle, R. (1997). *How to use problem-based learning in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Torp, L. y Sage, S. (1998). *Problems as possibilities: Problem-based learning for K-2 education*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, T. (1997). *Problem based learning*. [Video y guía]. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stepien, W. J. y Gallagher, S. (promotores) (1997). *Problem-based learning across the curriculum*. [ASCD]. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Para más información sobre la investigación en grupo, ver:

- Sharan, S. (ed.) (1994). *Handbook of cooperative learning methods*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Sharan, Y. y Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. Nueva York: Teachers College Press.

Para más información sobre el estudio independiente, ver:

- Tomlinson, C. (1993). «Independent study : A flexible tool for encouraging academic and personal growth». *Middle School Journal* 25(1), 55-59.
- Treffinger, D. (1978). «Guidelines for encouraging independence and self-direction among gifted students». *Journal of Creative Behavior*, 12(1), 14-20.

Para más información sobre los paneles de elección, ver:

- Madea, B. (1994). *The multi-age classroom: An inside look at one community or learnness*. Cypress, CA: Creative Teaching Press.

Para más información sobre los formatos, ver:

- McCarthy, B. (1996). *About learning*. Barrington, IL: Excel.

Para más información sobre las carpetas, ver:

- Clemons, J., Laase, L., Cooper, D., Areglado, N. y Dill, M. (1993). *Portfolios in the classroom: A teacher's sourcebook*. Nueva York: Scholastic.
- Danielson, C. y Abrutyn, L. (1997). *An introduction to using portfolios in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Kingore, B. (1993). *Portfolios*. Des Moines, IA: Leadership Publishers.

9. ¿Cómo se las arreglan los profesores para que todo esto funcione?

Los estudiantes producen diversos tipos de ruido mientras trabajan. Hablan, toman medidas, resuelven cosas y organizan esa clase de alboroto que un subdirector aborrece. Su actividad pone también de manifiesto la incómoda verdad de que algunos chicos hacen el trabajo más rápido que otros. Ya no es posible desfilarse limpiamente sobre los materiales, como cuando es sólo el profesor el que marca el ritmo del viaje.

Theodore SIZER, *Horace's School* (La escuela de Horacio)

Hasta ahora, nos hemos centrado sobre todo en los aspectos relacionados con la diversificación del currículum. El currículum es esencial. Es el corazón de la enseñanza. Pero también hay que prestar importancia al manejo de la clase, porque constituye su sistema nervioso central. Sin corazón no hay vida, pero sin el sistema nervioso no funciona nada. Este capítulo está dedicado al tipo de organización del aula en el que se sustenta la instrucción diversificada.

Imágenes de la escuela

Cada uno de nosotros tiene su propia imagen de lo que «debe ser la escuela». Los padres basan sus ideas en los 13 años (o más) que han pasado en ella. Los profesores nos creamos diferentes representaciones de la escuela: desde nuestra propia temprana escolarización, pasando por nuestro aprendizaje profesional, hasta nuestros primeros años como educadores en el aula. Los estudiantes se forman sus ideas de la enseñanza día tras día en sus peregrinaciones en pos de la «educación».

Las imágenes de la escuela se alimentan también desde los dibujos animados, las películas, la televisión y los libros. Por lo general, estas estampas están compuestas por hileras de pupitres y un profesor situado al frente del grupo. Los alumnos esperan pasivamente –repantingados o enredando– a que el profesor haga lo que tiene pensado para ese día. Pocos de estos cuadros nos preparan para vislumbrar, y mucho menos construir, aulas diversificadas que respondan al conjunto de necesidades que presentan los alumnos.

Lamentablemente, no hay una manera de dominar los enfoques alternativos del binomio enseñanza-aprendizaje que esté totalmente libre de riesgos, pero el sentido común, y muchas páginas de investigación, nos dicen que éstos han de ser más eficaces. En este capítulo tampoco podemos dar todas las respuestas. Sin embargo, en él se ofrecen ciertas pautas para quienes buscan maneras más prometedoras de pensar y planificar al frente de aulas diversificadas.

Para empezar

Si la noción de la clase diversificada, centrada alrededor del estudiante, te resulta novedosa, te damos a continuación algunas sugerencias para promover tu reflexión en esa dirección.

Examinar las ideas acerca de las necesidades individuales

Una joven profesora que realiza grandes esfuerzos para llevar a la práctica la diversificación en el aula comentó recientemente: «La instrucción diversificada no es una estrategia. Es una manera de pensar en todo lo que haces al enseñar y todo lo que hacen los alumnos mientras aprenden». No sólo está en lo cierto, sino que además su reflexión nos ofrece una pista importante.

En lugar de concentrarnos en qué hacer en la clase, sería conveniente que meditáramos primero sobre nuestra concepción de la enseñanza y el aprendizaje.

- ¿Qué crees que tiene más sentido, que seas tú el que más trabaje en la clase o que sean los estudiantes los que desarrollen una mayor actividad? ¿Por qué?

- ¿Qué te parece más probable, que todos necesiten el mismo libro, el mismo problema de matemáticas y la misma lección de arte, o que cada uno se encuentre en un momento distinto en cuanto a capacidad lectora, habilidad matemática o artística? ¿Por qué?
- ¿Aprenden todos de la misma manera y al mismo ritmo, o procesan la información de diferente manera y a distinta velocidad unos de otros? ¿Cómo lo sabes?
- ¿Aprendes más cosas de tus alumnos hablando con ellos o hablando para ellos? ¿Por qué?
- ¿Se convierten en aprendices independientes los que están en clases en las que siempre se les dice lo que tienen que hacer, o llegan a ser autónomos cuando los profesores les otorgan responsabilidad sobre su proceso y les enseñan a emplear con sensatez su libertad? ¿Por qué?
- ¿Les importa poder elegir lo que aprenden y cómo lo aprenden? ¿Les importa poco o mucho? ¿Por qué?
- ¿Nos sentimos más motivados para progresar cuando intentamos alcanzar nuestro techo o cuando éste es el de otras personas? ¿Por qué crees eso?
- En general, ¿eres más eficaz cuando enseñas a pequeños grupos o a individuos, o cuando enseñas a toda la clase? ¿En qué te basas para opinar así?
- ¿Es el aprendizaje más rico y permanente cuando es memorístico o cuando se basa en el significado? ¿Cómo lo sabes?

Puedes añadir a esta lista tus propias preguntas sobre la enseñanza. Deberían constituir una sucesión interminable. En última instancia, serán tus creencias siempre vivas sobre lo que ocurre en el aula, las que guiarán tus decisiones a la hora de planificar la instrucción y reflexionar sobre ella. Ser consciente de tus percepciones te ayudará también a sentirte más a gusto y más seguro al responder a las preguntas de los estudiantes, los padres, los colegas y la administración, sobre tu metodología docente.

Empezar poco a poco

Al igual que los alumnos, los profesores están preparados para afrontar los retos en dosis diferentes. Muchos profesores comien-

zan a diversificar la instrucción a base de cambios pequeños y bien organizados. A continuación ofrecemos algunas sugerencias. Utiliza aquellas que sean apropiadas para la situación de la que partes.

- Comienza el proceso de diversificación enseñando a la clase a realizar una actividad base, que consiste en que lleven a cabo alguna tarea individualmente y en silencio. Puede tratarse de la redacción del diario, lectura libre, ejercicios de lengua extranjera, problemas de matemáticas o láminas de dibujo. Es importante que esta táctica se lleve a cabo de manera regular durante al menos parte del año. Puede parecer algo paradójico comenzar la diversificación no diversificando. Pero solicitando a los estudiantes que trabajen en silencio en uno (o más) de estos cometidos, estamos preparando el terreno para poder proponer después a ciertas personas o grupos que desempeñen otras funciones mientras los demás continúan con la actividad base, predecible y cómoda.
- Previamente, puede que te interese pedir que mientras algunos continúan con la tarea central, otros se dediquen a otra cosa, que tampoco requiera conversación ni colaboración. Así se introduce la noción de que no siempre todos tienen que hacer lo mismo. Estarás creando un ambiente que invita a concentrar la atención en el individuo y en la misión que debe realizar, en lugar de estar pendiente de lo que hace otra persona.
- Implementa la diversificación sólo durante cortos espacios de tiempo. En primaria, por ejemplo, comienza la clase de literatura con la lectura por parejas de textos que proceden de una caja común. Después de 10 minutos, en los que has diversificado la complejidad del material en función de sus capacidades, convoca a los chicos en el rincón de lectura para que juntos escuchen una historia. A continuación, organiza un debate sobre ella con toda la clase. O, en una clase de historia de los últimos cursos de primaria, empieza con una discusión general que trate de comparar dos periodos históricos, utilizando para ello un esquema gráfico. Durante los últimos 10 minutos de tiempo, pídeles que anoten en el cuaderno sus conclusiones sobre un tema que deberán elegir entre los dos propuestos. Los dos asuntos pueden tener diferentes niveles de complejidad o pueden basarse en diferentes

áreas de interés. Empezando con pequeñas modificaciones como éstas, estaremos realizando los «experimentos con gaseosa». Mediante la reflexión constante evitamos hundirnos en la vorágine de múltiples cambios. Estarás enseñando a tus alumnos a salir adelante en una clase independiente, centrada en cada aprendiz. No les estarás pidiendo que asimilen procedimientos y mecanismos para los que no están preparados.

Progresar lentamente, pero progresar

Lo mejor es tratar de hacer sólo unas cuantas cosas. Márcale tus objetivos y sé fiel a ellos, pero asegúrate de que son razonables. Igual que los estudiantes, los profesores crecen mejor cuando el reto es moderado. Esperar a que las condiciones sean idóneas, o hasta estar seguro de uno mismo, conduce al letargo y no al progreso. Por otra parte, intentar hacer demasiadas cosas antes de haber reflexionado bien sobre ellas lleva a la frustración y al fracaso. A continuación te ofrecemos algunos comienzos que podrían ser útiles. Elige uno o dos de ellos como metas para un año.

- Toma nota de lo que ocurre con tus alumnos diariamente. Date cuenta de lo que funciona y de lo que no funciona para cada uno.
- Evalúa a los estudiantes antes de empezar con un tema nuevo o a enseñar una destreza. Reflexiona sobre los resultados de esta valoración inicial y las implicaciones que tiene para organizar la instrucción.
- Contempla todos los trabajos que realizan los estudiantes (debates, cuadernos, centros, proyectos, tests, tareas de grupo, deberes para casa) como indicadores de sus necesidades, no como las notas del libro de calificaciones.
- Intenta crear una lección diversificada por unidad.
- Diversifica un producto por semestre.
- Encuentra recursos variados para un par de temas clave de tu currículum. Por ejemplo, usa distintos textos, libros suplementarios con diferentes niveles de lectura (desde los más básicos a los más avanzados), cintas de vídeo o casete elaboradas por vosotros mismos.

- Establece los criterios para juzgar la calidad de los productos. Después, trabaja con los estudiantes para que añadan sus parámetros personales a esta lista. Puedes anotar uno o dos por cada chico, basándote en lo que sabes sobre su talento y sus necesidades.
- Da más opciones a los alumnos para elegir las tareas y deberes que llevan a cabo y para expresar lo que han aprendido. Por lo general, cuando las opciones están bien delimitadas funcionan mejor.
- Establece un contrato de aprendizaje de dos días de duración en el primer trimestre, de cuatro días en el segundo y de una semana en el tercero.

Éstas son sólo algunas posibilidades. La intención es comprometerse en esa dirección. Después, intentar algo nuevo, reflexionar sobre lo que la experiencia nos ha enseñando y aplicar nuestras conclusiones en el siguiente paso.

Imaginar cómo resultará una actividad

Los atletas olímpicos a menudo se toman un respiro antes de un acontecimiento deportivo, cierran los ojos y se ven a sí mismos ejecutando con éxito la competición. Visualizan que rebasan el salto con pértiga, con los esquís, o desde el trampolín. Esta puede ser una buena idea para un profesor de un aula diversificada. Tómate tiempo antes de comenzar el día para preguntarte cómo quieres comenzar una actividad, cuál quieres que sea su aspecto mientras se desarrolla, y cómo debería finalizar. Piensa en lo que podría torcerse durante su transcurso. Entonces planifica cómo solventar esos contratiempos. Anota los pasos a seguir para ti mismo e instrucciones para repartir a los estudiantes. Desde luego, es imposible prever todas y cada una de las dificultades que pueden surgir, pero con el tiempo tus programaciones mejorarán, si te acostumbras a pensar las cosas un par de veces. Sobre todo en los estadios iniciales, la diversificación improvisada suele funcionar peor que la que ha sido cuidadosamente coreografiada.

Dar un paso atrás y reflexionar

Es preciso meditar sobre el rumbo del camino que tomamos para construir una aula diversificada. Cuando intentamos algo nuevo,

hay que darse un tiempo para reflexionar sobre ello antes de dar el siguiente paso. Éstas son algunas de las preguntas que podemos hacernos:

- ¿Qué estudiantes se han implicado en el proceso de aprendizaje? ¿Quiénes no? ¿Cuál es el motivo en cada caso?
- ¿Qué pruebas tenemos de que cada alumno ha adquirido lo que se pretendía con la lección? ¿Necesitamos más datos para contestar a esta pregunta?
- ¿Qué nos parece el modo en que hemos presentado la actividad?
- ¿Hemos comenzado la lección de la manera esperada? ¿Se nos ha ido de las manos? ¿Cómo? ¿Qué es lo que ha funcionado y lo que no? ¿Estaban claras las instrucciones? ¿Se ha podido acceder con facilidad a los materiales? ¿Hemos especificado cuál era el momento de cambiar (de estación, centro o grupo por ejemplo)? ¿Hemos dedicado suficiente atención al tiempo necesario para hacerse con la actividad?
- Según progresaba la lección o tarea, ¿han permanecido concentrados los aprendices? Si se ha dispersado la atención ¿por qué crees que ha sido? Si se ha mantenido ¿qué es lo que ha hecho que funcionara tan bien? ¿El tamaño del grupo ha sido el adecuado? ¿Hay alguien que deba sentarse en otro lugar dentro del aula? ¿Hemos observado alguna pareja o grupo que resulten poco productivos? ¿Hay algún estudiante que no trabaje bien en grupo, o que no lo haga bien en solitario? ¿Sabían los estudiantes cómo controlar la calidad de sus aportaciones? ¿Sabían cómo obtener ayuda?
- ¿Cómo se ha terminado la tarea? ¿Se ha avisado a los chicos con la suficiente antelación como para que terminaran de un modo organizado? ¿Se les ha indicado dónde debían guardar los materiales? ¿Se ha asignado a algún grupo de alumnos la misión de retirar utensilios, mover los muebles, u otras tareas de recogida? ¿Han realizado la transición a la siguiente clase o tarea de manera civilizada?
- ¿Hemos notado quién estaba aprendiendo y qué? ¿Nos hemos comunicado con los individuos y los grupos durante este proceso? ¿Qué información hemos obtenido mientras nos movíamos entre los grupos? ¿Les hemos aconsejado eficazmente? ¿Cómo se puede mejorar esta interacción?

Al llegar a este punto, es conveniente anotar en qué aspectos queremos fijarnos la próxima vez que llevemos a cabo una actividad diversificada. También aquello en lo que queremos mejorar. Es el momento de trazarnos planes específicos en función de las conclusiones que hayamos obtenido al reflexionar.

Prepararse para la carrera de fondo

Si tu concepción de la enseñanza pasa por considerar importante la atención a cada individuo, y si desarrollas hábitos y procedimientos propios de un aula diversificada de manera sistemática y reflexiva, la diversificación se convertirá gradualmente en una manera de vivir. No se tratará de algo que practiques de vez en cuando. Deberás incorporar en tus hábitos, al menos, tres estrategias.

Hablar con los alumnos pronto y a menudo

Mientras desarrollas tu propia filosofía sobre el sentido de la instrucción diversificada, comparte tus pensamientos con tus estudiantes. Conviértete en un profesor metacognitivo, es decir, desvela tus ideas en tus conversaciones con los aprendices. Tomando como referencia las imágenes que muchos tienen de la escuela, lo que tú estás haciendo es cambiar las «reglas». Hazles saber por qué y cómo. Vamos a darte algunas ideas que pueden ser de utilidad para ayudarte a implicar a tus alumnos en la creación de un aula interactiva.

- Emplea alguna actividad que les haga reflexionar sobre el hecho de que sus maneras de aprender son diferentes, al igual que sus gustos. (De hecho es algo que ya saben bien.) Esta técnica variará en función de la edad de los chicos. Algunos profesores piden a cada uno que elabore un gráfico con sus puntos fuertes y débiles en diversas destrezas. Otros hacen que los alumnos escriban sus autobiografías como aprendices. En ellas reflexionan sobre las experiencias positivas y negativas de su escolarización, las mejores y las peores asignaturas, y maneras de aprender eficaces e ineficaces. Una educadora de niños pequeños envió a sus casas unas encuestas que preguntaban a los padres la edad en la que

sus hijos aprendieron a sentarse, comenzaron a andar, correr y hablar, tuvieron y perdieron el primer diente y montaron en bicicleta. Después ayudó a los niños a construir gráficos de barras que mostraban con claridad cómo cada cual tenía su propio calendario. Llegaron a la conclusión que no era tan importante el momento en que uno empezara a hablar como el hecho de que lo hiciera. A lo largo del año hubo de regresar varias veces a los gráficos para recordarles que no importaba que algunos adquirieran una destreza antes que otros. Al final, lo que importaba era aprenderla y saber usarla bien.

- Cuando finalices esta actividad, comunícales que el hecho de que difieran en sus habilidades, necesidades y preferencias, supone para ti como profesor un problema interesante. Pregúntales si les gustaría que prestaras atención a sus circunstancias particulares y les ayudaras a superar dificultades, concentrándote en aquello que funciona mejor para cada uno de ellos, o si por el contrario preferirían que te dedicaras a enseñarles ignorando esos aspectos. Lo más probable es que no elijan este último enfoque, que implica olvidarse de quiénes son.
- A continuación puedes abrir un debate permanente sobre el funcionamiento de una clase diversificada. Háblales de cómo cambiará tu función. Por ejemplo, trabajarás con grupos pequeños o con individuos, en lugar de hacerlo para toda la clase. El papel de los estudiantes también variará. Se apoyarán unos a otros en su aprendizaje de distintas maneras, permitiendo que tú desarrolles tu trabajo con algún otro compañero. Tendrán mayor responsabilidad en el funcionamiento de la clase, y se organizarán el tiempo de manera eficaz. Las tareas de unos y otros serán diferentes, tanto las que se hagan en clase como las que se hagan en casa. El aspecto del aula será diferente al haber chicos trabajando en equipos y otros por su cuenta en diversas faenas. Se verá más movimiento y habrá un mayor trasiego de materiales.
- A partir de este momento, ya puedes pedir a tus alumnos que colaboren contigo para establecer ciertas pautas y procedimientos de trabajo que os permitan funcionar. Déjales que te ayuden a decidir cómo comenzar la clase, cómo dar las instrucciones cuando se van a comenzar varias cosas a la vez, cómo conseguir ayuda cuando estés ocupado, qué deben hacer al terminar una

tarea, cómo mantener el interés en el desarrollo de una actividad y cómo finalizarla suavemente. Estas conversaciones pueden tener lugar a medida que se van necesitando en cada momento, pero desde luego son básicas para conseguir y mantener un entorno de aprendizaje positivo.

Promover la autonomía de los estudiantes

Siempre habrá funciones que sólo pueda desempeñar el profesor. Sin embargo hay muchos profesores a los que les resulta más fácil hacer cosas para los estudiantes que enseñarles a que las hagan ellos mismos. Busca aquellas cosas que no es imprescindible que hagas, y prepara gradualmente a los aprendices para que las hagan eficazmente. Por ejemplo ¿pueden aprender a mover el mobiliario sin alborotos cuando hay que reorganizar la estancia? ¿Pueden repartir o recoger carpetas u otros materiales? ¿Pueden verificar con responsabilidad el trabajo de un compañero en un momento dado? ¿Pueden ordenar la estancia? ¿Pueden archivar sus tareas en los lugares destinados para ese fin, en vez de entregártelas a ti? ¿Pueden llevar un registro completo de lo que hacen y cuándo lo hacen? ¿Pueden tomar nota de sus calificaciones para calibrar los progresos que realizan? ¿Son capaces de marcarse objetivos individuales y valorar su crecimiento en función de éstos? La respuesta a todas estas preguntas, y a otras muchas parecidas, es sí, siempre y cuando les enseñes cómo hacerlo. Al ayudarlos a desenvolverse en estas funciones, no sólo estarás instándoles a que se conviertan en aprendices más conscientes y autónomos, sino que estarás creando una clase que les pertenezca a ellos tanto como a los adultos. También será un aula en la que el profesor no acabará rendido al tratar de hacerlo todo para todos.

Seguir siendo analíticos

Las clases son lugares de mucho ajetreo. Es fácil sentirse atrapado en la vorágine de tanta actividad y olvidarse de reflexionar. Aprender a gestionar un aula diversificada es como aprender a dirigir una gran orquesta. Requiere muchos músicos, muchas partituras, muchos instrumentos y muchas habilidades. Un director virtuoso ve y oye muchas cosas a la vez, pero también se toma su tiempo cuando

se baja del estrado para meditar sobre cosas como la intención del compositor y el equilibrio entre las diferentes secciones. Escucha grabaciones de los ensayos y las contrasta con el ideal. Identifica la necesidad de prestar más atención a ciertos pasajes y de practicar por sectores.

A medida que tu clase diversificada evoluciona, deberás cultivar tu capacidad analítica. Algunos días puedes dedicarte a observar únicamente cómo se forman y se disuelven los grupos de alumnos, o fijarte en los estudiantes que van avanzados en cierta materia. Anota quién prefiere trabajar con materiales visuales y quién se inclina por las técnicas que ejercitan la psicomotricidad. De vez en cuando puedes grabar la clase en vídeo, o pedir a un colega que observe su desarrollo (aportando unos ojos nuevos). En cualquiera de estos casos, identificarás lo que está funcionando bien y descubrirás las áreas que debes reforzar.

Debes intentar transmitir este afán analítico a tus estudiantes. Hazles recordar las pautas de trabajo que establecisteis juntos. Podéis analizar cuáles de estos procedimientos están dando buen resultado y cuáles no. Déjales hacer sugerencias sobre cómo se puede mejorar la dinámica común (o el comienzo de la sesión, o la manera de moverse por la estancia). Exprésales tu satisfacción al verlos crecer en responsabilidad e independencia. Escúchalos cuando quieran comunicarte que están orgullosos de algo. Y trabajad conjuntamente cuando haya alguna disonancia, no para eliminar ese pasaje de la pieza, sino para enmarcarlo dentro del todo o «ensayarlo por secciones».

Algunas consideraciones prácticas

Hace muchos años, un profesor me comentó que la mayor parte del éxito de un enseñante dependía de saber dónde colocar los lápices. En aquellos momentos, yo era demasiado novato para saber de qué me estaba hablando, y pensé que se trataba de una persona superficial. Tres décadas y cientos de alumnos después, sé lo que quiso decir. A continuación damos algunas pistas, mundanas pero indispensables, que deben tenerse en cuenta a la hora de establecer un aula diversificada. La lista no pretende ser exhaustiva, y algunas de

estas sugerencias puede que no se adecuen a la realidad de tu clase, pero los planteamientos que hay tras ellas te harán considerar algunos aspectos cruciales de «dónde colocar los lápices» en tu mundo profesional.

Dar instrucciones detalladas

Cuando tengas que dar instrucciones para varias actividades simultáneas, no les des a todos las indicaciones de todas las tareas. Se pierde tiempo, se crea confusión y se concentra la atención en la diversidad de los cometidos. El secreto está en comunicar a cada uno lo que tiene que hacer, sin dar explicaciones a toda la clase. Ahí van algunas ideas:

- Comenzar la clase con alguna actividad conocida. A medida que los estudiantes se van centrandos, reunirse con un grupo pequeño cada vez para decirles lo que han de hacer.
- Dar hoy las pautas del trabajo de mañana. Es decir, se pueden dar los pasos que habrá que seguir a una persona de cada grupo que sea capaz de prestar atención. Al día siguiente, estas personas pueden encargarse de transmitírselos a su equipo, cuando comience la actividad.
- Usar tarjetas para definir las tareas. Los estudiantes pueden desplazarse hasta los lugares asignados (o elegidos) dentro de la estancia y averiguar lo que deben hacer, leyéndolas con atención. Con los chicos más pequeños, los que tengan mayor fluidez lectora se encargarán de leerlas a los demás.
- Grabar las indicaciones en un casete. Esto funciona muy bien para aquellos estudiantes que tienen dificultades con los materiales impresos, o si no hay tiempo de anotar los detalles por escrito, o cuando las instrucciones son tan complicadas que es necesario explicarlas de diferentes maneras.
- Dar las indicaciones por medio del retroproyector o del rotafolios, en determinadas actividades.
- Pensarlo dos veces antes de introducir un formato completamente nuevo en la actividad de un grupo pequeño. Por ejemplo, es mejor usar los esquemas gráficos varias veces con toda la clase, antes de pedir a un equipo reducido que trabaje con ellos. Es

preferible que los estudiantes de un mismo centro de aprendizaje comprendan su funcionamiento, antes de diversificar las labores.

- Situarse «fuera del alcance» de los alumnos en determinados momentos estratégicos de la secuencia instructiva. Puede que convenga establecer, como procedimiento habitual, que nadie te haga ninguna pregunta durante los primeros cinco minutos de cualquier actividad. De ese modo podrás caminar entre los aprendices, asegurándote de que están tranquilos y tienen todos los materiales. No te acercará ningún alumno, y no dejarás a los demás descolgados. También vas a necesitar periodos sin interrupciones para reunirte con los grupos y los individuos. Con los estudiantes más mayores, simplemente tendrás que anunciar cuáles son esos ratos. Con los más pequeños, podrás indicarles cuándo no pueden acceder a ti, poniéndote un lazo alrededor del cuello o una gorra de béisbol. En cualquier caso asegúrate de que entienden por qué no estás disponible para ellos en esas ocasiones.

Establecer procedimientos para pedir ayuda

Debido a múltiples razones, los estudiantes de un aula en la que se desarrollan diferentes procesos deben aprender a obtener ayuda de alguien que no sea el profesor durante la mayor parte del tiempo. Enséñales cómo hacerlo, y proporcionales otras fuentes de apoyo.

- Trata de conseguir que tus alumnos aprendan a escuchar. Suelen tener a este respecto hábitos desastrosos porque saben que alguien les volverá a explicar lo que se les escape. Ayúdales a fijar la atención en ti cuando hablas, pídeles que reproduzcan en sus cabezas lo que dices y solicita a alguno que resuma en voz alta las indicaciones esenciales. No necesitarán tanta ayuda si de entrada escuchan bien tus instrucciones. Tendrás que ser perseverante y darles bastante tiempo para conseguirlo.
- Sugiere a tus aprendices que sigan un proceso de cuatro pasos (RICE) si no saben como salir de un atolladero. En primer lugar deberían tratar de Recordar lo que les has mandado. Si eso no funciona, deben cerrar los ojos, visualizarte mientras hablas, usar su inteligencia práctica e Imaginarse cuáles habrán sido las

pautas lógicas para la tarea. Si tampoco así obtienen resultados, tendrán que Consultárselo a un compañero (alguien cercano o de su mesa que esté trabajando en la misma actividad). Esto hay que hacerlo susurrando. Si todavía no se tiene claro cómo seguir, existirán unos «Expertos del día» que contarán con la autonomía y capacidad suficientes para prestar ayuda. El «experto» continuará con su trabajo, y sólo se detendrá para asistir a aquellos que se encuentren verdaderamente perdidos. (Con el tiempo, habrá más alumnos que puedan hacer la función de expertos del día para ciertos cometidos.)

- Asegúrate de que todos comprenden que en las raras ocasiones en las que este procedimiento falle, han de cambiar a una actividad base, sencilla y previamente acordada. Hazles saber que puedes aceptar que te expliquen cómo lo intentaron, aunque no consiguieran resolver sus dudas, y comenzaron a realizar la otra tarea pactada hasta que pudieron conseguir tu ayuda. Pero no aceptarás que se queden sentados esperando, ni tampoco que molesten a los demás. Debes recalcarles lo fundamental que es para ti el tiempo. Conviene que les ayudes a entender que hay muchas cosas importantes que lograr y poco tiempo para hacerlo. El uso sensato del tiempo debería ser un valor fundamental de la clase.

Permanecer alerta y organizados

Hay educadores que tienen miedo de no enterarse de lo que está ocurriendo cuando los estudiantes trabajan en diversas tareas en un aula diversificada. Además, un profesor competente no puede permitirse estar «fuera de onda». En una clase de estas características, el docente deberá ser más consciente de lo que los estudiantes están haciendo, y no menos. Pero los educadores deben contemplar la manera de dirigir los progresos del aprendiz de otra manera. A continuación damos algunas ideas que serán de utilidad para alcanzar este nuevo modo de ser conscientes de lo que pasa y mantener un cierto orden.

- Utiliza las carpetas de trabajo de los alumnos. Siempre se quedan en el aula y en ellas podemos encontrar todo lo que se está

realizando (incluidas las tareas completadas parcialmente, el estudio independiente, y las opciones base). También incluirán una hoja en la que se registren las actividades llevadas a cabo y la fecha en que se han hecho. Los estudiantes anotarán también las conversaciones que han mantenido contigo sobre sus progresos y objetivos. Los más mayores pueden también dejar constancia de sus calificaciones en la cara interna de la portada de la carpeta. A través de este medio tendrás una manera eficaz de verificar los progresos de cada aprendiz. También podrás utilizarlo para charlas con los padres, los profesores o los estudiantes.

- Haz una lista de las habilidades y competencias que quieras que tus alumnos desarrollen en cada aspecto de tu asignatura (por ejemplo, en cuanto a redacción, ortografía, lectura y gramática). Después, amplía la enumeración de modo que incluya destrezas más básicas y más complicadas que las fijadas en un principio. Ahora tienes una lista de verificación. Organiza en un orden secuencial las habilidades en la parte izquierda de la hoja y deja espacio para fechas y comentarios en el resto de la misma. Haz una copia por cada estudiante y guárdalas en un cuaderno en orden alfabético. Verifica periódicamente la evolución de cada uno usando las listas o mediante una evaluación formal o informal. A medida que vas anotando tus observaciones, verás con claridad la trayectoria de los progresos que cada individuo ha realizado. De esta manera, no sólo controlarás el crecimiento de cada uno, sino que también dispondrás de información para diseñar actividades diversificadas encaminadas a cubrir las necesidades de cada alumno.
- Asigna unos lugares bien organizados y codificados para que los chicos puedan dejar allí sus trabajos acabados (por ejemplo bandejas superpuestas, cajas o carpetas). Resulta mucho más eficaz que hacer que te los entreguen a ti o que tener numerosas tareas apiladas en un montón.
- Cuando circules por la clase, lleva algo para tomar notas. Apunta brevemente las cosas positivas que veas hacer a los alumnos, los puntos de confusión, tus conclusiones sobre ciertos aspectos puntuales y las condiciones de trabajo que creas que deben modificarse. Después podrás usar las notas para reflexionar, planificar y conversar con los aprendices.

- No te sientas obligado a calificarlo todo (sería absurdo poner nota a cada sesión de práctica de un estudiante de piano). Hay un momento para comprender las cosas y otro para verificar que así ha sido, pero ambos periodos no tienen que coincidir necesariamente. Ayúdales a comprender la importancia que tienen las actividades, porque al hacerlas serán más hábiles y competentes. Cuando sea necesario comprobar que se ha realizado alguna tarea, explota las posibilidades que ofrece la verificación hecha por un compañero o por el «experto del día».
- Cuando llegue la hora de la evaluación formal, enséñales a ver el vínculo entre la calidad de lo que han estado haciendo y el éxito.
- Cuando los estudiantes estén llevando a cabo una tarea que tenga como objetivo la comprensión de ciertos conceptos y sientas la necesidad de hacer una valoración, ten en cuenta cosas como si el estudiante ha insistido en la realización del cometido, si se ha esforzado, si buscó la ayuda apropiada, o se incorporó a alguna actividad base cuando la finalizó. En tu cuaderno de notas, puedes llevar una lista de los componentes de la clase para el registro diario de este tipo de datos. Si ves que un alumno realiza un progreso o hallazgo importante, ponle una marca positiva en el espacio destinado a ese día. Si otro chico tiene verdaderos problemas para permanecer en una tarea, a pesar de todos los sistemas de ayuda, colócale una señal negativa en el día que corresponda. En el resto de los huecos puedes poner simples marcas de verificación. Debes buscar aquellos patrones que se repitan en el transcurso del tiempo y averiguar la información que contienen. Si es necesario puedes poner una nota por el trabajo de cada día, pero hay otras muchas maneras de realizar la evaluación formal. Recuerda que las calificaciones tienen más significado para los estudiantes si no son demasiado frecuentes. El hecho de poner notas continuamente por todo, no permite que el alumno se plantee aprender de sus errores, esclaviza al profesor y enseña a los aprendices a estudiar de cara a las notas y no por el valor intrínseco de lo que hacen. Además, todo ese proceso te volverá loco y te robará un tiempo precioso que podrías emplear en reflexionar y planificar.

Plantearse la utilización de «sitios fijos»

En un aula diversificada, suele resultar útil asignar a cada estudiante un «sitio fijo», en el que comenzará y terminará la clase todos los días. Siempre empezarán la jornada en esos asientos, y algunos días permanecerán en ellos todo el rato. Si una actividad les lleva a otra parte de la estancia, regresarán a su lugar de origen al finalizar la sesión.

Los «sitios fijos» hacen que te sea fácil comprobar con rapidez la asistencia. También permiten realizar cómodamente la distribución de carpetas de trabajo. Mediante este procedimiento nos aseguramos de que el aula queda ordenada al final de una tarea, a la vez que contamos con un formato adecuado para las transiciones o los cierres. Al asignar estos lugares, podrás desarrollar agrupamientos positivos para aquellas ocasiones en las que haya que trabajar en los «sitios fijos».

Establecer hábitos para el comienzo y el final de la sesión

Antes de que los aprendices empiecen a desplazarse a las diferentes áreas de trabajo, hazles saber que esperas que ocupen sus nuevas ubicaciones e inicien sus quehaceres con rapidez. Sé realista con el tiempo, pero más bien tacaño si es preciso. Una vez se hayan movido, comunícales qué tal lo han hecho. Entrénalos para que se sitúen de manera eficaz.

Mientras se desarrolla la actividad, vigila el reloj. Cuando falten dos minutos, hazles una señal que indique que el tiempo está a punto de concluir (con un parpadeo de las luces o simplemente acercándote a cada mesa y diciéndolo). A continuación, darás otra indicación para que regresen a los «sitios fijos». Previamente les habrás informado de que, tras este último aviso, disponen sólo de 30 segundos para regresar.

Enseñar a los alumnos a ser ambiciosos en su trabajo

Siempre hay algún aprendiz en todas las clases que muestra tendencia a medir el éxito por la rapidez con la que acaba su trabajo más que por la minuciosidad con la que lo ha hecho. Déjales bien

claro que lo que importa es hacer las cosas bien y sentirse orgulloso de ello. Ayúdales a comprender el motivo. Hazles analizar las diferencias entre lo que se termina apresuradamente y lo que ha sido realizado con tesón, creatividad y estudio.

A veces los estudiantes terminan muy rápido porque la labor es demasiado fácil para ellos o porque las instrucciones no dejan claro dónde se coloca el listón de la calidad. Con paciencia y perseverancia deberás enseñarles que sólo aceptarás las obras en las que se hayan esmerado. Un profesor denominó a este método «completar el cartón del Bingo». Conminó a sus aprendices a que resistieran la tentación de entregar la tarea hasta que estuvieran absolutamente seguros de que habían hecho todo lo que estaba en su mano para mejorarla. Entonces podían decir, «¡Bingo! ¡Ahora sí! ¡Ya no puedo hacer más».

Desarrollar redes de apoyo

Hay al menos cuatro colectivos que pueden ayudarte en tu camino hacia el aula diversificada. Los colegas, las autoridades administrativas, los padres y otros miembros de la comunidad pueden constituir puntos de apoyo en este proceso. Con todos ellos, seguramente deberás ser tú quien lleve la iniciativa para reclutar la colaboración. A continuación damos algunas ideas para conquistar su buena voluntad y su participación activa.

Implicar a los colegas

La triste realidad nos dice que, en muchos centros educativos, algunos de los compañeros no ven con buenos ojos que alguien lleve a cabo algún experimento innovador o que emplee en el trabajo más energía de lo normal. Pero también está el dato de que en esos mismos lugares hay siempre algunos individuos que se sienten estimulados por su trabajo y que, tratando de llevar a la práctica ciertos planteamientos teóricos, están dispuestos a arriesgarse para mejorar. Encuentra a una o dos personas de este último grupo y colabora con ellas.

En la mayoría de las escuelas siempre hay un profesor de arte, de educación especial o de los chicos más dotados, y unos cuantos educadores de aula, que ya están diversificando la instrucción. Pue-

de que no sean expertos, pero tú tampoco lo eres. A lo mejor tienen grandes ideas, pero sus hábitos son todavía los de siempre. Tú tienes tus conocimientos y tus fructificantes preguntas. En el peor de los casos, se sentirán halagados por el cumplido que les haces al querer aprender de ellos. Reúnete con ellos asiduamente; solicita tiempo para intercambiar vuestra asistencia a otras aulas, compartid materiales y lecciones, realizad planificaciones conjuntas, abordar los problemas en equipo, y turnaos para dar y recibir consejo sobre vuestras respectivas prácticas. La sinergia que produce esta colaboración es una de las ventajas más asombrosas de una profesión que con demasiada frecuencia se ejerce desde el aislamiento.

Involucrar a los cargos directivos

Algunos directores desconfían de todo aquello que suponga moverse y hablar dentro de un aula. En cierta ocasión, observé cómo una colega, con la cual yo formaba un equipo docente, modificaba una actitud de este tipo.

Esta compañera tenía muy claro qué era lo estábamos haciendo en nuestra clase y por qué era importante. Solía detenerse en la oficina del director para decirle: «Cuando hoy te des una vuelta por los pasillos, notarás que nuestros chicos están trabajando en grupos». Después explicaba por qué y añadía: «Me gustaría que vinieras y echaras un vistazo». Y así lo hacía. Se paraba unos instantes al lado de la puerta. Mi colega le invitó finalmente a entrar y cuando lo hizo le animó a hablar con los estudiantes para asegurarse de que sabían lo que estaban haciendo. A la vez que adiestrábamos a nuestros alumnos para que fueran más autónomos, ella enseñó al director a apreciar este tipo de aula. Se convirtió en nuestro defensor más ferviente. Si la dirección de tu centro desconfía de la diversificación, o no la apoya, por el motivo que sea, intenta convertirte también en su educador.

Si la persona que está al frente de tu escuela apoya de antemano este tipo de aulas centradas en las necesidades de los alumnos, comparte con él o con ella tus objetivos para ese mes o ese año. Invítale a que te dé ideas para poder alcanzarlos. Así podrá hacerte observaciones más atinadas y tú podrás inspirarte en los conocimientos de un educador veterano, que ha visto y ve el funcionamiento de múltiples clases.

Traer a los padres a nuestro terreno

La mayoría de los padres quieren que sus hijos reciban en la escuela la educación adecuada. Quieren que progresen, que vean potenciados sus talentos y que suavicen sus debilidades, que encuentren la clase entretenida y que al día siguiente se levanten con ganas de ir al colegio. Pero un aula diversificada, del mismo modo que debe salir al encuentro de la imagen típica de clase que tienen los alumnos, tiene también que afrontar los estereotipos acerca de la escuela que manejan los padres.

Pide a los padres que te digan o escriban sus deseos en relación con el año escolar de su hijo. Escúchalos y toma nota. Después explícales de manera sistemática cómo un aula diversificada reconoce los valores de cada niño y pretende construir a partir de ellos, ofrece oportunidades para reforzar las áreas más débiles, sigue la pista del crecimiento individual y promueve el entusiasmo y el compromiso. Utiliza todos los medios a tu alcance para hacerles comprender que estás construyendo un currículum y un modo de instrucción que contempla los mismos objetivos que ellos se plantean para sus hijos. Algunos de estos métodos son, por ejemplo, las cartas periódicas para toda la clase, los boletines de noticias semanales o mensuales, las charlas de padres con carpetas de trabajo y las evaluaciones con los alumnos.

Quizá quieras invitar a los padres a desempeñar un papel activo en la clase. Los padres que se ofrezcan voluntarios pueden repasar conceptos matemáticos con los alumnos más rezagados, leer con los lectores más avanzados que deseen conversar con adultos sobre lo leído, o trabajar en un proyecto con cualquier estudiante que encuentre estimulante el hecho de que una persona mayor le encuentre merecedor de su tiempo y atención. Los padres constituyen un inagotable caudal de novelas, conocimientos informáticos, mapas, materiales de tipo práctico... aspectos que contribuyen a ampliar las opciones de aprendizaje de sus hijos y de los de los demás.

La relación entre el profesor y los padres es muy importante para las aulas diversificadas. Un padre siempre conoce a su hijo en mayor profundidad de lo que pueda hacerlo un educador. Este último tiene mucho que aprender de esos conocimientos. Por otra parte, el docente conoce aspectos del alumno que los padres no ven. Si se contempla al aprendiz desde estos dos puntos de vista, estaremos

aumentado las posibilidades de que desarrolle todo su potencial. Los profesores más sabios educan a los padres a la par que a los hijos. También buscan con afán la ocasión de aprender de ellos.

Comprometer a la comunidad

El mundo fuera del aula ofrece mejores oportunidades que la clase más maravillosa. Tiene sentido, pues, que abramos un aula diversificada al mundo exterior.

Frederick aprende mejor cuando hace maquetas de las cosas. Phan necesita que alguien le lance ideas en su lengua materna antes de ponerse a escribir en inglés. Saranne sabe más de ordenadores que nadie de su edificio, y Charlie, que está en 4º, tiene dominadas las matemáticas de 6º. Francie se muere de ganas por aprender a bailar, Philip está interesado por la arqueología y Genice quiere usar una cámara de 35 mm para sacar las fotos de su proyecto de historia. Desde luego, sería raro encontrar a un profesor que pueda estar a la altura de todas estas demandas.

Sin embargo, una asociación benéfica puede ofrecerse para proporcionar regularmente casetes para aquellos aprendices más rezagados y que tienen alguna discapacidad. Otros mentores pueden descubrir a los estudiantes un mundo lleno de posibilidades en relación con la fotografía, las estadísticas de béisbol o el jazz. Una parroquia puede proporcionar voluntarios para ayudar a aquellos alumnos que se comunican en dos lenguas. Una empresa puede donar alfombras viejas para el rincón de lectura del aula. Los museos y galerías pueden suministrar ideas, materiales o consejos para los proyectos. Un centro de jubilados puede orientar respecto a una amplia gama de investigaciones orbitales (ver Capítulo 6). El mundo es un aula repleta de recursos y tutores. Un profesor generoso pone a sus aprendices en relación con esas infinitas opciones. Como ya hemos dicho anteriormente, no intentes hacerlo todo a la vez. Cada año, idea un nuevo modo de vincularte con un colega, de conseguir el apoyo de alguien de la administración, de enseñar a los padres y aprender de ellos, o de invitar a algún representante del mundo exterior a tu clase. Recuerda que para convertirse en un experto en diversificación, se necesita la dedicación de toda una vida. Paso a paso, sin prisa pero sin pausa, puedes conseguirlo.

10. Cuando las autoridades educativas encarecen las aulas diversificadas

Es fácil infravalorar las dificultades del proceso de cambio... El cambio es costoso porque está entretejido con dilemas, ambivalencias y paradojas. Combina elementos que no se llevan demasiado bien: tener una visión clara y ser abierto de mente, tomar la iniciativa y otorgar el poder a los demás, apoyar y presionar, tener grandes proyectos y empezar poco a poco, esperar resultados y ser paciente y persistente, experimentar satisfacción e incertidumbre.

Michael G. Fullan con Suzanne Stiegelbauer, *The New Meaning of Educational Change*, (El nuevo significado del cambio educativo)

La instrucción diversificada no es una estrategia docente ni un modelo de enseñanza. Es un modo de concebir la educación que propone comenzar en el punto donde se encuentran los individuos, en lugar de aplicar un plan preconcebido que pasa por alto la capacidad, los intereses y el perfil de aprendizaje del alumno. Es una manera de pensar que desafía el modo típico de contemplar la evaluación, la enseñanza, el aprendizaje, los papeles dentro del aula, el uso del tiempo y el currículum.

Aquellos profesores que sientan la necesidad de aceptar este reto pueden leer un libro como este, combinar la filosofía en que se inspira con su práctica habitual y dar una nueva forma a sus clases. A menudo, sin embargo, son las autoridades educativas las que intentan promover un cambio a mayor escala. Este capítulo está dirigido a los jefes de estudios, directores y administradores locales que pretenden ser los catalizadores del desarrollo de aulas diversificadas. Este capítulo se sustenta en la creencia de que aunque la reforma escolar sea compleja, es más probable llevarla a cabo con éxito si está arraigada en la comprensión actualizada de los procesos de transformación. Esta

idea es vital, porque los centros educativos se embarcan en el camino de la evolución cuando comienzan a construir clases diferenciadas.

Experiencia, investigación y cambio docente

Sabemos muchas cosas sobre los procesos de transformación: lo que los apoya, lo que los sabotea, sus fases y las respuestas de los distintos participantes. El tamaño de este capítulo no basta siquiera para resumir el trabajo de investigadores como Michael Fullan (p. ej., 1993), Seymour Sarason (p. ej., 1990, 1993) y otros cuyas percepciones han iluminado un camino sombrío. Sin embargo, las conclusiones principales de su trabajo son las que inspiran los consejos que daremos a continuación.

Los siguientes epígrafes resumen algunos de los principios fundamentales a tener en cuenta para promover la transformación en los centros escolares. No siguen un orden lineal. El cambio resulta complejo, confuso e impredecible. Cuando nos comprometemos a llevarlo a cabo hemos de volver en más de una ocasión al punto de partida e incluso nos saltamos pasos importantes. En todo caso, las sugerencias que ofrecemos darán pie a la reflexión que las autoridades educativas deberán efectuar en el transcurso del proceso de construcción de aulas diversificadas.

Examinar creencias y objetivos

Es importante dedicar algún tiempo a pensar por qué la idea de diversificar las clases nos parece interesante. ¿Es porque creemos profundamente en la importancia de las comunidades de aprendizaje heterogéneas para el futuro de la sociedad y la escuela pública en Estados Unidos? ¿Es porque vemos demasiados estudiantes desencantados de las clases estandarizadas? ¿Es por lo que sabemos acerca de la psicología cognitiva y el funcionamiento del cerebro? ¿Es porque queremos ahorrar dinero? No todas las motivaciones tienen el mismo valor.

Usted debe saber por qué cree que merece la pena crear aulas de estas características. Debe ser capaz de articular su punto de vista con claridad y convicción frente a aquellos que le rodean. Si su posición no es firme a este respecto, lo mejor será que no dirija sus iniciativas hacia la diversificación.

Plantear una visión y compartirla

La capacidad de liderazgo tiene mucho que ver con la habilidad para proyectar una imagen que inspire a los demás a trabajar por su consecución. ¿Qué aspecto presentarán las clases en su escuela o distrito cuando se dé el cambio? ¿Qué tendrán de positivo? ¿Para quién?

No pida a los profesores que colaboren en un proyecto que está rodeado de incertidumbre. Asegúrese que los objetivos y definiciones de la diversificación están claros. Explíquelos para que los demás puedan examinarlos y hablar con usted sobre ellos. A continuación le proponemos algo difícil: sostenga su visión con una mano y con la otra invite a otras autoridades educativas, profesores y padres a revisarla y ampliarla. Una de las paradojas del cambio consiste en que los líderes deben creer en sus ideas, pero a la vez tienen que estar abiertos al hecho de que los demás tienen que dar nueva forma a esos conceptos para que el cambio pueda ocurrir de verdad.

La meta está clara: queremos encaminar aquellas aulas que tienen como objetivo una enseñanza de calidad hacia la consideración de las diferentes necesidades de aprendizaje de los alumnos. En este libro le ofrecemos una filosofía para alcanzar ese fin. Pero pueden hacerse otras reflexiones. Permanezca abierto a todas las ideas e invite a otras personas implicadas a enriquecer sus puntos de vista. Para iniciar el cambio es preciso compartir un rumbo, pero también debe hacerse cargo de que muy pocos de los viajes realmente fructíferos avanzan en línea recta.

Evitar la sobrecarga

A menudo, los profesores tienen la sensación de que se les pide que aprendan y apliquen múltiples y disparatadas habilidades a un mismo tiempo. Se sentirán desanimados si perciben las aulas diversificadas como «otra cosa más que hacer». Por ello, es vital tratar de impedir la sensación de saturación entre los docentes.

Si se quieren plantar las semillas para una transformación efectiva, las autoridades educativas deberían centrarse en primer lugar en algún objetivo básico, como por ejemplo hacer que las clases sean más sensibles a la variedad que presentan los estudiantes.

Asegúrese de que esta aspiración está en el pensamiento de todos. En la medida que le sea posible, postergue cualquier iniciativa que desvíe la atención de ese propósito. Plantee actividades que estimulen esa meta en el contexto en que se hallan. Por ejemplo, puede decir al equipo docente: «Vamos a profundizar en la técnica de los círculos literarios, porque nos ayudan a comprender las diferencias de los alumnos en los siguientes aspectos». O también: «El estudio de los patrones culturales y de género nos ayudará a ser más receptivos con las necesidades de los estudiantes de esta y esta manera».

Prepararse para la carrera de fondo

Cualquier cambio importante requiere un proceso que pasa por una fase de inicio, para llegar a su posterior implementación e institucionalización. De manera casi inevitable, lleva de unos 5 a 10 años. Si su compromiso con las aulas diversificadas es serio, trácese unos planes dentro de esos plazos. Haga saber a los demás que la idea está aquí «para quedarse» publicando los fundamentos del plan y las fechas, de modo que puedan contemplar el proyecto a largo plazo con usted. Con el tiempo, habrá que revisar esa planificación y también su temporización. Pero usted debe mostrar un compromiso constante con su duración para que el cambio sea significativo.

Los educadores tienen la mala costumbre de anunciar a bombo y platillo la «sensación» del año, o incluso del mes, y después darle la espalda. Todos los profesores saben que si no rechistan durante un tiempo, cualquier iniciativa molesta que quieran evitar se desvanecerá. No hay una fórmula mágica para hacer realidad la diversificación. Si nos la planteamos como objetivo para un año, estamos condenando la idea al fracaso y disminuyendo las posibilidades de que los colegas hagan lo necesario para modificar cualquier cosa relativa a la enseñanza.

Comenzar con astucia

Hay algunas características que podrían definir el inicio de un cambio hecho con vista:

- Empezar poco a poco. Inténtelo primero en algunas clases y con profesores piloto en lugar de en todo el centro (y mucho menos en todo el distrito).
- Arranque con aquellos educadores que tienen voluntad y capacidad de transformación. Estos docentes ya se interrogan sobre su práctica, son sensibles a las necesidades de los alumnos, flexibles en sus métodos de instrucción y están dispuestos a aprender. Así obtendrá pronto éxitos, desarrollará estrategias para solucionar los problemas y contará con una avanzadilla que podrá orientar a los demás a medida que el proceso se amplíe.
- Cree equipos de profesionales de la enseñanza que puedan trabajar juntos, compartir ideas y materiales, resolver pegas conjuntamente, impartir lecciones en colaboración, observarse e intercambiar puntos de vista. Las nuevas ideas no encuentran buen terreno de cultivo en el aislamiento.
- Busque las aplicaciones prácticas. Es muy importante que los docentes se replanteen sus creencias a medida que el cambio tiene lugar. Por ejemplo, usar un nuevo enfoque para la enseñanza de las matemáticas, sin tener una percepción clara de cómo encaja dentro del cuadro global del aprendizaje, desembocará en el mal uso de esa estrategia. A fuerza de enseñar, los profesores se han vuelto pragmáticos. Es más probable que modifiquen sus convicciones porque algo nuevo ha funcionado bien en sus clases que que traten de instaurar un enfoque novedoso sólo porque han modificado sus principios.

Liderar el proceso

En un aula diversificada, un profesor dirá algo así a sus alumnos: «Éste es nuestro rumbo. Está fuera de toda discusión el hecho de que habrá que trabajar duro para progresar y aprender. Pero sí podemos debatir la manera de hacerlo. Algunos avanzarán con mayor rapidez que otros. Ya hay quien comienza más adelantado. A algunos les puede ir mejor el plan A y a otros el plan B. A veces, tomaré yo las decisiones. En otras ocasiones seréis vosotros quienes elijáis. Con frecuencia compartiremos esa función. Siempre, intentando conseguir los mejores resultados».

Cuando ponemos en marcha una iniciativa como la de la instrucción diversificada, las autoridades educativas tienen que asumir el

papel del profesor. Deben darse cuenta de las diferencias que hay entre las distintas escuelas y profesores, y a pesar de ello encauzarlos hacia el mismo objetivo, si bien la manera de alcanzarlo será negociable. Los centros educativos y sus educadores presentan distintas capacidades, intereses y perfiles de aprendizaje. Necesitarán desarrollar sus propios procesos con itinerarios, plazos y ayudas que variarán en cada caso. En ocasiones será la administración la que tome las decisiones, y otras veces los docentes. A menudo deberán hacerlo al unísono, siempre teniendo presente el objetivo primordial. Los líderes educativos son los primeros que tienen que mostrar con su ejemplo el tipo de ambiente deseado en un aula receptiva a las necesidades y ritmos de cada cual. También se encargarán de proporcionar de un modo natural las ocasiones para que los miembros del equipo docente hablen entre sí de la marcha y los objetivos del plan.

Examinar las políticas y métodos

A menudo, las autoridades educativas plantean objetivos a los profesores, a pesar de que los procedimientos de la escuela, de la región o del estado son realmente contraproducentes para caminar en esa dirección. A veces hay que modificar esas políticas para apoyar la diversificación de un modo consistente.

- Ajustar los horarios escolares para proporcionar a los profesores periodos más largos de tiempo en los que poder desarrollar una actividad de manera ininterrumpida. Es difícil llevar a cabo una sesión de laboratorio diversificada en una clase de 40 minutos.
- Tal vez se debería considerar la posibilidad de adoptar múltiples libros de texto para una determinada asignatura en un mismo curso. La obligación a usar el mismo libro de lectura para todos los chicos de 3º está enviando el mensaje de que después de todo la diversificación no es tan importante.
- Quizá debería plantearse la modificación del formato de los boletines de calificaciones, de modo que reflejen los progresos personales en lugar de, o además de, establecer comparaciones con el grupo. Las cartillas de notas que sólo se ocupan de clasificar a los estudiantes no favorecen para nada la tarea del profesor a la hora de evaluar a los alumnos de un aula diversificada.

- ¿Debería su escuela plantearse reducir la disparidad de niveles en algunas clases? Enseñar en el Arca de Noé con dos alumnos de cada especie, de entre todos los posibles dentro de la población escolar, puede que no sea lo más estimulante para muchos profesores de cara a la atención individualizada. Los agrupamientos homogéneos tampoco son la mejor solución a la hora de establecer comunidades de aprendizaje equilibradas. Sin embargo, en las primeras fases de la diversificación, los educadores no dan a basto si tratan de atender todas y cada una de las necesidades de los estudiantes.
- ¿De qué nuevas formas puede el centro reducir el número de alumnos por aula, encontrar más ayudantes o aumentar el espacio de las estancias, para que los educadores puedan llevar adelante el proyecto en mejores condiciones?
- ¿Necesita establecer contacto con los padres en el ámbito del centro escolar, o espera que sean los profesores los únicos que los eduquen en relación con el nuevo enfoque, sus beneficios potenciales y sus posibilidades de participación?

A veces, las personas que ocupan cargos no pueden cambiar las cosas. Sólo pueden colaborar para que los educadores se replanteen ciertos procedimientos. Por ejemplo, para muchos profesores, los exámenes competitivos resultan contradictorio con la atención a la diversidad. De hecho, arrastrar a toda la clase a través de los mismos materiales, sea cual sea su capacidad académica, a una velocidad que es poco realista para la mayoría y demasiado lenta para algunos, y todo ello en un ambiente dominado por la figura del profesor, nunca ha producido resultados extraordinarios. Ni tampoco ha generado un grupo de aprendices entusiastas o motivados.

Los diferentes hitos académicos no pueden convertirse en el currículum, pero los segmentos de conocimiento que los conforman pueden incorporarse dentro de lecciones que comprometan a los alumnos. Hay que ayudar a los profesores a ver la diferencia y darles la libertad de elegir el enfoque que consideren más estimulante, si queremos que la diversificación se haga realidad. Una autoridad educativa que transmite a los docentes el mensaje de que el éxito se juzga en función de los resultados que sus aprendices obtienen en relación con los estándares prefijados, no debería al mismo tiempo alentar la creación de aulas diversificadas.

Prever planes de formación para ayudar al equipo docente en la transición

En las fases iniciales del proceso, resulta conveniente reunirse frecuentemente con el profesorado para debatir, definir e ilustrar en qué va a consistir éste. Si estas sesiones encajan dentro del proyecto y los principios de la escuela –y si se presentan de manera convincente– pueden ser una parte importante de la mentalización necesaria para conseguir las metas deseadas. Pero las exposiciones directas, si se realizan repetidamente, pronto pierden su capacidad de generar acción. La figura 10.1 ofrece un modelo más realista para la formación del profesorado en relación a la filosofía de las aulas diversificadas.

Hay un periodo en el que los profesores necesitan datos nuevos sobre un tema: conceptos, principios, destrezas. Estos pueden obtenerse mediante charlas formativas, lecturas, vídeos o mediante indagaciones individuales o en grupos pequeños. Después, los educadores necesitan tiempo y oportunidades para dar sentido a esta reciente información. Las autoridades educativas tienen que encargarse de suministrar el tiempo y las estructuras que posibiliten estas reflexiones. Para llevar a la práctica las ideas adquiridas, los docentes deberán trazarse objetivos personales a corto y a largo plazo, con planes detallados sobre su desarrollo. En ocasiones les resultará útil trabajar en colaboración con un compañero, realizando las programaciones conjuntamente, observando mutuamente su práctica dentro del aula, dando la clase entre los dos y comentando después lo que se ha observado.

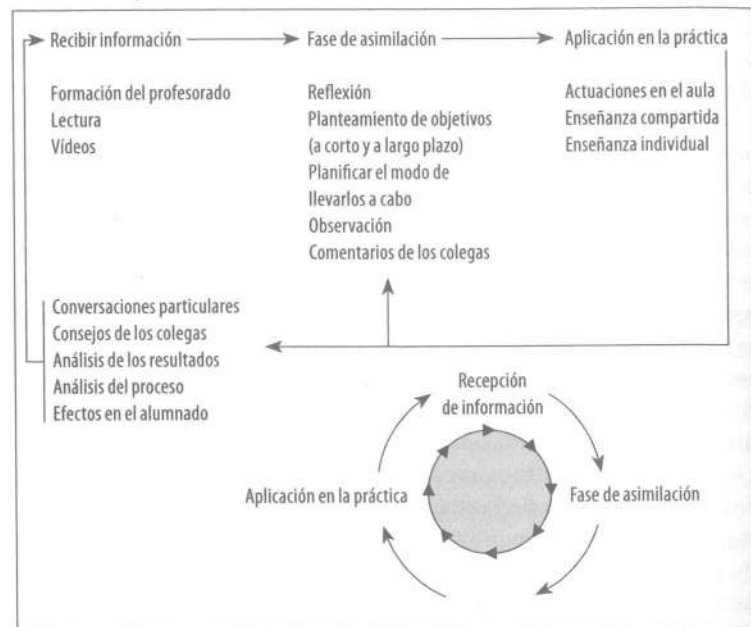
Al llegar a ese punto, en base a lo que hayan aprendido en este intento de transformación (mediante la propia reflexión, las opiniones de los colegas y los resultados con los alumnos), los profesores estarán ya listos para recibir más información, para mejorar las habilidades ensayadas con un poco de ayuda o para comprender nuevos procedimientos, con lo que volveríamos a comenzar el ciclo.

De nuevo, el proceso de formación del profesorado es muy similar a la enseñanza de calidad que se produce dentro del aula. Los encargados de llevar a cabo estos planes deben

- conocer los hechos, conceptos, principios y habilidades necesarios para conseguir los resultados deseados,

- desarrollar el orden secuencial en el que van a presentarlos,
- valorar la capacidad del aprendiz para manejarlos,
- proporcionar ocasiones para ponerlos en práctica y darles sentido, y
- diseñar la siguiente experiencia instructiva a la medida del estado actual del educando.

Figura 10.1
Convertirse en practicantes de la diversificación



Recuerda que hay que tener en cuenta los distintos continuos que diferencian a los profesores. Unos pueden ser capaces de concebir cabalmente la instrucción diversificada, pero carecer de la voluntad necesaria para llevarla a la práctica. Otros pueden tener voluntad suficiente pero no ser capaces de imaginar cómo pueden modificar el currículum. Los habrá que puedan ingeniárselas para enfocar el currículum de otro modo, pero que se atascan cuando llega el momento de organizar una clase centrada en el alumno. Algunos, pero no todos, necesitarán que los orienten para construir una

nueva escala de valores. La formación del profesorado «en serie» no es la adecuada para la construcción de aulas diversificadas. Constituye una oportunidad importante de mostrar mediante el ejemplo cuáles son los principios de este tipo de instrucción.

Dar apoyo constante

Durante su recorrido a través de este largo ciclo, los profesores necesitarán asistencia constante. Les hace falta que sus superiores les ayuden

- dándoles tiempo para la planificación de las lecciones diversificadas,
- modificando los currícula cuando toque revisarlos,
- ofreciendo la ocasión de visitar aulas que funcionen bajo el nuevo prisma,
- facilitando el acceso a una gama más amplia de materiales,
- haciendo que se sientan seguros al ensayar algo nuevo en la clase, sin miedo a ser juzgados si se alborota un poco más de la cuenta durante un rato,
- dándoles opiniones claras y directas sobre el trabajo que desarrollan en este campo,
- organizando redes de apoyo y aliento para aquellos profesores que suscriban la iniciativa, de modo que no se sientan solos si son «castigados» por aquellos docentes que se resisten al cambio, y
- expresando claramente su apreciación cuando lo han hecho bien, o incluso si tras arriesgarse no han obtenido los resultados esperados.

Un líder educativo competente está buscando continuamente la manera de apoyar los esfuerzos que realizan los profesores. No les envía en solitario a territorios desconocidos.

Ejercer presión y ofrecer ayuda

Las aulas invitan a la inercia. Hay demasiados alumnos con demasiadas necesidades que requieren demasiadas interacciones todos los días. La propia naturaleza de la escuela hace que sea bastante

fácil resistirse a los cambios y esperar que lleguen tiempos mejores para ensayar la instrucción diversificada. Una vez escuché a un orador decir que los educadores cambian porque ven la luz o porque notan el calor. Los investigadores del tema han llegado a la conclusión de que ambos elementos son necesarios para que se produzca la transformación.

Los directivos eficaces suministran tanto luz como calor. Ayudan a los docentes a ver las ventajas de las nuevas iniciativas y a la vez insisten para que avancen. Los líderes educativos, como los coordinadores de área o de curso, o los que están a cargo de la educación especial, suelen ser buenas fuentes de luz, aunque no tienen la capacidad de aplicar calor. Pero no por ello han de sentirse poco eficaces, sino que deben ser respaldados por aquellos cuya posición les permite generarlo.

Vincular la diversificación con la responsabilidad profesional

Mientras que el término «instrucción diversificada» puede resultar novedoso, la idea de personalizar un servicio para satisfacer las necesidades de un cliente nos es familiar. En la educación, donde los clientes llegan en tandas de 20 o de 30 a la vez, los profesores comprenden en seguida que no todos son iguales y no captan lo que se les explica de manera inmediata. Aunque muchos educadores no practican la diversificación activa, la mayoría albergan la convicción de que deben atender los requerimientos individuales (p. ej., Tomlinson, Callahan, Moon, Tomchin, Landrum, Imbeau, Hunsaker y Eiss, 1995).

Ayudar al profesorado a comprender la importancia de su responsabilidad profesional a la hora de comprometer a cada individuo con un aprendizaje significativo y provechoso, es el eje central del movimiento hacia la diversificación. Charlotte Danielson (1996) diseñó una plantilla para reflexionar sobre la actividad del educador en relación con cuatro ámbitos de la enseñanza: la planificación y la preparación, el ambiente del aula, la instrucción y otras responsabilidades profesionales (como comunicarse con las familias, reflexionar sobre las clases, formarse profesionalmente, y participar en el centro y el distrito escolar). En cada uno de estos campos, propone cuatro niveles de ejecución: insuficiente, básico, eficaz y notable.

Figura 10.2

La diversificación como una responsabilidad profesional

ELEMENTOS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	CARACTERÍSTICAS DE UNA ACTUACIÓN NOTABLE	VÍNCULO CON LA INSTRUCCIÓN DIVERSIFICADA
Conocimiento de las relaciones entre las distintas partes del contenido	La práctica y los planes del profesor reflejan el conocimiento de las relaciones entre temas y conceptos. El educador usa este saber para buscar las causas de los posibles malentendidos por parte del alumno.	<ul style="list-style-type: none"> • Instrucción basada en la adquisición de conceptos • Evaluación permanente
Conocimiento de las características de ese segmento de edad	El profesor es conocedor de las características típicas que se desarrollan en esa franja de edad, de las excepciones y del grado en el que cada alumno se ajusta a la norma.	• El centro es cada estudiante individual
Conocimiento de las distintas modalidades de aprendizaje de los estudiantes	El profesor utiliza, cuando es apropiado hacerlo así, su conocimiento de los diferentes enfoques del aprendizaje a la hora de planificar la instrucción.	• Perfil de aprendizaje
Conocimiento de las habilidades y el saber de los alumnos	El profesor sabe qué capacidades y conocimientos tiene cada alumno, incluyendo sus necesidades particulares.	• Capacidad
Conocimiento de los intereses de los alumnos y de su herencia cultural	El profesor conoce los intereses y el patrimonio cultural de cada alumno.	<ul style="list-style-type: none"> • Intereses • Perfil de aprendizaje
Conveniencia de planificar de cara a la diversidad planteada por los alumnos	Los objetivos contemplan las necesidades diversas de cada estudiante o grupo	• Instrucción interactiva
Grupos de instrucción	Los grupos cambian, según con venga para la consecución de los diferentes objetivos docentes. Se constata el hecho de que los alumnos pueden elegir diferentes modelos de grupos de instrucción.	• Grupos flexibles

ELEMENTOS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	CARACTERÍSTICAS DE UNA ACTUACIÓN NOTABLE	VÍNCULO CON LA INSTRUCCIÓN DIVERSIFICADA
Estructura de las unidades y lecciones	La estructura de la unidad o lección está claramente delimitada y permite diferentes itinerarios en función de las necesidades de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Instrucción con objetivos precisos • Diferentes trayectorias de aprendizaje
Interacción entre el profesor y el alumno	El profesor muestra un claro aprecio y respeto por cada alumno en particular. Los estudiantes respetan al profesor como tal y como persona. Los aprendices dan señales de aprecio hacia sus compañeros como individuos y como estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Triángulo del aprendizaje • Comunidad de aprendizaje
Perseverancia en la instrucción	El profesor insiste en buscar enfoques eficaces para aquellos alumnos que necesitan ayuda, usa un amplio repertorio de estrategias y solicita recursos adicionales para la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de una amplia gama de estrategias instructivas • Uso de textos variados y materiales suplementarios
Flexibilidad de la lección	El profesor realiza con éxito importantes ajustes en la lección (en respuesta a las necesidades de los alumnos). Vínculo con la instrucción diversificada.	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos o procesos diversificados

A lo largo de esta compleja y productiva plantilla, la ejecución se considera notable cuando ha respondido a las diversas necesidades de los estudiantes (ver figura 10.2). Este método de valoración no pretende solaparse con la instrucción diversificada, pero refleja el hecho de que el rasgo distintivo de los buenos profesores es su capacidad para atender a los individuos en lugar de al lote de alumnos.

Utilizando un esquema como el de Danielson, los educadores pueden intentar realizar sus programaciones con vistas a llegar a cada aprendiz. Les ayudará también a meditar sobre los esfuerzos realizados y a tener en cuenta las opiniones de sus colegas en rela-

ción con la actividad que desarrollan. Además, ese baremo puede pasar a formar parte del sistema de evaluación de un docente, mediante el cual es posible trazarse objetivos personales, trabajar para su consecución y contar con el asesoramiento de los superiores que apoyan esta iniciativa. Un enfoque de este tipo debe ser una fuente de luz y de calor, con ideas que permitan llevarlo a cabo y métodos para evaluarlo.

Unas palabras sobre los profesores novatos

La calidad de las clases de mañana depende directamente de la preparación que hoy recibe la futura generación de educadores. Las investigaciones sobre el tema nos informan de que los programas de formación del profesorado, con demasiada frecuencia, se quedan cortos a la hora de preparar a los docentes para el hecho inevitable de las aulas con distintos niveles académicos (Tomlinson, Callahan, Tomchin, Eiss, Imbeau y Landrum, 1997). Por ejemplo, en el estudio citado, los profesores en ciernes:

- Raramente experimentaban la instrucción diversificada en sus programas de formación como educadores.
- Por lo general, recibieron únicamente un curso en el que se da una visión panorámica de los chicos superdotados, como medio para comprender las necesidades de alumnos académicamente distintos. Casi sin excepción, estos futuros profesores manifestaron que esas clases trataban sólo de los rasgos de los aprendices y ofrecían pocas orientaciones útiles sobre «qué hacer con ellos».
- Casi nunca se les animó a practicar activamente la instrucción diversificada por parte de sus profesores de pedagogía, sus supervisores en la universidad o sus tutores en la profesión.
- Con frecuencia se les disuadió de emplear la diversificación, en particular sus tutores profesionales aconsejan mantener a todo el mundo con la atención en un mismo punto.
- Contaban con muy pocas estrategias instructivas con las que se sintieran cómodos. Por tanto, sus recursos para atender la diversidad de necesidades de los estudiantes eran prácticamente nulos.

- No poseían ninguna imagen de aulas en las que se desarrollaban múltiples actividades, para poder usarla como inspiración en sus primeros destinos como profesores.

Una vez que se incorporan a sus propias clases, la corriente que los arrastra a enseñar para el término medio es poderosa, debido a la complejidad del oficio y a la presión de los compañeros veteranos para que se amolden a la manera en que se hacen las cosas en su centro. Los escasos docentes que han tenido tutores que practicaban la instrucción diversificada presentaban una tendencia a reproducir este modelo en sus primeros puestos mucho mayor que sus compañeros de promoción.

En los primeros años de un educador, se desarrollan las habilidades fundamentales de la profesión. La diversificación, llevada a cabo de manera consistente, es una herramienta muy sofisticada. Por lo tanto, pocos profesores novatos se mostrarán altamente competentes en la planificación e implementación de aulas completamente diversificadas, lo cual es del todo comprensible. Sin embargo, hay que ayudar a los educadores noveles a progresar en aquellas capacidades básicas que finalmente se transformarán en aquellas otras más sofisticadas propias de la enseñanza interactiva.

Los programas para la educación del profesorado y las escuelas escolares que contraten profesores principiantes deberían:

- Fijar unas expectativas claras de su progreso hacia una instrucción que dé respuesta a las necesidades del estudiante.
- Proporcionar modelos claros de currículum e instrucción diversificados en funcionamiento.
- Orientarlos en el proceso de reflexión sobre las necesidades de los alumnos y las respuestas apropiadas a éstas.
- Asegurarse de que se sienten cómodos llevando a cabo un creciente número de estrategias instructivas que invitan a la diversificación y facilitan su organización.
- Ponerlos desde el comienzo en contacto con profesores que practican la diversificación.
- Concederles el tiempo y la infraestructura que requieran para reflexionar sobre las necesidades de los alumnos y para planificar en consecuencia.

- Reconocer los avances concretos que se realizan en el camino hacia la instrucción interactiva.

A medida que los centros escolares albergan individuos que presentan cada vez más especificidades, la capacidad para proporcionar una educación significativa para todos está directamente relacionada con nuestra disposición a invertir el tiempo y los recursos necesarios para que los profesores que comienzan su carrera abandonen la estrategia de enseñar para el «término medio». Debemos ayudarles a desplazarse hacia un modelo de enseñanza que sale al encuentro de los individuos para abordarlos en el punto preciso en que se hallan sus capacidades, sus intereses y su perfil de aprendizaje.

Para más información

Para obtener información adicional del proceso de cambio que afecta específicamente a la diversificación, ver

Tomlinson, C. (1995). «Deciding to differentiate instrucción in middle school: One school's journey» (La determinación de diversificar la instrucción en los cursos intermedios: Itinerario de una escuela), *Gifted Child Quarterly*, 39, 77-87. (Cuatrimestral de los niños superdotados).

Una última reflexión

Para la mayoría de los profesores, entre los que me incluyo, el aula es el lugar donde transcurre por entero nuestra vida profesional. Durante 25 o 30 años, marcamos los días y las estaciones entrando y saliendo de la habitación solitaria, aunque paradójicamente atestada de gente, en la que aprendemos y practicamos nuestro oficio. La clase es el lugar en el que damos lo mejor de nuestra existencia tratando de dejar alguna huella.

En la enseñanza, es fácil darse cuenta de que no hay dos días iguales, pero si no tenemos cuidado todos ellos pueden adquirir una mortal monotonía. Conviene recordar que del mismo modo que tenemos la oportunidad de transformarnos a nosotros mismos y nuestra práctica, también podemos estancarnos y ser los mismos educadores que cuando empezamos.

Las ideas que presentamos en este libro son ambiciosas, puede que incluso visionarias, pero también están al alcance de aquellos docentes que diariamente quieren hacer lo que es debido para pedir a todos sus alumnos que avancen, que se arriesguen, adentrándose un poco más allá del umbral en el que se encuentran cómodos.

Lewis Thomas (1983) sugiere que, como la especie humana que somos, deberíamos celebrar nuestra ignorancia en lugar de presumir de las muchas respuestas que tenemos para las complejidades de la vida. «Puede resultarnos gratificante haber llegado hasta un cierto punto», dice, «pero la satisfacción más profunda, podríamos decir incluso regocijo, debería desprenderse de la conciencia de lo que aún nos queda por recorrer» (p. 163).

Eso es lo que ocurre con la enseñanza, y ése es el espíritu de este libro: ni lamentarnos por lo que no hemos hecho ni dormirnos en los laureles de nuestras victorias, sino contemplar todas las razones que tenemos para asomarnos mañana por la puerta del aula, dispuestos a sumarnos a nuestros alumnos –a todos ellos– en la tarea de aprender.

Apéndice

Dos modelos para guiar la instrucción diversificada

La figura A.1 representa un modelo para reflexionar sobre cómo diversificar la instrucción en clases que presentan diferentes niveles académicos. Subraya la diversificación en base a las capacidades de los estudiantes. Este esquema se discute en mayor profundidad en las fuentes citadas al final del Capítulo 2.

De manera resumida, plantea que todos los contenidos para todos los alumnos deberían cumplir las características de la casilla superior izquierda. Los procedimientos o actividades diseñados para todos los aprendices deberían exhibir los rasgos del recuadro superior central. Los productos cuya realización se encargue a los estudiantes deben reunir las condiciones expuestas en el recuadro superior derecho. Todos los estudiantes deberían estar inmersos en ambientes de aprendizaje que posean los rasgos que figuran en el perímetro de la tabla.

La fila inferior de casillas contiene estrategias instructivas que pueden servir de ejemplo para ayudar a los educadores a diversificar los contenidos, los procedimientos y los productos. Estos métodos tienen también validez para todos los alumnos. Aunque las listas no pretenden ser exhaustivas, reflejan los conceptos que se manejan actualmente dentro de la práctica educativa de calidad.

Los «botones» que hay debajo de las dos filas de casillas imitan el aspecto del mando de un reproductor de CD, desde el que se pueden ajustar el tono, el volumen y el equilibrio entre graves y agudos. Este tipo de mecanismos se denominan equalizadores. Para diversificar en función de las capacidades del alumnado, un profesor debe empezar con una instrucción sólida, dirigida y significativa. A continuación debe mover el mando del equalizador hacia la izquierda o

la derecha, basándose en el punto de partida de cada alumno. Por ejemplo, un aprendiz que sabe mucho acerca del espacio exterior y que goza de buena capacidad lectora puede necesitar el uso de materiales de investigación complejos para preparar la exposición de mañana. Un compañero suyo que no lee bien y cuyos conocimientos sobre el tema no son tan amplios precisará seguramente materiales de investigación más sencillos para esa misma tarea.

Como en el caso de un aparato estéreo, no es necesario mover todos los botones a la vez. De igual modo, los estudiantes pueden requerir que llevemos todos los mandos hacia la izquierda, cuando empiezan a manejar algún tema o habilidad, pero a medida que la unidad avanza, sus actividades y productos deberían reflejar el movimiento de aquellos hacia la derecha.

La figura A.2, «Reflexionando sobre el equalizador», proporciona algunos parámetros para orientar a los profesores y a quienes diseñan el currículum a la hora de considerar la manera de modificar la instrucción en base a varias constantes. Por ejemplo, si un aprendiz tiene dificultades con cierta idea o habilidad, al educador puede interesarle encomendarle una tarea fundamental o básica. Los estudiantes pueden realizar las conexiones mentales necesarias para aplicar una idea o habilidad de un modo que es bastante similar a los ejemplos de clase o del libro de texto, o que resulta cercano a sus propias experiencias. Un niño de la misma clase que maneja con soltura esa idea o destreza, puede estar listo para aplicarla de una manera innovadora, es decir, que se aleja de los ejemplos de clase y de su experiencia personal.

Esta lista de parámetros descriptivos tampoco pretende ser exhaustiva. Reflexionar sobre lo que se hace para adecuar las actividades a los distintos aprendices del aula es una práctica saludable. A continuación puedes añadir a esas listas los criterios que reflejan tu modo de concebir la diversificación en base a la capacidad de cada alumno.

Figura A.1

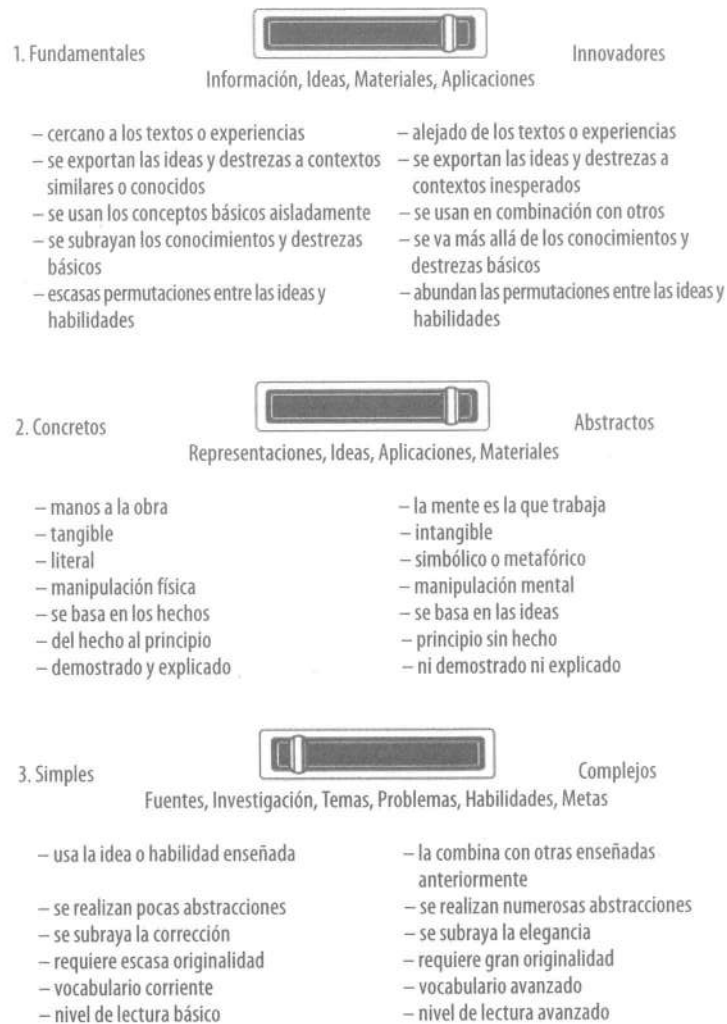
Modelo de planificación para la diversidad académica y el desarrollo del talento

GRUPOS FLEXIBLES		
CONTENIDOS	PROCEDIMIENTOS	PRODUCTOS
Basados en conceptos y generalizaciones Altamente relevantes Coherentes Transferibles Potentes Auténticos	Impulsados por los conceptos y generalizaciones Con una intención clara De alto nivel Significativos Dan cabida al pensamiento crítico y creativo Promueven los procesos cognitivos y metacognitivos	Centrados en el tema o en los conceptos Aplicación de las destrezas de planificación enseñadas Aplicación de las habilidades de producción enseñadas Puesta en práctica de todas las ideas clave Utilización de las técnicas propias de la disciplina Audiencias y problemas reales Múltiples formas de expresión
<u>Diversificación por medio de</u> Textos múltiples y fuentes impresas suplementarias Programas de ordenador variados Distintos recursos audiovisuales Mecanismos de apoyo diversos Asignaciones de tiempo flexibles Centros de intereses Contratos de aprendizaje Compartimentación de la materia El triángulo de aprendizaje como base Instrucción compleja Investigación en grupo	<u>Diversificación por medio de</u> Actividades escalonadas Centros de aprendizaje Tareas basadas en el modelo del triángulo de aprendizaje Tareas basadas en el concepto de las inteligencias múltiples Esquemas gráficos Simulaciones Recuadros de aprendizaje Adquisición de conceptos Desarrollo de conceptos Aplicación de conceptos Instrucción compleja Investigación en grupo	<u>Diversificación por medio de</u> Encargos de productos escalonados Estudio independiente Productos basados en la comunidad Criterios negociados Pautas graduadas Orientaciones inspiradas en el triángulo de aprendizaje Orientaciones inspiradas en los distintos tipos de inteligencias Instrucción compleja Investigación de grupo

Figura A.1 (continuación)
Modelo de planificación para la diversidad académica y el desarrollo del talento



Figura A.2
Reflexionando sobre el equalizador



4. Unidimensionales



Conexiones interdisciplinarias, Direcciones, Fases de desarrollo

Multidimensionales

- pocos apartados
- pocos pasos
- pocas fases

- muchos apartados
- muchos pasos
- muchas fases

5. Salto pequeño



Aplicaciones, Percepciones, Transferencias

Gran salto

- terreno conocido
- la mayor parte de los elementos resultan cómodos
- escasa necesidad de explorar
- poca flexibilidad de pensamiento
- no hay lagunas en el conocimiento que se precisa
- sigue un proceso de evolución

- terreno desconocido
- muchos elementos son poco familiares
- mayor necesidad de explorar
- pensamiento flexible
- importantes lagunas en el conocimiento requerido
- el proceso es revolucionario

6. Estructurados



Soluciones, Decisiones, Enfoques

Abiertos

- instrucciones precisas
- se procede por imitación
- poca elección por parte del alumno

- escasez de instrucciones
- la imitación es mínima
- la elección del alumno es mayor

7. Problemas claramente definidos



Investigaciones, Productos, Procedimientos

Problemas confusos

- pocas incógnitas
- más algorítmico
- menor espectro de respuestas correctas
- sólo se dan los datos relevantes
- el problema se especifica con claridad

- mayor número de incógnitas
- más heurístico
- los enfoques o respuestas correctas son múltiples
- se proporcionan datos de diversa índole
- el problema no se especifica o resulta ambiguo

8. Escasa independencia



Planificación, Diseño, Supervisión

Gran independencia

- mayor orientación y control por parte del profesor o adulto con respecto a
 - la identificación de los problemas
 - el establecimiento de objetivos
 - el establecimiento de plazos
 - el seguimiento de los plazos
 - la adjudicación de las fuentes
 - el uso de las fuentes
 - los criterios de calidad
 - el diseño del producto
 - la evaluación
- el profesor proporciona más estructura
- se aprende a ser autónomo

- menos orientación y control por parte del profesor con respecto a
 - la identificación de los problemas
 - el establecimiento de objetivos
 - el establecimiento de plazos
 - el seguimiento de los plazos
 - la adjudicación de las fuentes
 - el uso de las fuentes
 - los criterios de calidad
 - el diseño del producto
 - la evaluación
- el profesor proporciona menos estructura
- se demuestra que se es autónomo

9. Lento



Ritmo de estudio, Ritmo de pensamiento

Rápido

- más tiempo para la tarea
- más práctica
- más tiempo para la instrucción
- se procede de manera sistemática
- proceso minucioso y profundo

- menos tiempo para la tarea
- menos práctica
- menos tiempo para la instrucción
- se procede con rapidez
- se tocan los aspectos principales

Bibliografía

- Allan, S. (1991), «Ability-grouping research reviews: What do they say about grouping and the gifted?», *Educational Leadership*, 48(6), 60-65.
- Arnow, H. (1954), *The dollmaker*, Nueva York, Avon.
- Barell, J. (1995), *Teaching for thoughtfulness: Classroom strategies to enhance intellectual development*, White Plains, Nueva York, Longman.
- Bauer, J. (1996), *Sticks*, Nueva York, Yearling.
- Bauer, J. (1997), «Sticks: Between the lines». *Book Links*, 6(6), 9-12.
- Berliner, D. (1986), «In pursuit of the expert pedagogue», *Educational Researcher*, 15(7), 5-13.
- Berte, N. (1975), *Individualizing education by learning contracts*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Bess, J. (Ed.), (1997), *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively*, Baltimore, MD, The Johns Hopkins University Press.
- Bluestein, J. (Ed.), (1995), *Mentors, masters and Mrs. MacGregor: Stories of teachers making a difference*, Deerfield Beach, FL, Health Communications, Inc.
- Brandwein, P. (1981), *Memorandum: On renewing schooling and education*, Nueva York, Harcourt Brace Jovanovich.
- Brown, M. (1949), *The important book*, Nueva York, Harper & Row.
- Caine, R. y Caine, G. (1991), *Making connections: Teaching and the human brain*, Alexandria, VA, ASCD.
- Caine, R. y Caine, G. (1994), *Making connections: Teaching and the human brain* (Rev. ed.), Menlo Park, CA, Addison-Wesley.
- Caine, R. y Caine, G. (1997), *Education on the edge of possibility*, Alexandria, VA, ASCD.
- Canter y Associates (1996), *Teaching strategies that promote organization and mastery of content*, Santa Mónica, CA, Author.
- Clemons, J., Laase, L., Cooper, D., Areglado, N. y Dill, M. (1993), *Portfolios in the classroom: A teacher's sourcebook*, Nueva York, Scholastic.
- Cohen, E. (1994), *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (2ª ed.), Nueva York, Teachers College Press.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. y Whalen, S. (1993), *Talented teenagers: The roots of success and failure*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Danielson, C. (1996), *Enhancing professional practice: A framework for teaching*, Alexandria, VA, ASCD.
- Danielson, C. y Abrutyn, L. (1997), *An introduction to using portfolios in the classroom*, Alexandria, VA, ASCD.
- Delisle, R. (1997), *How to use problem-based learning in the classroom*, Alexandria, VA, ASCD.
- Eisner, E. (1994), *Cognition and curriculum reconsidered*, Nueva York, Teacher's College Press.
- Erikson, H. (1998), *Concept-based curriculum and instruction: Teaching beyond the facts*, Thousand Oaks, CA, Corwin.
- Fleischman, P. (1996), *Dateline Troy*, Cambridge, MA, Candlewick Press.
- Fullan, M. G. y Stiegelbauer, S. (1991), *The new meaning of educational change*, Nueva York, Teachers College Press.
- Fullan, M. (1993), *Change forces: Probing the depths of educational reform*, Bristol, PA, The Falmer Press.
- Gardner, H. (1991), *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*, Nueva York, Basic Books.
- Gardner, H. (1993), *Multiple intelligences: The theory in practice*, Nueva York, Basic Books.
- Gardner, H. (1997), «Reflections on multiple intelligences: Myths and messages», *Phi Delta Kappan*, 78(5), 200-207.
- Horowitz, F. y O'Brien, M. (1985), *The gifted and talented: Developmental perspectives*, Washington, DC, American Psychological Association.
- Howard, P. (1994), *The owner's manual for the brain*, Austin, TX, Leornian Press.
- Jensen, E. (1998), *Teaching with the brain in mind*, Alexandria, VA, ASCD.
- Johnson, T. (editor) (1997), *Problem-based learning*, Alexandria, VA, Association for Supervisions and Curriculum Development.
- Kalbfleisch, L. (1997), *Explain the brain*, manuscrito inédito, Charlottesville, VA, University of Virginia.
- Kaplan, S., Kaplan, J., Madsen, S. y Gould, B. (1980), *Change for children: Ideas and activities for individualizing learning*, Glenview, IL, Scott Foresman.

- Kiernan, L. (editor) (1997), *Differentiating instruction: A video staff development set*, Alexandria, VA, ASCD.
- Kingore, B. (1993), *Portfolios*, Des Moines, IA, Leadership Publishers.
- Knowles, M. (1986), *Using learning contracts*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Konigsburg, E. L. (1996), *The view from Saturday*, Nueva York, Atheneum Books for Young Readers.
- Kulik, J. y Kulik, C. (1991), «Ability grouping and gifted students», en N. Colangelo y G. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education*, (pp. 178-196), Boston, Allyn & Bacon.
- Lasley, T. J. y Matczynski, T. J. (1997), *Strategies for teaching in a diverse society: Instructional models*, Belmont, CA, Wadsworth Publishing Company.
- Lowry, L. (1993), *The giver*, Boston, Houghton Mifflin.
- Madea, B. (1994), *The multiage classroom: An inside look at one community of learners*, Cypress, CA, Creative Teaching Press.
- McCarthy, B. (1996), *About learning*, Barrington, IL, Excel.
- Oakes, J. (1985), *Keeping track: How schools structure inequality*, New Have, CT, Yale University Press.
- Ohanian, S. (1988), «On stir-and-serve recipes for teaching», en K. Ryan y J. M. Cooper (Eds.), *Kaleidoscope: Reading in education*, (pp. 56-61), Boston, Allyn & Bacon.
- Paterson, K. (1991), *Lyddie*, Nueva York, Dutton.
- Phenix, P. (1986), *Realms of meaning: A philosophy of the curriculum for general education*, Ventura, CA, Ventura County Superintendent of Schools Office.
- Reis, S. y Renzulli, J. (1992), «Using curriculum compacting to challenge the above average», en *Educational Leadership*, 50(2), 51-57.
- Robb, L. (1997), «Talking with Paul Fleischman», en *Book Links*, 6(4), 39-43.
- Saint Exupery, A. (1943), *The little prince*, Nueva York, Harcourt, Brace & World.
- Sarason, S. (1990), *The predictable failure of educational reform: Can we change course before it's too late?*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Sarason, S. (1993), *The case for change: rethinking the preparation of educators*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Schiever, S. (1991), *A comprehensive approach to teaching thinking*, Boston, Allyn & Bacon.
- Sharan, S. (Ed.), (1994), *Handbook of cooperative learning methods*, Westport, CT, Greenwood Press.
- Sharan, Y. y Sharan S. (1992), *Expanding cooperative learning through group investigation*, Nueva York, Teachers College Press.
- Siegel, J. y Chaughnessy, M. (1994), «Educating for understanding: A conversation with Howard Gardner», en *Phi Delta Kappan*, 75(7), 564.
- Sizer, T. (1992), *Horace's School: Redesigning the American High School*, Boston, Houghton Mifflin.
- Slavin, R. (1987), «Ability grouping and achievement in the elementary school: A best evidence synthesis», en *Review of Educational Research*, 57, 293-336.
- Slavin R. (1993), «Ability grouping in the middle grades: Achievement effects and alternatives», en *Elementary School Journal*, 93, 535-552.
- Starko, A. (1986), *It's about time: Inservice strategies for curriculum compacting*, Mansfield Center, CT, Creative Learning Press.
- Stepien, W. J. y Gallagher, S. (1997), *Problem-based learning across the curriculum*, Alexandria, VA, ASCD.
- Sternberg, R. (1985), *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1988), *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*, Nueva York, Viking.
- Sternberg, R. (1997), «What does it mean to be smart?», en *Educational Leadership*, 54(6), 20-24.
- Stevenson, C. (1992), *Teaching ten to fourteen year olds*, Nueva York, Longman.
- Stevenson, C. (1997), «An invitation to join Team 21!», en C. Tomlinson (Ed.), *In search of common ground: What constitutes appropriate curriculum and instruction for gifted middle schoolers?*, (pp.31-62), Washington, DC, Curriculum Studies Division of the National Association for Gifted Children.
- Stevenson, C. y Carr, J. (Eds.), (1993), *Integrated studies in the middle grades: Dancing through walls*, Nueva York, Teachers College Press.
- Strachota, B. (1996), *On their side: Helping children take charge of their learning*, Greenfield, MA, Northeast Foundation for Children.
- Sylwester, R. (1995), *A celebration of neurons: An educator's guide to the human brain*, Alexandria, VA, ASCD.
- Thomas, L. (1983), *Late night thoughts on listening to Mahler's Ninth Symphony*, Nueva York, Bantam Books.
- Tomlinson, C. (1993), «Independent study: A flexible tool for encouraging academic and personal growth», en *Middle School Journal*, 25(1), 55-59.

- Tomlinson, C. (1995), «Deciding to differentiate instruction in middle school: One school's journey», *Gifted Child Quarterly*, 39, 77-78.
- Tomlinson, C. (1995), *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*, Alexandria, VA, ASCD.
- Tomlinson, C. (1996), *Differentiating instruction for mixed-ability classrooms*, Alexandria, VA, ASCD.
- Tomlinson, C. (1996), «Good teaching for one and all: Does gifted education have an instructional identity?», en *Journal for the Education of the Gifted*, 20, 155-174.
- Tomlinson, C. (1997), *Differentiating instruction: Facilitator's guide*, Alexandria, VA, ASCD.
- Tomlinson, C., Callahan, C., Moon, T., Tomchin, E., Landrum, M., Imbeau, M., Hunsaker, S. y Eiss, N. (1995), *Preservice teacher preparation in meeting the needs of gifted and other academically diverse students*, Charlottesville, VA, National Research Center on the Gifted and Talented, University of Virginia.
- Tomlinson, C., Callahan, C. Tomchin, C., Eiss, N., Imbeau, M. y Landrum, M. (1997), «Becoming architects of communities of learnign: Addressing academic diversity in contemporary classrooms», en *Exceptional Children*, 63, 269-282.
- Torp, L. y Sage, S. (1998), *Problems as possibilities: Problem-based learning for K-12 education*, Alexandria, VA, ASCD.
- Treffinger, D. (1978), «Guidelines for encouraging independence and self-direction among gifted students», en *Journal of Creative Behavior*, 12(1), 14-20.
- Vygotsky, L. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Soubberman, Eds.), Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986), *Thought and language* (A. Kozulin, Trans. & Ed.), Cambridge, MA, The MIT Press, (trabajo original publicado en 1934).
- Winebrenner, S. (1992), *Teaching gifted kids in the regular classroom*, Minneapolis, MN, Free Spirit Press.

Acerca de la autora

Carol Ann Tomlinson es profesora adjunta de Fundamentos, Política y Liderazgo Educativos en la Facultad de Educación (*The Curry School*), de la Universidad de Virginia. Tomlinson trabaja con profesores de Estados Unidos y Canadá en el intento de establecer aulas diversificadas con mayor eficacia, y es codirectora del Instituto de Verano sobre la Diversidad Académica de la Universidad de Virginia. También ocupa el cargo de Secretaria del Comité Ejecutivo de la Asociación Nacional en favor de los Niños con Talento.

Los campos de investigación de Tomlinson abarcan la instrucción diversificada en los últimos años de la educación primaria, el uso de los enfoques basados en los diferentes tipos de inteligencia con aprendices de primaria de alto riesgo y alto potencial, y las prácticas de los profesores relativas a la diversidad académica. Ha escrito numerosos artículos, capítulos de libros y materiales para la formación de los docentes que integran la experiencia del aula con los hallazgos de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje.

La experiencia de Tomlinson incluye 21 años como profesora en la escuela pública, trabajando con alumnos de preescolar, primaria y secundaria. Ha impartido las asignaturas de Lengua Inglesa, Literatura, Alemán e Historia. Tomlinson ha dirigido programas educativos dirigidos a los alumnos rezagados y avanzados, y fue elegida Profesora de Virginia del Año en 1974.

Índice

Prólogo a la presente edición 9

Prólogo 13

1. ¿Qué es un aula diversificada? 16

Sellos distintivos de las aulas diversificadas 17

Retratos de Escuelas 19

Instantáneas de dos aulas de primaria 19

Ejemplos de dos clases de primaria 21

Comparaciones en los últimos cursos de primaria 23

Ejemplos de cursos de secundaria 26

2. Elementos constitutivos de la diversificación 29

Principios que guían las aulas diversificadas 29

El profesor se centra en lo esencial 30

El profesor contempla las diferencias entre los estudiantes 30

Enseñanza y evaluación son inseparables 31

El profesor modifica los contenidos, los procesos y los productos 32

Todos los estudiantes participan en tareas adecuadas para ellos 34

El profesor y los estudiantes colaboran en el aprendizaje 35

El profesor equilibra los ritmos del grupo y del individuo 36

El profesor y los estudiantes trabajan juntos con un método flexible 36

Dos esquemas para meditar sobre la diversificación 37

Para más información 40

3. Replantearse cómo dar la clase y para quién 42

La educación también cambia 42

Nuevas maneras de concebir la escuela 43

La inteligencia es variable 43

- El cerebro esta ávido de sentido **44**
 - Los humanos aprenden mejor si el reto es moderado **46**
 - Reflexionar sobre los alumnos a los que enseñamos **47**
 - La batalla por la equidad y la calidad **48**
 - La búsqueda de la equidad y la calidad y cómo agrupar a los alumnos **49**
 - Viejos modos de entender la escuela que todavía persisten **51**
- 4. Ambientes docentes que apoyan la instrucción diversificada **55****
- La enseñanza y el triángulo del aprendizaje **57**
 - La parte alta del triángulo **58**
 - Los alumnos en un aula saludable **60**
 - Los contenidos en un aula saludable **61**
 - Cómo crear un ambiente de clase saludable **64**
 - La enseñanza no se diferencia tanto de la vida **70**
- 5. Una instrucción de calidad como base para la enseñanza diversificada **72****
- Lecciones «nebulosas» **73**
 - Dos requisitos indispensables para el aprendizaje duradero **75**
 - Niveles de aprendizaje **76**
 - ¿Dónde encajan las prescripciones curriculares? **79**
 - Niveles de aprendizaje: un caso a debate **82**
 - Elementos del currículum **84**
 - Los niveles de aprendizaje y el currículum **86**
 - Para más información **89**
- 6. Profesores trabajando en la construcción de aulas diversificadas **90****
- Diversificar: qué, cómo y por qué **91**
 - La diversificación y la instrucción centrada en las habilidades **93**
 - Curso 1º: Clasificación **94**
 - Curso 4º: Punto de corrección de errores **94**
 - Curso 2º: Poner en orden alfabético **96**
 - Curso 8º: Educación Física **96**
 - Cursos 10º y 11º: Lengua extranjera **97**
 - Curso 6º: Ortografía **98**

- Curso 7º: Repaso de cualquier asignatura **99**
- Otros principios reflejados en los ejemplos **100**
- La diversificación y la instrucción centrada en los contenidos **102**
- Curso 12º: Formas de gobierno **102**
- Curso 1º: Estructuras **104**
- Curso 9º: Historia de Estados Unidos **106**

7. Estrategias docentes que apoyan la diversificación **114**

- Estaciones **115**
 - Curso 4º: Matemáticas **116**
- Agendas **122**
 - Curso 5º: Varias asignaturas **122**
- Instrucción compleja **126**
 - Curso 10º: Lengua inglesa **128**
- Estudio en órbitas **131**
 - Curso 6º: Varias asignaturas **132**

8. Más estrategias docentes que refuerzan la diversificación **137**

- Centros **138**
 - Definición de centro **138**
 - Clases de edades mezcladas: dinosaurios **139**
 - Puntos de acceso **147**
 - Curso 7º: La Edad Media **147**
- Actividades escalonadas **150**
 - Curso 8º: El ozono **152**
- Contratos de aprendizaje **156**
 - Curso 4º: Poesía **157**
- Otras estrategias que invitan a la diversificación **161**
- Compartimentar **162**
- Aprendizaje basado en la resolución de problemas **162**
- Investigación en grupo **163**
- Estudio independiente **163**
- Paneles de elección **164**
- Formatos **164**
- Carpetas **164**
- Para más información **165**

9. ¿Cómo se las arreglan los profesores para que todo esto funcione? **167**

Imágenes de la escuela **167**

Para empezar **168**

Examinar las ideas acerca de las necesidades individuales **168**

Empezar poco a poco **169**

Progresar lentamente, pero progresar **171**

Imaginar cómo resultará una actividad **172**

Dar un paso atrás y reflexionar **172**

Prepararse para la carrera de fondo **174**

Hablar con los alumnos pronto y a menudo **174**

Promover la autonomía de los estudiantes **176**

Seguir siendo analíticos **176**

Algunas consideraciones prácticas **177**

Dar instrucciones detalladas **178**

Establecer procedimientos para pedir ayuda **179**

Permanecer alerta y organizados **180**

Plantearse la utilización de «sitios fijos» **183**

Establecer hábitos para el comienzo y el final de la sesión **183**

Enseñar a los alumnos a ser ambiciosos en su trabajo **183**

Desarrollar redes de apoyo **184**

Implicar a los colegas **184**

Involucrar a los cargos directivos **185**

Traer a los padres a nuestro terreno **186**

Comprometer a la comunidad **187**

10. Cuando las autoridades educativas encarecen las aulas diversificadas **188**

Experiencia, investigación y cambio docente **189**

Examinar creencias y objetivos **189**

Plantear una visión y compartirla **190**

Evitar la sobrecarga **190**

Prepararse para la carrera de fondo **191**

Comenzar con astucia **191**

Liderar el proceso **192**

Examinar las políticas y métodos **193**

Prever planes de formación para ayudar al equipo docente en la transición **195**

Dar apoyo constante **197**

Ejercer presión y ofrecer ayuda **197**

Vincular la diversificación con la responsabilidad profesional **198**

Unas palabras sobre los profesores novatos **201**

Para más información **203**

Una última reflexión **204**

Apéndice **205**

Dos modelos para guiar la instrucción diversificada **205**

Bibliografía **212**

Acerca de la autora **217**

El aula diversificada

Los sistemas educativos afrontan un reto absolutamente revolucionario: acabar de una vez por todas con la pedagogía de la exclusión. ¿Cómo pueden los profesores dividir su tiempo, sus recursos y sus esfuerzos para instruir con eficacia a tantos estudiantes con niveles e intereses diversos? *El aula diversificada* ofrece una solución práctica a la cuestión.

La autora propone en su libro una estrategia general, el *think versus sink approach*, que plantea al profesor pensar en lugar de hundir. Sus planteamientos y estrategias de organización y planificación de clases, resultado de una dilatada experiencia docente vivida en aulas de primaria y de secundaria, suponen una gran aportación al nuevo panorama educativo. Por primera vez, la educación ofrece respuesta a los miles de niños que, con escaso apoyo familiar, porque ni sus padres ni sus abuelos estuvieron escolarizados, se incorporan por primera vez a las escuelas, y considera la influencia de los compañeros un estímulo que mejora la calidad del aprendizaje.

Carol Ann Tomlinson es profesora adjunta de Fundamentos, política y liderazgo educativos en la Facultad de Educación de la Universidad de Virginia. Ha colaborado con profesores de Canadá y de Estados Unidos para el establecimiento de aulas diversificadas, y durante más de veinte años ha ejercido como profesora en la escuela pública, con alumnos de preescolar, primaria y secundaria. Tomlinson ha dirigido programas educativos para alumnos rezagados y avanzados, y ha escrito diversos artículos, capítulos y materiales relativos a este campo de investigación.

ISBN 978-84-8063-964-4



9 788480 639644