

El currículo multinivel: propuestas para enseñar a un alumnado heterogéneo en un aula inclusiva (2ª parte)¹

A. González-del-Yerro. Universidad Autónoma de Madrid

Enseñar una misma lección a estudiantes con capacidades, conocimientos y estilos de aprendizaje diferentes continúa siendo un reto difícil de afrontar en España y en todos los países habituados a planificar el currículo para el estudiante medio. El currículo multinivel constituye una manera de alcanzar ese fin, “*una forma de planificar la enseñanza guiada por los principios de individualización, flexibilidad e inclusión de todos los alumnos del aula sea cual sea el nivel de habilidades que presente*” (Collicot 1991, p.193). En este artículo, vamos a explicar qué es y cómo aplicarlo en el aula siguiendo, fundamentalmente, las directrices de Collicot (1991), una de las profesoras que protagonizaron el movimiento dirigido a impartir una educación inclusiva en los colegios del distrito canadiense de Brunswick gracias, entre otros, a la aplicación de las estrategias multinivel, Tomlinson (2001), una de las especialistas que más ha escrito sobre cómo diferenciar el currículo, el Center for Applied Special Technology, que lleva más de tres décadas ideando estrategias que facilitan la eliminación de las barreras que dificultan o impiden la participación y el aprendizaje mediante la aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje, y todos aquéllos que han contribuido a hacer de la enseñanza heterogénea una realidad en las aulas.

La planificación del currículo multinivel

Collicot (1991) recomienda planificar una lección aplicando las estrategias multinivel siguiendo cuatro fases: 1) determinar los conceptos subyacentes, 2) la forma de presentar la información, 3) los modos de práctica y expresión, y 4) los criterios y procedimientos de evaluación. Vamos a describir cómo diseñar cada una de ellas.

- Determinar los conceptos subyacentes (los objetivos de la lección)

¹ Ésta es la segunda parte del escrito enviado a la revista CASBA. Superdotación y Altas Capacidades, en 1917. Lo publicamos en la página tras haber perdido comunicación con la revista.

Los conceptos subyacentes son los conceptos básicos esenciales que el docente propone aprender a todo el alumnado al impartir una lección (Collicot, 1991). Collicot (1991), con el fin de esclarecer este concepto, lo ejemplifica explicando cómo en una clase destinada a enseñar la novela o el cuento corto, el profesor no pretendía que sus estudiantes memorizaran todas las novelas de un autor, sino que comprendieran algunos conceptos básicos de este género literario, como el escenario, los personajes, y el argumento.

No obstante, Perner y Porter (2008) insisten en que en el currículo multinivel, la enseñanza de contenidos no constituye un fin en sí mismo. Los contenidos deben considerarse medios que se utilizan para apoyar la adquisición de habilidades específicas. Lo relevante, subraya Ainscow (1995; 1999), es que se formulen objetivos teniendo presente a todo el alumnado del aula, para poder planificar una experiencia común que posibilite el aprendizaje de todos, aunque los estudiantes utilicen para ello vías distintas y, finalmente, alcancen niveles de consecución diferentes (Ferguson, Kozleski, y Smith, 2003).

Stainback, Stainback y Moravec (1999) proponen para ello formular para todos unos mismos objetivos generales, y ajustar los específicos a las distintas necesidades y niveles de competencia de cada estudiante y ejemplifican su idea explicando cómo en una clase de tercer curso de Educación Primaria, en el área de lengua, una profesora formuló como objetivo general válido para todo el alumnado “comunicarse con eficacia”, y objetivos específicos diferentes como “Escribir una carta”, “Ampliar las opciones de vocabulario en un tablero de comunicación para comunicarse con sus amigos”, y “Dictar una carta utilizando un magnetofón” para responder a las necesidades diversas de los estudiantes; y en una unidad didáctica del área de Ciencias de la Naturaleza, formuló como objetivo general “Comprender el mundo físico que nos rodea con relación a la temperatura” y como objetivos específicos “Medir la temperatura utilizando las escalas Fahrenheit”, “Analizar las repercusiones que la temperatura tiene sobre los movimientos moleculares” y “Reconocer y utilizar objetos fríos y calientes”.

Algunos autores sugieren utilizar la jerarquía de objetivos educativos propuesta por Bloom² (1956) (o la versión renovada que de ella presentan sus seguidores) para diferenciar el currículo y seleccionar los objetivos que ocupan los niveles más bajos (como recordar, comprender y aplicar) para los estudiantes que tengan habilidades bajas o medias, y los que se

² La jerarquía de Bloom (1956) incluye los siguientes cinco niveles de objetivos educativos: conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar, evaluar; la versión renovada: recordar, comprender, aplicar, analizar evaluar, y crear (Krathwohl, 2002).

encuentran en los niveles superiores (como evaluar y crear) para quienes tienen altas capacidades, realizando las sustituciones y/o inserciones necesarias en la lista de objetivos que aparece en el currículo general, de tal manera que, por ejemplo, en una clase en la que el dinero constituye el concepto subyacente, se formularían como objetivos específicos para los estudiantes con bajas o medias habilidades, “identificar monedas”, “comprender cómo se utiliza el dinero”, y “aplicar el concepto dinero a intercambios comerciales y a la realización de presupuestos” (Giangreco y Putnam, 1991), y para promover el aprendizaje de quienes tienen altas capacidades “Valorar críticamente cómo se utiliza el dinero público en tu comunidad”, objetivo que ocupa uno de los puestos más altos de la versión nueva de la jerarquía de objetivos de Bloom (MacLeod, 2005)

Kanevsky (2011) invita al profesorado a tomar conciencia de que mientras las personas que tienen un razonamiento típico dedican la mayor parte de su tiempo a los procesos cognitivos situados en los niveles inferiores y medios de la jerarquía de objetivos de Bloom (recordar, comprender, aplicar), y uno muy reducido al ejercicio de los procesos de más alto nivel, las que tienen altas capacidades ejercitan la mayor parte del tiempo los procesos cognitivos de más alto nivel (evaluar, crear), y emplean en el ejercicio de los procesos cognitivos más elementales (recordar, comprender) un tiempo muy reducido.

No obstante, los docentes deben percatarse de que la formulación de objetivos situados en los puestos inferiores de la jerarquía no debe conducir a proponer actividades de aprendizaje simples, pues las que son más problemáticas y requieren la actuación de los procesos cognitivos más complejos resultan más atractivas y promueven una implicación mayor en todo el alumnado, por ello, Karp (2000) y Peterson, Hittie y Tamor (2002) aconsejan plantear retos invitando, por ejemplo, a descubrir las variables que influyen en el crecimiento y desarrollo de una planta, en lugar de pedirles escribir el nombre de las partes de una flor representada en un dibujo.

Una forma de hacer la asignatura más problemática es situar la disciplina en el ámbito de su ejercicio profesional. Esta profesionalización del estudio resulta especialmente adecuada para el alumnado con altas capacidades, pues les da la oportunidad de desarrollar las competencias necesarias para convertirse en profesionales expertos y/o en investigadores capaces de aportar nuevos conocimientos a ese campo científico en lugar de limitarse a ser meros consumidores de ciencia (Kanevsky, 2011) (como se muestra en la Tabla 2).

- Determinar los modos de presentar la información

La presentación de la información debe ajustarse a los intereses del alumnado, a su modalidad sensorial preferente, y a su nivel de competencia y conocimiento (Collicot, 1991; UNESCO, 2004). Para ello, Tomlinson (2001) invita a tomar decisiones acertadas que atañen, entre otras, a las siguientes variables: a) el canal sensorial por el que se presentará la información, que pudiera ser la vía visual (mediante lecturas, películas, gráficos, mapas, líneas del tiempo, simulaciones, Sistemas Alternativos de Comunicación, imágenes, modelos, etc., teniendo en cuenta que podría ser necesario incrementar su tamaño o acentuar el contraste de los estímulos visuales para facilitar la percepción), la vía auditiva (a través de entrevistas, conferencias, debates, grabaciones de presentaciones orales, etc.) y por el canal táctil y/o cinestésico (representaciones dramáticas, textos en Braille, maquetas, construcciones, etc.) (CAST. 2008), b) los agentes de esa presentación, (el profesorado, los estudiantes en una conversación que haga aflorar el conocimiento previo o tras realizar entrevistas a las familias, compañeros u a otras personas de la comunidad, o tras haber realizado una lectura, escuchado una grabación o una observación natural real o digital, etc.) (UNESCO, 2004), c) el nivel de abstracción de la información, d) el nivel de complejidad, y e) el número de perspectivas desde las que se presenta la información.

Estas distintas formas de presentar la información pueden combinarse como hace la profesora de literatura que observaron Stainback et al. (1999) que brindó a su grupo la oportunidad de leer el relato en silencio, escuchar una grabación del cuento, observar la secuencia de viñetas que reflejaban la historia, redactar resúmenes, contar la novela a un compañero, y hacer un libro con dibujos sobre ella, con el fin de facilitar el logro de los objetivos de aprendizaje que había propuesto.

Con el fin de responder a las necesidades del alumnado con altas capacidades, Kanevsky (2011) propone incrementar el grado de abstracción de la información (utilizando la siguiente secuencia de tipos de contenidos: hechos, conceptos, generalizaciones, teorías) y la complejidad del discurso (determinada por la densidad de conceptos presentes en un texto y por el grado de sofisticación de las relaciones que se establecen entre ellos), incluir el conocimiento metacognitivo, así como temas extracurriculares, especialmente, los que constituyen el centro de las controversias y debates actuales, los relacionados con personajes históricos protagonistas de vidas excepcionales y/o que hayan hecho alguna aportación de

interés general para la humanidad, y aquéllos que al propio alumnado le resulten especialmente interesantes.

Por el contrario, para facilitar el aprendizaje a los estudiantes que tengan más dificultades reduciremos el nivel de complejidad del texto y la cantidad de detalles que se incluyen en las explicaciones y descripciones, simplificaremos lingüísticamente el discurso (disminuyendo el número de palabras nuevas y utilizando estructuras gramaticales simples), acortaremos la longitud de las lecturas, las acompañaremos de imágenes, libros orales, y esquemas, diagramas y guías que faciliten la comprensión y la comprobación de que se entiende lo leído; asimismo ayudaremos a establecer vínculos entre las distintas unidades de información, a identificar cuáles son los conceptos clave, el vocabulario más relevante y las ideas principales, y proporcionaremos resúmenes de los textos antes de las actividades que se desarrollen en el aula para apoyar su participación en la dinámica de la clase (Gartin, Murdick, Imbeau y Perner, 2002).

Wehmeyer, Lance y Bashinski (2002) destacan, además, la necesidad de dar la posibilidad de elegir, ofrecer materiales que impongan demandas de atención diferentes, guías que muestren con claridad cómo utilizar los medios disponibles, y asegurarse de que todos los recursos permiten cometer errores (no siempre lo hacen los programas de ordenador); y animan, del mismo modo, al profesorado a cerciorarse de que todos los medios que pone a disposición del grupo son accesibles para todos los estudiantes, y de que su diseño se ajusta a los intereses y preferencias propias de su edad.

Para facilitar la comprensión de cuanto sucede en clase, Raymond (1995) aconseja, además, utilizar, además, estrategias tales como hablar con claridad situándose cerca del alumnado (o de frente), dosificar la información, presentar modelos, pedir a la clase repetir las instrucciones (y ofrecer con ello poder escucharlas una vez más), permitir grabar, usar color para resaltar la información más relevante, el habla signada, proporcionar hojas de registro con texto y espacios en blanco que los estudiantes deban rellenar para facilitar el tomar notas, comprobar la comprensión, etc.

- Determinar los modos de práctica, participación y expresión

El profesor debe ofrecer a los estudiantes un abanico de actividades y posibilidades de expresión que respondan a los distintos intereses, conocimientos, competencias y estilos de aprendizaje de cada uno. Para ello, Collicot (1991) y Tomlinson (1995) proponen variar el

grado de estructura de las tareas (generalmente preferirán actividades más abiertas los estudiantes que tengan un nivel de competencia mayor en una materia), los apoyos que se proporcionan para su realización independiente, el tiempo que se concede para realizarlas, el nivel de abstracción y complejidad de las ideas sobre las que versan, el grado de sofisticación de la transformación de ideas y materiales implicado en su realización, el número de perspectivas desde las que invita a percibir la realidad, y el nivel de los procesos cognitivos que requiere su resolución.

Algunas estrategias didácticas como el aprendizaje cooperativo, sobre el que existen en la actualidad buenas guías (Pujolas y Lago, 2002; Sapon-Shevin, 1994) están enfrentándose con éxito a la tarea de diversificar los modos de presentación de la información y la práctica (Collicot, 1991).

Para ayudar a diferenciar los modos de práctica y expresión, se han propuesto distintas herramientas construidas sobre marcos teóricos distintos, entre los que destacan la jerarquía de objetivos de Bloom (1957) en su versión original y renovada, las inteligencias múltiples (Gardner, 1993) y la teoría triárquica de la inteligencia (Sternberg, 1984).

Así, Noble (2000; 2002) (citados por Noble, 2004) ideó una herramienta que consiste en una matriz que presenta en el eje vertical la secuencia de objetivos que propone la versión nueva de la jerarquía de Bloom y en el eje horizontal las inteligencias múltiples de Gardner de manera que el profesor debe establecer en las celdas resultantes (que elija) actividades para cada una de estas inteligencias; actuando de esta forma, una profesora de sexto año seleccionó el tercer objetivo de la jerarquía de Bloom (aplicar) y propuso como actividades alternativas para que los estudiantes mostraran haber aprendido el proceso de formación y erupción de volcanes escribir un ensayo (inteligencia lingüística), realizar un experimento (inteligencia lógico-matemática), dibujar un volcán con todas sus partes en el que se observe el flujo de la lava (inteligencia espacial), explicar a un compañero cómo se forman los volcanes y cómo se produce la erupción (inteligencia interpersonal), realizar una representación dramática que muestre estos procesos (inteligencia corporal y cinestésica) e inventarse una canción que trate sobre estos fenómenos (inteligencia musical) (Noble, 2004).

La idea ha inspirado el diseño y publicación de matrices que facilitan la aplicación de las estrategias multinivel a la enseñanza de diferentes materias. Rule y Lord (2003) recopilan algunas de ellas con la intención de crear un banco de recursos al que vaya contribuyendo el

profesorado que empiece a impartir este tipo de enseñanza heterogénea en el aula. Nos hemos permitido presentar la propuesta de Audrey Rule en la Tabla 1.

Kanevsky (2011), por su parte, utiliza la matriz que propone la nueva versión de la jerarquía de objetivos de Bloom, que sitúa en el eje horizontal los procesos cognitivos y en el eje vertical los distintos tipos de conocimiento, e incluye un ejemplo que muestra cómo utilizar esta matriz para diseñar actividades en una unidad didáctica dedicada a la fruta (ver Tabla 2).

La planificación de los modos de práctica y expresión debe responder a los intereses de los estudiantes e incluir los apoyos que requieran para actuar de forma independiente. CAST (2008) sugiere incluir pautas y listados, e invita al profesorado a actuar como modelo con el fin mostrar cómo establecer las propias metas de aprendizaje, planificar las acciones necesarias para alcanzarlas, y determinar los materiales que se estimen precisos; e invita, del mismo modo, a incorporar inventarios y otros recursos para que el alumnado supervise el logro de sus objetivos.