

Capítulo 11

Impartir una instrucción multinivel. Estrategias para los profesores de aula

Por Jean Collicot

Traducido por Asunción González del Yerro (Universidad Autónoma de Madrid)

El tutor del aula es, finalmente, quien controla las expectativas y los logros de los alumnos que tiene bajo su responsabilidad. La experiencia de estar cinco años trabajando en la integración de niños con discapacidad en aulas regulares me ha enseñado que el que sean o no aceptados depende en gran medida de cómo los acepta el profesor.

Cuando los docentes toman la iniciativa de aceptar a un niño con discapacidad y trabajan activamente para promover su inclusión y facilitar su relación con los demás, sus compañeros de clase lo aceptan. Por el contrario, cuando un niño con discapacidad es atendido continuamente por el profesor de apoyo y tiene poca relación con el tutor del aula, no logra convertirse en un miembro auténtico de la clase.

Por ello, es de vital importancia que el profesor aplique estrategias que permitan a todos los alumnos implicarse en las actividades del aula para que todos sean considerados miembros verdaderos de la clase.

Como es imposible y, desde luego, poco deseable que el tutor dedique un tiempo excesivo a trabajar individualmente con los alumnos excepcionales, es necesario centrarse en adaptar e impartir su instrucción con los otros estudiantes (Campbell, Campbell, Collicott, Perner y Stone, 1988).

Para realizar esta adaptación y poder instruir a todos en una misma clase, el profesor debe enfrentarse a la tarea de reestructurar su práctica. La alternativa a tener que preparar y enseñar numerosas lecciones diferentes en el aula, es adoptar un marco general de planificación que permita impartir una lección utilizando diferentes formas de presentar la información, y distintos métodos de práctica y evaluación. La instrucción multinivel constituye una perspectiva desde la que se puede desarrollar este marco de actuación.

¿QUÉ ES LA INSTRUCCIÓN MULTINIVEL?

La instrucción multinivel (Schulz y Turnbull, 1984) parte de la premisa de que se debe enseñar una única lección a toda la clase. Es una forma de planificar que conduce a individualizar la enseñanza, a flexibilizarla y a incluir a todos los estudiantes con independencia de las habilidades que tengan. Permite al profesor planificar para todos los alumnos dentro de una misma lección, reduciendo, así, la necesidad de impartir programas paralelos, mientras logra trabajar metas individuales utilizando los contenidos de la clase y las mismas estrategias docentes.

Para alcanzar este logro el profesor debe llegar a comprender totalmente las estrategias de enseñanza propias de la instrucción multinivel. Para impartir una unidad o una lección que sea realmente multinivel, esta lección debe tener un objetivo determinado para todos los estudiantes. Esto significa que debe cumplir los siguientes requisitos:

- Considerar los estilos de aprendizaje de los alumnos al planificar cómo se va a presentar la información.

En G. Porter y D. Richler (Eds.), *Changing Canadian Schools*. North York, Ont.: The Roeher Institute

- Involucrar a todos en la lección formulando preguntas que exijan aplicar diferentes niveles de pensamiento (ej., la Taxonomía de Bloom, que es una taxonomía que presenta distintos niveles cognitivos, desarrollada por Benjamín Bloom, un psicólogo y teórico educativo de la Universidad de Chicago, ver pág.4).
- Admitir que se tendrán que ajustar los resultados de aprendizaje para algunos estudiantes.
- Dar a elegir a los estudiantes el método que utilizarán para demostrar la comprensión del concepto enseñado.
- Aceptar que los diferentes métodos utilizados tienen el mismo valor.
- Evaluar a los estudiantes basándose en sus diferencias individuales.

LAS CUATRO FASES DEL PROCESO DE DESARROLLO DE UNA LECCIÓN

Con el fin de desarrollar una lección que reúna esas condiciones, los profesores podrían utilizar los siguientes cuatro pasos como guía:

1. Identificar los conceptos subyacentes.
2. Determinar el método que utilizará el profesor para presentar la información (el estilo de enseñanza, las preguntas, la participación parcial).
3. Determinar los métodos de práctica de los estudiantes (se propondrán tareas de diferente complejidad basándose en la Taxonomía de Bloom, los métodos de presentación y la posibilidad de participar parcialmente).
4. Determinar el método a utilizar para evaluar a los estudiantes (considerando distintos niveles de habilidad y admitiendo diferentes procedimientos de evaluación).

PRIMER PASO: IDENTIFICAR LOS CONCEPTOS SUBYACENTES

El primer paso es identificar los conceptos subyacentes a enseñar en la unidad o lección particular. Es importante comprender que estos objetivos no se refieren simplemente a los objetivos establecidos para un curso determinado. Los objetivos deben ser parte de un planteamiento más amplio.

Los profesores deben identificar lo que quieren que todos los estudiantes de la clase comprendan al finalizar la lección. Puede ser necesario contemplar diferentes contenidos para alumnos con niveles de habilidad distintos. Sin embargo, al final de la lección, todos los estudiantes deberían alcanzar una comprensión similar del concepto que se está considerando en la clase con la que se está trabajando.

Esto requiere escudriñar detenidamente el material a enseñar. En la actualidad, muchos programas escolares, especialmente, en la educación primaria y secundaria, se centran excesivamente en la enseñanza de contenidos. El problema de enseñar demasiados contenidos es que muchos estudiantes que podrían comprender los conceptos esenciales, no pueden llegar a dominar todos estos contenidos. Por ello, es necesario clarificar la diferencia existente entre conceptos subyacentes y los contenidos utilizados para enseñar esos conceptos.

Imagina una lección tradicional sobre conflictos en el marco de una historia dirigida a los alumnos de primaria o secundaria. Se espera generalmente que los estudiantes reconozcan distintos tipos de conflictos literarios. Y se les evalúa pidiéndoles leer una novela o narración con el fin de identificar ejemplos de conflictos. La dificultad no está en comprender el concepto de conflicto sino en leer el material con el fin de realizar la tarea. Poner el énfasis en la lectura y la escritura sin admitir otros medios para demostrar lo aprendido o para ilustrar el conocimiento de lo que es un conflicto interpone una barrera a los alumnos con discapacidad.

En G. Porter y D. Richler (Eds.), *Changing Canadian Schools*. North York, Ont.: The Roeher Institute

En lugar de esperar que todos los estudiantes conozcan los distintos tipos de conflictos literarios y lean todas las lecturas, el profesor podría abordar este concepto desde un punto de vista más amplio. Podría exigir que todos los estudiantes comprendieran la idea de conflicto, invitándoles a identificar distintos ejemplos en la vida real y relacionar, posteriormente, estos ejemplos con una novela particular o historia corta.

NIVEL 2: MÉTODOS DE PRESENTAR LA INFORMACIÓN

Una vez establecidos los conceptos subyacentes de la lección, es evidente que no puede utilizarse una única forma de presentar la información, si se quiere dar a todos los estudiantes la posibilidad de terminar la lección con éxito. Por lo tanto, la idea o concepto a aprender debe presentarse de tal forma que todos los alumnos puedan mejorar su conocimiento sobre el tema, basándose en su nivel de comprensión.

Los estilos de aprendizaje de los estudiantes

El profesor debe recordar que en la clase puede haber estudiantes que aprendan mejor recibiendo información visual, auditiva o cinestésica. La mayoría de los niños tiende a utilizar un estilo perceptivo más que otros. Los docentes deben planificar la instrucción en función del modo perceptivo dominante de cada uno. Aunque del 80% al 85% de los alumnos son aprendices visuales, los profesores tienden a presentar la información por vía auditiva. Podrían responder a las necesidades de los aprendices visuales utilizando más la pizarra, así como películas, dibujos, tablas y transparencias al presentar la lección (Word, 1984).

Los profesores deberían obtener más información sobre los procedimientos sensoriales de aprendizaje y sobre las técnicas y conductas observables propias de cada procedimiento (Word, 1984; Schulz y Turnbull, 1984).

Volviendo al ejemplo de la enseñanza de los elementos de una historia o novela, se podrían utilizar diferentes procedimientos para enseñar el concepto de escenario. Por ejemplo, se podría pedir a los alumnos discutir sobre sus propias vidas; de esta manera se les invitaría a expresar oralmente el escenario de sus vidas. Un estudiante con habilidades verbales limitadas podría responder a las preguntas formuladas por un compañero al que se le ha enseñado previamente cómo formularlas. Del mismo modo, se les podría animar a comentar el escenario de un cuadro, de un programa de televisión o de la película que los estudiantes elijan.

En una lección elemental sobre el uso de letras mayúsculas, se podría utilizar el método de descubrimiento. En lugar de proporcionarles las reglas ortográficas, se les podría dar un párrafo, pedirles identificar las letras mayúsculas y, posteriormente, animarles a discutir en grupo por qué se escriben con mayúsculas las palabras marcadas. De esta manera, los alumnos inferirían las reglas en lugar de memorizar normas dadas.

En una lección sobre los porcentajes, se les podrían formular preguntas sobre los objetos de la clase, así, se les preguntaría sobre el porcentaje de ventanas que están abiertas, de alumnos que tienen los ojos azules, de estudiantes ausentes, etc. Estas preguntas no se extraen de los libros de texto, sino que se formulan a partir de aspectos relevantes del contexto en el que se encuentran.

Distintos niveles cognitivos

Otro aspecto que debe tenerse en cuenta al presentar la lección es tratar de implicar al estudiante en su propio nivel. Esto exige utilizar la Taxonomía de Bloom para formular las preguntas y para asignar tareas. Esta taxonomía y otras similares, que muestran niveles diferentes de razonamiento, pueden ser útiles para preparar preguntas de distinto grado de complejidad. Se puede implicar a todos los estudiantes en una lección si formulamos preguntas que les permitan participar. A pesar de que la

Taxonomía de Bloom es muy conocida, apenas se utiliza en la planificación de preguntas y tareas. La siguiente tabla muestra los niveles que especifica esta taxonomía, los define, lista los verbos que podrían utilizarse para formular preguntas y los productos o actividades que los estudiantes podrían realizar en cada nivel.

TAXONOMÍA DE BLOOM			
ÁREAS	DEFINICIÓN	VERBOS	PRODUCTOS
Conocer	Conocer y recordar hechos	Empareja, reconoce, lista, describe, nombra, define, muestra, registra, selecciona, identifica	Informe, mapa, ficha, tabla
Comprender	Entender	Explica, localiza, averigua, demuestra, descubre	Diagrama, modelo, juego, dibujo, enseña una lección, maqueta, línea del tiempo
Aplicar	Hacer, utilizar lo que se conoce.	Presenta un modelo, aplica, codifica, reúne, organiza, construye, informa, experimenta, resume, pinta, dibuja, agrupa, ordena	Revisión, diario, móvil, maqueta, fotografía, cómic, modelo, ilustración, escultura, centro de aprendizaje, construcción
Evaluar	Realizar un juicio sobre el resultado	Justifica, debate, resuelve, recomienda, juzga, critica, prueba, discute	Revisión editorial, panel, autoevaluación, carta, conclusión, recomendación, juicio

(Gearhart, Welshahn, y Gearhart, 1988)

Los dos primeros niveles, conocimiento y comprensión, son los que los profesores emplean con más frecuencia. Los cuatro restantes, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar, se deberían usar más de lo que se utilizan. Estos niveles más complejos se pueden trabajar incluso con los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje. Estos alumnos pueden responder preguntas que exijan evaluar siempre y cuando la pregunta sea relevante en su vida o se refiera a algo concreto en lugar de referirse a ideas abstractas. La habilidad para valorar ideas distintas es importante y se debería animar a todos los estudiantes a desarrollarlas. El profesor debe trabajar en el nivel de desarrollo actual del alumno y ayudarlo a desarrollar al máximo las formas superiores de razonamiento. Los estudiantes con dificultades de aprendizaje no deben mantenerse en el nivel del conocimiento y de la comprensión. De hecho, con frecuencia, les resulta difícil dominar estos niveles pues exigen memorizar el material.

Participación parcial

En la planificación se decide, del mismo modo, si el estudiante va a participar total o parcialmente. La participación parcial significa que el alumno realizará únicamente un segmento de la actividad basado en su nivel de habilidad. El grupo de trabajo que asigna a cada estudiante una tarea diferente es un buen ejemplo de este tipo de participación. El estudiante que es capaz de comprender un concepto, pero que trabaja con más lentitud que el resto de la clase tiene dos opciones:

1. Disponer de más tiempo hasta alcanzar los mismos objetivos.
2. Tener la responsabilidad de comprender el concepto, pero no de completar todas las actividades que se pide a otros compañeros de clase.

La participación parcial es especialmente importante para alumnos con dificultades severas de aprendizaje. Los estudiantes que no pueden alcanzar los objetivos esenciales de la lección, tienen otros objetivos específicos y ello no les impide

En G. Porter y D. Richler (Eds.), *Changing Canadian Schools*. North York, Ont.: The Roeher Institute

participar en las actividades con sus compañeros, pero no lo hacen en el mismo nivel. Por ejemplo, un estudiante que tiene un nivel bajo en lectoescritura podría participar en una actividad del programa de Literatura de Primaria o Secundaria hablando en público. Sin embargo, se esperará que su presentación sea diferente que la de otros compañeros, podría ser más corta y basada en experiencias personales en lugar de estar referida a un tema sobre el que haya tenido que realizar una investigación previa.

Paso 3

Métodos de práctica y comportamiento

El tercer paso del proceso de la instrucción multinivel es determinar el método que utilizará el estudiante para mostrar que ha entendido el concepto enseñado. Las adaptaciones que se sugieren para implementar este paso son similares a las sugeridas al explicar los métodos de presentación. Deben ofrecerse tareas basadas en diferentes modos de aprendizajes, en distintos niveles cognitivos y que admitan una participación parcial. Así, se podrá enseñar, por ejemplo, el concepto de escenario, a los estudiantes que no pueden leer y podrán realizar tareas que muestren lo que han aprendido. Estas tareas pueden ser orales o escritas, exigir dibujar o representar un papel. El objetivo principal de enseñar el concepto de escenario puede alcanzarse de muchas formas diferentes, y todas ellas son igual de valiosas.

Quizá el aspecto más importante de los diferentes métodos de práctica es ofrecer alternativas. Se debe permitir que los estudiantes muestren su comprensión de formas distintas. Esto significa aceptar que la palabra escrita no es la única manera de comprobar la comprensión. Implica, del mismo modo, animar a los estudiantes a aceptar que las otras formas de expresar un concepto son también valiosas. Se debe difundir la idea de que la palabra escrita no es la forma más importante de expresar las ideas y que el dibujo y la ilustración no son procedimientos reservados a los estudiantes que son incapaces de expresarse por escrito. Cuando se otorga el mismo valor a todas las formas de expresión y se anima a todos los alumnos a expresar sus puntos de vista utilizando métodos diferentes, los alumnos comienzan a comprobar que, efectivamente, todos los métodos tienen el mismo valor.

A muchos profesores les preocupará que se infravalore la lectura y la escritura. Los ejemplos de métodos de práctica alternativos pretenden animar a utilizar técnicas de presentación distintas, no persiguen evitar la lectura y la escritura. La intención es asegurar que se ofrecen estilos variados de enseñanza que puedan llegar a todos los estudiantes. No se pretende sugerir que los estudiantes no lean o escriban cuando sea apropiado.

Sin embargo, algunos estudiantes fracasarán si se les obliga a seguir el método tradicional, y se deben utilizar formas alternativas que permitan a todos los alumnos realizar actividades similares. Se pueden utilizar muchas estrategias para adaptar la lectura, utilizar libros de texto de lectura fácil, libros hablados, textos subrayados con colores llamativos, proporcionar guías de aprendizaje y resúmenes con los conceptos principales o volver a escribir los textos simplificando el lenguaje (Schultz y Turnbull, 1984). Estos métodos sitúan su énfasis, del mismo modo, en la lectura y en la escritura pero se ajustan al nivel de competencia del alumnado.

Utilizar la Taxonomía de Bloom

Las tareas no sólo deben presentar la información por diferentes medios, sino que también deben ajustarse a los distintos niveles de la Taxonomía de Bloom (Bloom, 1969). De esta manera, los estudiantes que superen el nivel que presenta el currículo ordinario, podrán encontrar tareas ajustadas a su nivel, y los que tengan dificultades podrán expresar su conocimiento utilizando formas distintas de expresión. Las siguientes actividades, preparadas para que un grupo muestre su comprensión del argumento de una historia, ilustran cómo planificar una tarea utilizando tanto los

diferentes niveles cognitivos que incluye la Taxonomía de Bloom, como las diferentes formas de presentar la información:

1. Hacer un debate sobre un programa de televisión permite mostrar la comprensión de forma oral y escrita. Esta tarea implica conocimiento y comprensión.
2. En pequeños grupos, escribir o discutir lo que cada uno hizo un día. Esta tarea requiere practicar las secuencias de manera que los estudiantes pueden mejorar su comprensión del orden de los acontecimientos. En los grupos los estudiantes reciben el apoyo de los compañeros que tienen más habilidad en este área, para que todos puedan participar en la actividad.
3. Representaciones dramáticas de determinados acontecimientos en los que mientras unos estudiantes actúan, los otros tienen que identificar la parte del argumento que están escenificando. Esto permite a los estudiantes que actúan como actores ser muy visibles en la lección, y mostrar su comprensión de los acontecimientos de la historia. Y a los otros analizar la actuación y decidir qué se está representado.
4. Se puede utilizar música o grabaciones de sonido para ilustrar alguna parte de la obra. Asociar el argumento con ese ambiente puede suponer un reto para los estudiantes más avanzados.
5. Escribir notas sobre el argumento. Esta actividad proporciona la oportunidad de mejorar la escritura a los estudiantes que tienen más dificultades en este ámbito, y a todos, la de practicar el tomar apuntes. Se podría pedir a los alumnos que tienen habilidades más avanzadas escribir párrafos sobre esas notas.
6. Realizar un collage con los acontecimientos del argumento. De esta manera, los estudiantes que no saben escribir podrán mostrar su comprensión del argumento presentando visualmente la información.
7. Explicar qué parte del argumento es más convincente. Esta pregunta se puede formular oralmente o por escrito. Permite a los estudiantes utilizar la evaluación como técnica, y hacerlo en diferentes formatos según su nivel de habilidad.

(La página 11 muestra un ejemplo de la primera lección que incluye otras actividades diseñadas para trabajar con los distintos niveles de la Taxonomía de Bloom).

Cuando se presentan tareas variadas ajustadas a los distintos niveles de la Taxonomía de Bloom, conseguimos variar y enriquecer nuestras propuestas. La mayoría de los estudiantes elegirán actividades apropiadas a su nivel de competencia cuando les damos la posibilidad de elegir entre diferentes alternativas. Sin embargo, debemos ser cautelosos con respecto a los siguientes dos aspectos:

1. Si no están muy motivados, algunos estudiantes seleccionarán las tareas que les resultan más sencillas. El profesor puede pedir a los estudiantes supervisar las tareas que van eligiendo para cada unidad e ir registrándolas en una tabla. Se puede limitar el número de actividades de cada área que los estudiantes pueden realizar.
2. Los estudiantes pueden sentirse incapaces de realizar ciertas actividades, decidir no seleccionarlas nunca y así perder la oportunidad de mejorar sus habilidades en un área determinada.

En G. Porter y D. Richler (Eds.), *Changing Canadian Schools*. North York, Ont.: The Roeher Institute

Las tareas elegidas por los alumnos deben presentar un equilibrio adecuado entre la necesidad de realizarlas con éxito y la de aprender nuevas habilidades para poder tener éxito en el futuro.

Participación parcial

La participación parcial es un concepto importante de los métodos de práctica. Permite a los estudiantes con habilidades académicas muy limitadas participar en las actividades de clase en función de sus objetivos específicos.

Los estudiantes pueden trabajar en grupo para alcanzar los objetivos de su plan personal de aprendizaje. Estos objetivos podrían referirse a habilidades sociales o comunicativas. El profesor debería ser consciente de la razón por la que el estudiante está en el grupo y concentrarse en que progrese para alcanzar sus metas, más que en que aprenda algún contenido académico de una asignatura determinada. Pueden encontrarse ejemplos de lecciones en las que participan estudiantes con necesidades educativas especiales en la página 12.

Estrategias específicas

El aprendizaje cooperativo es una estrategia excelente que debemos considerar cuando se planifica la actividad que los estudiantes deben realizar (Johnson, Johnson y Holubec, 1984). Puede adaptarse para permitir una participación parcial a los estudiantes que no pueden realizar todo el trabajo exigido. Permite apoyar el desarrollo de las habilidades sociales y la cooperación entre iguales, así como proporcionar una gama de actividades ajustadas a los distintos niveles de la Taxonomía de Bloom para que los alumnos elijan. El aprendizaje cooperativo, como estrategia, cubre dos pasos del proceso de la instrucción multinivel, los modos de presentación y de práctica.

El método de descubrimiento es otra estrategia que cubre los modos de presentación y de práctica. Si se espera, por ejemplo, que los estudiantes descubran las reglas de ortografía completando una actividad iniciada por el profesor, el descubrimiento constituye tanto la forma de presentar la información, como el modo de práctica.

PASO CUARTO MÉTODOS DE EVALUACIÓN

El cuarto paso del proceso es el método de evaluación. Se encuentra estrechamente vinculado a los modos de práctica e incluye las mismas tres áreas: modos de práctica, taxonomía de Bloom y participación parcial. Se deberían evaluar las tareas de los estudiantes concediendo el mismo peso a todos los modos de presentar la información, y dejar de otorgar al trabajo escrito un valor mayor que a la información presentada visualmente o a la obra artística. De esta forma, todas las contribuciones se valoran igual y se evita que la clase infravalore a los estudiantes que no pueden escribir.

Se debería utilizar la Taxonomía de Bloom para formular las preguntas de evaluación tipo test y preparar a los alumnos para que puedan responder a las preguntas correspondientes a los niveles superiores de la Taxonomía como el análisis, la síntesis y la evaluación, si se incluyen en la evaluación. No es apropiado manejar en la clase exclusivamente los primeros niveles, conocimiento, comprensión y aplicación, y esperar que los estudiantes respondan adecuadamente cuestiones que requieren un tipo de razonamiento más profundo, en la evaluación.

El punto esencial a recordar en la instrucción multinivel es que la evaluación debe basarse en los niveles de habilidad de los estudiantes.

RESUMEN

En la instrucción multinivel se determina un concepto, se utilizan métodos variados para presentar la información adaptados a todos los estilos de aprendizaje existentes en la clase, se ofrece la posibilidad de elegir entre diferentes actividades o tareas para que todos puedan participar, y la evaluación se basa en el nivel de habilidad de los estudiantes. La instrucción multinivel es un medio de impartir lecciones que permite a todos los alumnos participar tanto como puedan de una manera que todos los miembros de la clase consideren legítima.

REQUISITOS DE LA INSTRUCCIÓN MULTI-NIVEL

La instrucción multinivel no es un conjunto de estrategias que se utilicen en situaciones especiales, sino un proceso que se desarrolla a lo largo del currículo. Por lo tanto, exige a los docentes dosis altas de compromiso y planificación. Para impartirla, no se necesita un entrenamiento extenso, pero sí que los profesores revisen su enseñanza previa. Esto podría significar tener que abandonar lecciones impartidas numerosas veces con anterioridad y estar dispuesto a abordar el mismo material desde perspectivas nuevas. Algo que requiere tiempo para planificar las nuevas lecciones y la voluntad de querer sustituir el rol de presentador por el de facilitador.

La instrucción multinivel obliga a apartarse de una clase controlada por el profesor e ir hacia otra en la que los estudiantes tengan una autonomía mayor y más posibilidades de elegir. Constituye una forma de responder a un tiempo a las necesidades del currículo y a las de estudiantes que presentan distintos niveles. Es un método que demanda a los profesores una gran cantidad de trabajo. ¿Por qué tendrían que estar los docentes dispuestos a dedicar toda la energía que requiere introducir estos cambios?

La racionalidad de la instrucción multinivel

La instrucción multinivel promueve la inclusión y la integración. Consigue adaptar la enseñanza a los distintos estilos de aprendizaje existentes en la clase. Permite a los profesores llegar a todos los estudiantes durante un tiempo (no es posible responder todo el tiempo a las necesidades de todos los alumnos). Sin embargo, utilizar distintas técnicas en una misma unidad o lección elimina la necesidad de enseñar esta lección muchas veces de formas distintas para responder a las necesidades derivadas de los estilos individuales de los aprendices.

La instrucción multinivel ofrece a los estudiantes la posibilidad de sobrepasar el nivel de conocimiento y comprensión de la Taxonomía de Bloom. Posibilita que se enriquezcan tanto los estudiantes que son muy capaces, como a los que tienen dificultades para aprender. Sitúa su énfasis en la cooperación entre estudiantes y permite que se evalúe en función del nivel de cada uno. Anima a los alumnos a elegir la forma de expresar el conocimiento adquirido. Responde tanto a las necesidades sociales y emocionales del alumnado, como a las de carácter académico. Se apoya la relación entre alumnos porque promueve el aprendizaje cooperativo. Se desaconseja el establecimiento de grupos permanentes porque se considera que fomentar la relación con todos los alumnos del aula es importante para que todos los estudiantes se sientan parte del grupo.

La instrucción multinivel permite participar a todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje y promueve que se acepte la contribución de cada uno. Apoya el desarrollo de un concepto de valía personal en todo el alumnado. Se incrementa la motivación mediante la implicación de los estudiantes en las actividades de la clase facilitando, así, la gestión del aula.

La reflexión y la planificación necesaria para determinar los conceptos subyacentes del material debería hacer el currículo más significativo. Los profesores

En G. Porter y D. Richler (Eds.), *Changing Canadian Schools*. North York, Ont.: The Roeher Institute

toman conciencia de las razones por las que se enseña algo y se centran en ayudar a los estudiantes a comprender varios conceptos, más que en memorizar el material.

LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES

En la actualidad los profesores se han dado cuenta de que se necesitan estilos de enseñanza distintos para responder a las necesidades que presentan los alumnos de clases heterogéneas. La instrucción multinivel es una forma de responder a estas necesidades. Para desarrollar esta habilidad, los profesores necesitan una formación inicial. Sin embargo, los componentes principales de los programas formativos en la instrucción multinivel son el tiempo y la práctica en la planificación de lecciones que incluyan estrategias que permitan la inclusión.

En dos distritos escolares, se desarrolló un programa de formación de la siguiente forma:

1. Se pidió a los directores seleccionar un profesor o dos que: a) estuvieran dispuestos a entrenar a otros profesores, b) hubieran alcanzado cierto éxito en la aplicación de estrategias inclusivas, y c) fueran respetados por su competencia. Se entrenó a estos profesores para que posteriormente entrenaran al resto del personal.
2. Las plantillas escolares de los dos distritos estuvieron de acuerdo en dedicar un día, antes de que finalizara el curso escolar, para recibir una formación en el propio centro. Se permitió que cada centro eligiera su día ajustándose a ciertos parámetros. Los profesores responsables de colaborar en la formación lideraron estas sesiones de entrenamiento en los centros.
3. Se reunieron todos los profesores seleccionados para recibir un día de formación. Se les pidió poner en práctica las técnicas de la instrucción multinivel en sus propias clases. Se revisaron algunas lecciones y se proporcionó retroalimentación. Se dedicó un segundo día a preparar la sesión de entrenamiento que impartirían en sus centros. Se dejó libertad a los profesores para presentar la lección siguiendo su propio plan aunque se dieron algunas directrices generales para asegurar la consistencia en la formación de todos los colegios del distrito.
4. Los directores, subdirectores, profesores de recursos y métodos (ver capítulo 8) recibieron una formación sobre los elementos esenciales de la instrucción multinivel para que pudieran apoyar al personal.
5. Los directores y subdirectores asumieron la responsabilidad de desarrollar un plan para impartir esta formación al resto de la plantilla de la escuela. El aspecto esencial era que el entrenamiento se realizara en pequeños grupos y que hubiera colaboración entre los profesores; los docentes tuvieron, del mismo modo, tiempo para desarrollar y aplicar las nuevas habilidades adquiridas. Los directores y subdirectores apoyaron el entrenamiento supervisando las nuevas destrezas durante el tiempo que dedican a observar y a supervisar al profesorado; también les ofrecieron oportunidades para compartir estrategias en diferentes reuniones.
6. Las plantillas de los distritos escolares tenían la responsabilidad de supervisar la implementación de los planes y de proporcionar el apoyo que se pedía.

El programa de formación utilizó la colaboración de los profesores para desarrollar y mantener las estrategias de la instrucción multinivel. Un equipo cooperativo permitió a los docentes compartir sus ideas y apoyar a los colegas que se mostraban más inseguros a la hora de responder a necesidades diversas o que no se sentían preparados para manejarlas. No se impusieron límites temporales para completar el entrenamiento, ya que debe ser un proceso continuo que se

adapte a los distintos ritmos y niveles que presentan los maestros para aceptar el cambio.

CONCLUSIÓN

Dado que los profesores de colegios regulares son, en la actualidad, responsables de aulas caracterizadas por la heterogeneidad, necesitan ampliar la gama de estrategias de enseñanza que pueden utilizar para responder a estas necesidades diversas. A medida que la integración de los estudiantes con necesidades especiales ha ido evolucionando, la inclusión se ha ido convirtiendo en la preocupación principal. La instrucción multinivel es un método de enseñanza que permite a los profesores responder a las necesidades de los estudiantes e impartir una educación de calidad para todos. No es fácil conseguirlo y no se logrará con rapidez. Sin embargo, para que la educación inclusiva se convierta en el sistema educativo del futuro, es necesario aplicar la instrucción multinivel, compartir sus bases filosóficas y asumir el compromiso de proporcionar los recursos necesarios para implantarla. Como resultado, tanto los estudiantes, como el sistema educativo lograrán niveles mayores de éxito.

EJEMPLO DE LA LECCIÓN 1 LA NOVELA O HISTORIA CORTA

La Literatura se presta a aplicar el formato de la instrucción multinivel como muestra la siguiente unidad diseñada para enseñar una novela o historia corta.

CONCEPTOS A ENSEÑAR:

Personaje
Argumento
Climax
Escenario
Atmósfera
Conflicto
Tema

MÉTODO DE PRESENTACIÓN:

Una propuesta para enseñar estos conceptos consistió en utilizar una película (ej., los extranjeros de S.S. Hinton). Se esperaba que fuera eficaz para todos los estudiantes y especialmente para dos grupos, los aprendices visuales y los que tenían niveles bajos de lectura. Se presentarían los conceptos utilizando una variedad de procedimientos y se proponía que la novela fuera el tema de un proyecto de trabajo basado en la comprensión de estos conceptos.

MÉTODO DE PRÁCTICA:

Se prepararon tareas distintas para mostrar la comprensión de cada uno de los conceptos a enseñar. Se extendían de los niveles más concretos a las ideas más abstractas y del nivel de conocimiento al de evaluación de la Taxonomía de Bloom.

MÉTODO DE EVALUACIÓN:

Propusieron utilizar tareas individuales como procedimiento de evaluación. Cuando fuera posible, se evaluarían los conceptos principales por escrito. Se realizarían adaptaciones para los estudiantes que tenían habilidades de escritura limitadas.

MÉTODOS DE PRESENTACIÓN Y PRÁCTICA PARA LOS CONCEPTOS ESPECÍFICOS:

Escenario

1. Pedir a los estudiantes que describan a un compañero los escenarios de su vida.
2. Describir un escenario y pedir a los estudiantes hacer un dibujo para ilustrarlo o encontrar una imagen que se parezca.
3. Pedir a los estudiantes nombrar los escenarios de una variedad de situaciones presentadas mediante vídeos, dibujos, textos pequeños.
4. Comentar o dibujar escenarios de programas de televisión.
5. Pedir a los estudiantes leer libros ajustados a su nivel de lectura y describir los escenarios.
6. Pedir a los alumnos crear escenarios con una atmósfera dada.

Argumento

1. Hacer un debate sobre el argumento de programas de televisión.
2. Dividir a los estudiantes en grupos pequeños y pedir que cada uno escriba o diga lo que hizo ese día (para practicar la secuencia de hechos).
3. Pedir a un estudiante representar un acontecimiento y a los otros identificar la parte del argumento que se está mostrando.

4. Grabar sonidos que se ajusten a algunas partes del argumento.
5. Pedir a los estudiantes escribir algunas notas sobre un argumento. Esto ayuda a los que escriben peor, contribuye a que todos tomen conciencia de la necesidad de ser preciso al tomar apuntes, e invita a practicar esta habilidad.
6. Crear un collage con los acontecimientos de la historia.
7. Explicar la parte de la historia que resulta más convincente.

Personajes

1. Describir las semejanzas existentes entre los personajes y otra persona conocida.
2. Describir los personajes que más y que menos les gusten.
3. Comparar las cualidades de los personajes con las que tiene un estudiante al que admira.
4. Selecciona dos o tres profesores y pide a los estudiantes comparar y contrastar sus caracteres.
5. Pide a los estudiantes juzgar qué podría pasar en la vida de los personajes para hacerlos cambiar de una determinada forma.
6. Describir un personaje y comparar su carácter con el de un animal.
7. Hacer un debate sobre la forma de hablar de los personajes.
8. Hacer un guardarropa para un personaje.
9. Dibujar a un personaje.

Atmósfera

1. Pedir a los estudiantes indicar en qué ambiente se desarrolló un programa de televisión.
2. Pedir a los estudiantes utilizar música para crear una atmósfera.
3. Pedir a los estudiantes utilizar colores para crear una atmósfera.
4. Decidir qué atmósferas se crean con un tono particular de voz.
5. Grabar sonidos para ilustrar distintos ambientes.

MUESTRA DE LA LECCIÓN DOS EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS INCLUSIVAS

Se pidió a un grupo de profesores de recursos recoger ejemplos de las actividades inclusivas que hubieran visto en distintas clases. Los siguientes ejemplos muestran lecciones que incluyeron estas actividades inclusivas que permitían participar a niños con distintas habilidades.

Lección: Estudios Sociales

Tema: Sir Wilfred Laurier.

Grado: 8

El concepto a enseñar era: ¿Quién era Wilfred Laurier? El profesor comentó quién era Wilfred Laurier. Utilizó un retrato suyo para que los alumnos lo pudieran identificar. Los estudiantes leyeron por turnos en voz alta lecturas sobre él. Se asignaron párrafos cortos con vocabulario sencillo a los alumnos que tenían dificultades en el aprendizaje de la lectura. Se dio, ocasionalmente, la oportunidad de elegir al siguiente lector, al alumno que tenía dificultades graves en el lenguaje oral debido a una lesión cerebral. Al evaluar el aprendizaje, se preguntó a algunos estudiantes quién fue el primer ministro canadiense de origen francés. Después de que unos pocos estudiantes respondieran bien a esta pregunta, se le formuló de nuevo al alumno con dificultades en el lenguaje oral pidiéndole que dijera únicamente su apellido. Se le pidió del mismo modo identificar su retrato entre todos los retratos de Primeros Ministros que estaban colgados en las paredes del aula. Posteriormente, se le pidió escribir su nombre en la línea que había en una hoja bajo su fotografía, siguiendo el modelo presentado en una hoja similar, con el fin de trabajar dos objetivos de su plan individualizado: 1) aprender

En G. Porter y D. Richler (Eds.), *Changing Canadian Schools*. North York, Ont.: The Roeher Institute

el concepto principal y 2) mejorar su escritura. Se esperaba que completara una evaluación cuando lo hicieran sus compañeros de clase (Linda Fanning, 1989).

Lección: Estudios Sociales

Tema: La cultura china.

Grado: 9

Para estudiar la cultura china, se dividió a los estudiantes en grupos de trabajo y se les pidió investigar diferentes aspectos de esta cultura. Se esperaba que cada grupo presentara un informe escrito de su tema, una presentación visual que ilustrara algunos aspectos de la misma, una charla para enseñar el aspecto estudiado a la clase y desarrollar, administrar y evaluar una pequeña prueba sobre el material. Los grupos se dividieron en función del nivel de habilidad; se intentó que tuvieran una composición heterogénea. Se situó al estudiante que tenía más dificultades de aprendizaje con los que le podrían apoyar mejor. Este grupo trabajó sobre la economía de China. Su tarea consistió en hacer un póster con las distintas monedas. Tenía que conocer las que figuraban en él y ayudar a los estudiantes que necesitaban conocerlas. Sintió que pertenecía y formaba parte de la clase (Larry Harley, 1989).

Lección: Literatura

Tema: Aprender nuevas palabras

Grado: 2

Todos los estudiantes de la clase escribieron un párrafo sobre ellos utilizando el listado de nuevas palabras. Se preparó un párrafo al alumno que tenía necesidades educativas especiales, basado en su propia vida. Se listaron las nuevas palabras que aparecían en él y se le dieron ejercicios para que pudiera aprenderlas.

Mary

María es una niña. Está en el segundo grado. Su profesora se llama Mrs. James. Es morena y tiene los ojos azules. Es una niña muy guapa. Va en autobús todos los días. Vive en una casa nueva, Tiene dos hermanas y un hermano. Se llaman Amy, Elizabeth y Tommy. Tiene muchos amigos en el colegio. Una de ellas es Beth. Otro amigo es Larry.

Lee las siguientes palabras:

Amigo	ojos	niña	grado	llama
Guapa	hermano	casa	amigos	hermanas

Completa las frases:

Mary es una

Está en segundo

Su profesora se Mrs. James.

Es morena y tiene los Azules.

Es una niña muy

Tiene dos y un hermano.

Vive en una nueva.

Tiene muchos en el colegio.

En este punto las frases se pusieron como estaba el párrafo original y se le pidió rellenar los espacios en blanco (Wendy Manuel, 1989).

Lección: Literatura

Tema: comprensión del lenguaje oral

Grado: 3

En G. Porter y D. Richler (Eds.), *Changing Canadian Schools*. North York, Ont.: The Roeher Institute

Tras realizar varias actividades de comprensión lectora, la profesora se dio cuenta de que una estudiante con necesidades especiales estaba teniendo muchas dificultades con el ejercicio. Interrumpía constantemente moviéndose por la clase y distrayendo a sus compañeros. La profesora fotocopió algunas imágenes del libro y le pidió que las pusiera en la pizarra en el momento adecuado utilizando fichas magnéticas. Al principio, hacía sonar una campana para indicarle que debía poner una imagen. La técnica permitió incluirla y que se mantuviera centrada en la tarea. La clase la empezó a valorar más y llegó a ayudar a otros estudiantes que tenían dificultades para comprender textos (Sherille Croase, 1989).

Lección: Estudios sociales

Tema: introducción a la provincia de Québec

Grado: 5

Se habló sobre los límites y los sitios importantes de Québec. Los estudiantes situaban estos lugares en un mapa que la profesora proyectaba en la pared y dibujaban en sus mapas líneas para marcar los nombres de esos lugares. Algunos alumnos ayudaban al que tenía necesidades especiales. La tarea consistía en comprobar la ortografía de los nombres y en tomar algunas notas sobre cada sitio. Se escribieron los hechos más relevantes en la pizarra para que sirvieran como guía a los niños que tenían que completar frases. El que tenía necesidades especiales listaba los hechos pero no tenía que escribir las frases. Como consecuencia, se sentía parte de la lección. La clase benefició a todos. El alumno con necesidades especiales aprendió las ideas principales y el resto de la clase, cómo utilizar hechos claves para recordar notas.

Lección: Matemáticas

Tema: Reconocimiento, identificación y construcción de sólidos

Grados: 2-5

Cuando la profesora introdujo el concepto de sólidos, dio a los alumnos modelos para observar y manipular. La estudiante con discapacidad visual pudo manipular el modelo durante el tiempo que la profesora estuvo explicando la figura. Al construir el modelo de sólidos, la profesora trabajó desde su pupitre. A medida que iba introduciendo cada paso, le ayudaba mostrándole cómo sujetar el papel y dejándole palparlo tras cada paso. La niña podía ver a través del tacto, cómo el papel plano se iba transformando en el modelo deseado. Esta técnica podría utilizarse para enseñar otros conceptos como perímetro, área y volumen (Lois Wright, Joan Sheen, 1989).

MUESTRA DE LA LECCIÓN TRES

ADAPTAR LAS LECCIONES PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

El grupo de profesores de métodos y recursos elaboró una lista de sugerencias para incluir a los estudiantes con discapacidad –a ambos, a aquellos con y sin habilidades verbales-. Son propuestas útiles para diferentes niveles de discapacidad y se extienden desde técnicas simples para facilitar la participación en tareas verbales a formas más complejas de dirigir instrucciones y desarrollar habilidades escritas. Están ordenadas en orden de su complejidad bajo las categorías de casi verbales y no verbales.

SUGERENCIAS PARA ESTUDIANTES CON HABILIDADES VERBALES:

1. Dejar que el estudiante identifique el objeto que se está utilizando en la lección.
2. Utilizar el nombre del estudiante o un dato del estudiante en la lección, como una prenda de vestir, una habilidad que tenga o un rasgo físico.
3. Dejar que el estudiante repita un ejemplo basado en su propia experiencia relacionado con la lección.

En G. Porter y D. Richler (Eds.), *Changing Canadian Schools*. North York, Ont.: The Roeher Institute

4. Dar al estudiante “tiempo para pensar”. Llamarle y decirle que pronto será su turno.
5. Utilizar instrucciones cortas secuenciadas y apoyarlas con instrucciones escritas.
6. Utilizar un lenguaje concreto al iniciar la lección. Posteriormente, se podrá utilizar un lenguaje más abstracto.
7. Comprobar la comprensión pidiendo al estudiante repetir las instrucciones o parafrasear la información con otras palabras. Dejar que los estudiantes con dificultades de lectura practiquen la lectura fuera de la clase.
8. Incluir al estudiante en los debates que se desarrollan en pequeños grupos. Se puede necesitar encargar a algún compañero que le dé algún apoyo.
9. Pedir a algún alumno que le enseñe palabras clave e ideas para que el estudiante pueda realizar el ejercicio.

SUGERENCIAS PARA ESTUDIANTES SIN HABILIDADES VERBALES:

1. Establece un sistema de turnos para que los estudiantes les ayuden en el trabajo individual.
2. A los estudiantes que tienen dificultades en la escritura, se les puede pedir que escriban únicamente las partes principales de las notas. Se deben subrayar estas ideas principales para que sepan qué copiar. Se les puede dar una fotocopia de los apuntes de otro alumno para que le sirva de apoyo.
3. A los estudiantes que no leen se les debe proporcionar notas grabadas por el profesor o por otro estudiante. Estas notas incluirán sólo los puntos principales.
4. En la evaluación del deletreo se le pedirá únicamente decir el sonido inicial y final.
5. Utilizar textos apropiados a su nivel lector sobre el mismo contenido en el trabajo individual, así como grabaciones.
6. Utilizar dibujos para apoyar la información clave; se podrían utilizar al iniciar las actividades orales y escritas.
7. Se podría necesitar reorganizar las pruebas escritas utilizando las siguientes técnicas: proporcionar una lista de palabras cuando se utilice la técnica de rellenar el espacio vacío; dejar que el estudiante elija la respuesta de entre dos alternativas, pedirle nombrar diagramas con los términos dados; pedirle completar preguntas cortas “utilizando sus propias palabras”.
8. Dejar que los estudiantes hagan pósteres con las palabras o conceptos clave de la lección (Wendy Dickinson, 1989).

REFERENCES

Bloom, Benjamin S. (Ed.). (1969). *Taxonomy of Educational Objectives: The classification of educational goals*. New York: David McKay Company Inc.

Campbell, C., S. Campbell, J. Collicott, D. Perner and J. Stone. (1988). Individualizing instruction. *Education New Brunswick*, 3 (June) pp. 17-20.

Dickinson, W. (1988). Unpublished material on Verbal and Nonverbal Inclusion Strategies.

Falvey, M. A., J. Coots, K. D. Bishop and M. Grenot-Scheyer. (1989). Education and curricular adaptations. In S. Stainback, W. Stainback and M. Forest (Eds.). *Educating all Students in the Mainstream of Regular Education*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co., pp. 143-158.

Fanning, L., et al. (1989). Unpublished Material on Inclusion Strategies in Districts 28 & 29, Woodstock, NB.

Gearhart, B. R., M. W. Weishahn and C. J. Gearhart. (1988). *The Exceptional Student in the Regular Classroom*. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Co.

Johnson, D. W., R. T. Johnson and E. Johnson Holubec. (1984). *Cooperation in the Classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.

Schulz, J. B. and A. P. Turnbull. (1984). *Mainstreaming Handicapped Students*. Newton, Massachusetts: Allyn & Bacon, Inc.

Wood, J. W. (1984). *Adapting Instruction for the Mainstream: A sequential approach to teaching*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co.