



CON LAS MISMAS TAREAS O CON TAREAS DIFERENTES, PERO TRABAJANDO JUNTOS

GESTIONAMOS LA DIVERSIDAD DENTRO DE LA RED DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Escrito por Francisco Zariquiey Biondi para Colectivo Cinética¹.

www.colectivocinetica.es - info@colectivocinetica.es

LA DIVERSIDAD EN EL AULA

La diversidad es inherente a la condición humana. Aunque compartimos rasgos comunes, cada uno de nosotros es diferente de los demás y por tanto, tenemos unas características y necesidades distintas.

La diversidad constituye uno de los retos más importantes de la labor docente. Gestionar el proceso de aprendizaje de alumnos diferentes dentro del mismo itinerario escolar, deriva en la necesidad de apostar por contextos educativos en los que sea posible darle a cada uno lo que necesita y no a todos lo mismo. Y esta empresa, que no resulta nada fácil, solo puede afrontarse desde la certeza de que el aprendizaje constituye un proceso de elaboración personal, que es distinto en cada alumno. Que aunque compartan la escolaridad con sus compañeros, no hay dos estudiantes que aprendan lo mismo, del mismo modo, ni al mismo tiempo.

Por tanto, es necesario que entendamos el aula como un lugar en el que están ocurriendo cosas distintas al mismo tiempo; un espacio en el que alumnos diferentes avanzan por caminos distintos hacia la consecución de las mismas metas. Y, paradójicamente, la única forma de gestionar esta diversidad no es entender el aprendizaje como un acto individual, sino como un acto cooperativo, en el que los alumnos trabajan juntos de cara a maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos.

JUNTOS APRENDEMOS A TRABAJAR SOLOS

Así pues, el aprendizaje cooperativo constituye la estructura básica sobre la que sostener una propuesta eficaz de gestión de la diversidad, en la medida en que convierte el aula en una red de aprendizaje en la que los estudiantes, trabajando con sus compañeros, pueden gestionar de forma autónoma parcelas cada vez más amplias de su propio proceso educativo, al tiempo que se benefician del apoyo y la ayuda de sus compañeros, lo que les permite realizar tareas que, en solitario, no hubiesen podido afrontar.

Ahora bien, esto es así solo si la cooperación se plantea de forma adecuada. Una visión simplista de las dinámicas cooperativas, en la que los alumnos trabajan siempre juntos, haciendo las mismas actividades, de la misma forma y al mismo tiempo, puede derivar en más problemas que los que pretende resolver, ya que nos vuelve a colocar en un escenario de "producto escolar único", en el que se ofrece lo mismo a todos los

¹ En Colectivo Cinética creemos que la innovación educativa ha de basarse en el intercambio y la construcción compartida de conocimientos. Por eso, en aras de promover la inteligencia colectiva, os autorizamos a utilizar, modificar y compartir este documento, siempre que respetéis su autoría y, por supuesto, lo convirtáis en algo mejor.

estudiantes, en lugar de darle a cada uno lo que necesita. Entonces, el aprendizaje cooperativo deja de ser una herramienta para gestionar mejor la diversidad y se nos presenta como un instrumento para convertir la diversidad en un problema.

Por tanto, es necesario que entendamos que en ocasiones los alumnos trabajarán realizando tareas diferentes, adecuadas a sus necesidades, lo que no significa que deban necesariamente trabajar solos. El aprendizaje cooperativo nos permite diseñar situaciones en las que los alumnos pueden desarrollar sus propios planes de trabajo dentro de un equipo que les ofrece apoyo y ayuda inmediata. De este modo, los estudiantes se vuelven menos dependientes del docente y alcanzan niveles más altos de autonomía y autorregulación.

Y si los alumnos son capaces de gestionar de forma eficaz sus propios itinerarios de aprendizaje... ¿por qué tienen que seguir todos el mismo? Visto desde esta perspectiva, la idea de que un grupo de alumnos diferentes puedan trabajar con tareas diferenciadas en la misma clase deja de ser una quimera y la aspiración de un aula en la que se accede a los mismos contenidos a través de itinerarios diferentes empieza a ser plausible.

TRABAJAMOS JUNTOS AUNQUE SEAMOS DISTINTOS

Así pues, el aprendizaje puede constituirse en la base sobre la que articular un contexto escolar inclusivo, en el que la diversidad no solo no sea un problema, sino que se convierta en una oportunidad de aprender más y mejor. Y para ello, es necesario partir de planteamientos en los que trabajar en equipo no se asocia siempre a la realización de las mismas actividades sino que, en ocasiones, los estudiantes realizan tareas específicas, diferenciadas en función de sus necesidades. Pero la pregunta, llegados a este punto, sería: cuándo hacemos lo mismo y cuándo hacemos cosas diferentes.

Teniendo en cuenta los enormes beneficios que se derivan de la interacción social a la hora de generar aprendizaje, siempre que se pueda, conviene promover situaciones en las que los estudiantes realicen conjuntamente las mismas tareas. De ese modo, potenciaremos la puesta en marcha de situaciones de andamiaje, conflictos sociocognitivos y modelados que llevarán a los alumnos a niveles de procesamiento mucho más profundos de los contenidos y, en consecuencia, a la construcción de aprendizajes de mayor calidad. Ahora bien, cuanto más diversos son los alumnos, más difícil será articular este tipo de dinámicas y habrá que tender hacia actividades más diferenciadas.

Lo que resulta importante recalcar es que siempre debemos combinar ambos tipos de situaciones: momentos en los que trabajan juntos sobre las mismas actividades y momentos en las que trabajan de forma individual - dentro del equipo - con actividades diferenciadas. Por tanto, podemos diferenciar entre dos tipos de situaciones:

- Aquellas en las que los alumnos trabajan juntos sobre las mismas tareas.
- Aquellas en las que los estudiantes trabajan juntos sobre tareas diferenciadas.

Y nos gustaría poner el énfasis en "juntos". En ambos casos, sea con tareas comunes o diferentes, el trabajo siempre ha de desarrollarse en un marco de cooperación, en la que los estudiantes dependan los unos de los otros a la hora de conseguir parte de sus metas y, en consecuencia, necesiten que todos sean capaces de realizar sus tareas con éxito.

TRABAJAMOS JUNTOS HACIENDO LAS MISMAS TAREAS

Algunas de las situaciones en las que los alumnos pueden trabajar juntos sobre las mismas tareas serían:

- Tareas que todos pueden realizar porque están dentro de su zona de desarrollo próximo.
- Tareas que todos pueden realizar porque no inciden en los “puntos débiles” de ninguno de los alumnos.
- Tareas que todos pueden realizar porque se aceptan las aproximaciones.

TAREAS QUE TODOS PUEDEN REALIZAR (AUNQUE NECESITEN UN POCO DE AYUDA) PORQUE ESTÁN DENTRO DE SU ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO

Podemos diseñar situaciones en las que los alumnos trabajen juntos sobre las mismas tareas siempre que éstas no excedan el nivel de desempeño de ninguno de los estudiantes. Esto no significa que todos puedan hacerlas de forma individual, sino que todos están en condiciones de afrontar el trabajo siempre y cuando trabajen con la ayuda y el apoyo de sus compañeros. Por tanto, se podrá trabajar de este modo cuando las actividades estén como mínimo dentro de la zona de desarrollo potencial² de todos los estudiantes.

Para gestionar esta situación con eficacia, es necesario que trabajemos de forma explícita la tutorización entre iguales de cara a que la ayuda que ofrecen los compañeros derive en el aprendizaje del alumno. “Enseñar a tutorizar” es un tema especialmente delicado, ya que si se hace mal puede incluso llegar a ser contraproducente. Por ejemplo, si en aras de ayudar a su compañero un estudiante le da la respuesta, no solo no está contribuyendo a que aprenda, sino que está bloqueando las oportunidades que tenía para aprender.

Algunas de las premisas que podríamos tener en cuenta para hacerlo serían:

- Estructurar la ayuda a través del establecimiento de una serie de pautas básicas de actuación. Algunas pautas que podemos ofrecer a los alumnos para tutorizar a sus compañeros serían:
 - Primero pídele que te lo explique, de cara a identificar dónde está el problema.
 - Si estamos trabajando en equipo, nunca explicamos más de uno a la vez.
 - Vamos despacio, asegurándonos que nuestro compañero comprende cada paso.
 - Nunca damos la respuesta o le hacemos el trabajo: utilizamos pistas. Si no entiende algo, se lo explicamos de otra forma (A-B-C-D) y si sigue sin entenderlo, le damos más pistas para que le resulte más fácil (4-3-2-1).
 - Si nos resulta difícil explicarlo, lo hacemos para que lo vea, pero recordad: nunca lo hacemos en su libro/cuaderno, tiene que hacerlo solo. Una buena opción en este caso es resolver un ejercicio similar al que tiene para que lo vea y pueda transferir el procedimiento a su propia tarea.
 - Utilizamos muchos ejemplos.
 - Siempre finalizamos pidiendo que lo haga/explique solo.

² La zona de desarrollo potencial es un concepto con el que Vygotsky se refiere a las cosas que puede hacer un individuo siempre y cuando reciba el apoyo y la ayuda de otro más diestro.

- Si después de haber intentado ayudarlo, sigue sin poder hacerlo solo, debéis pedir ayuda al docente.
- Modelar la ayuda cuando expliquemos nosotros, haciendo explícita la didáctica de nuestras acciones.
- Plantear las tareas en lotes, de cara a gestionar con eficacia la diversidad de ritmos. Debemos ser conscientes de que cuando un grupo de alumnos se ponen a realizar una tarea en común, es imposible que calculemos cuánto les puede llevar. Por ejemplo, si uno de ellos no consigue entender el procedimiento y sus compañeros dedican tiempo a explicárselo, puede ocurrir que ese equipo haya realizado menos actividades que otro en el que no haya existido ninguna duda. Desde esa perspectiva, es mejor entender el trabajo en equipo como un tiempo para procesar conjuntamente los contenidos, no para terminar un número determinado de ejercicios.
- No exigir un número determinado de actividades ni utilizar los deberes. Debemos evitar situaciones en las que el alumno más experto pueda percibir la ayuda a su compañero como un perjuicio. Lo más interesante es entender estas actividades como una preparación para el trabajo individual: juntos, nos preparamos para hacer las cosas solos.

TAREAS QUE TODOS PUEDEN REALIZAR PORQUE NO INCIDE EN SUS “PUNTOS DÉBILES”

Ahora bien, debemos tomar conciencia de que en nuestras aulas podemos encontrar algunos casos de alumnos que presentan deficiencias o retrasos que les impiden trabajar al mismo nivel que sus compañeros en determinadas tareas. Hablamos de casos en los que los alumnos presentan tanto desnivel que las zonas de desarrollo próximo no se presentan como una posibilidad³.

Es necesario encontrar otras vías para que estos alumnos puedan trabajar con sus compañeros compartiendo las mismas tareas y podremos si las propuestas no se relacionen directamente con el déficit o retraso que presenta el alumno. En ocasiones no somos conscientes de que los problemas que presenta el alumnado con la tarea no se relacionan tanto con el contenidos que están aprendiendo sino con el tipo de actividad que deben realizar para hacerlo. Por ejemplo, si el alumnado que se maneja mal con los textos debe demostrar lo que ha aprendido a través de una redacción, presentará una serie de problemas que no se relacionan tanto con lo que sabe, sino con el producto que debe elaborar. Sin embargo, si le pedimos que nos “cuente” lo que sabe a través de un mapa mental o de un mural, entonces puede que nos sorprenda. Y si esto es así al final del proceso, cuando debemos demostrar lo que han aprendido, ocurre de forma similar al principio del mismo, cuando tienen que acceder a los contenidos. Para muchos alumnos no es lo mismo aprender de un texto o una exposición oral que de una película o una presentación audio visual.

Por todo lo anterior, a la hora de gestionar la diversidad con eficacia, debemos...

... conocer el perfil de aprendizaje de nuestro alumnado: sus puntos fuertes y sus puntos débiles y

... manejar estrategias de enseñanza-aprendizaje relacionadas con perfiles distintos.

³ A menos claro que el alumno con el nivel más alto renuncie a sus propios objetivos de aprendizaje y centre sus esfuerzos en ayudar con unos contenidos que él no tiene que aprender. Sabemos que se trata de una situación válida en algunos momentos y que puede generar beneficios interesantes para el estudiante que ejerce de tutor, pero no debería ser una situación que se generalice.

De ese modo, estaremos en condiciones no solo de diseñar actividades diferenciadas que potencien el aprendizaje de todos los alumnos, sino de encontrar algunas propuestas en las que todos pueden participar y trabajar juntos.

Aunque hemos de reconocer la complejidad de la tarea que nos estamos proponiendo, en la actualidad contamos con un recurso muy interesante en este sentido: las inteligencias múltiples de Gardner.

En su teoría, Gardner sostiene que tenemos, al menos, ocho inteligencias diferentes que tienen una localización específica en el cerebro, poseen un sistema simbólico o representativo propio, tienen una evolución característica propia y pueden ser observables en genios, prodigios y otros individuos excepcionales.

La mayoría de los individuos tenemos la totalidad de este espectro de inteligencias. Cada una desarrollada de modo y a un nivel particular, producto de la dotación biológica de cada uno, de su interacción con el entorno y de la cultura imperante en su momento histórico. Las combinamos y las usamos en diferentes grados, de manera personal y única. Por tanto, todos somos inteligentes de diferentes maneras ya que cada uno de nosotros es una combinación de diferentes inteligencias y es esa combinación la que nos hace únicos.

Tradicionalmente el trabajo escolar se ha centrado sobre todo sobre las inteligencias verbal-lingüística y lógico-matemática, y esto ha derivado en que aquellos alumnos que no tenían estas muy desarrolladas se encontrasen con problemas a la hora de enfrentarse a la escuela. En el mundo pre-Gardner, estos estudiantes se consideraban "poco inteligentes" y, por tanto, poco dotados para aprender; en el mundo post-Gardner sabemos que existen otras otras inteligencias y, en consecuencia, otras forma de aprender, de resolver problemas, de crear productos, etc. Y sabemos algo más: todos tenemos algunas de estas inteligencias más desarrolladas que las otras, lo que se concreta en un perfil cognitivo dominante, que los alumnos deberían conocer y utilizar de cara a aprender y realizar tareas de una forma más eficaz. Pero no solo los alumnos: si queremos atender adecuadamente a la diversidad, los docentes debemos conocer el perfil de inteligencia de nuestros alumnos de cara a...

... potenciar aquellos perfiles menos desarrollados las carencias que presenten y

... aprovechar el perfil de aprendizaje dominante de cara a potenciar su aprendizaje.

Y esto es justamente lo que proponemos: en caso de "diversidad extrema", debemos encontrar los perfiles de inteligencias más destacados de aquellos alumnos que presentan más problemas para integrarse en el trabajo del equipo y plantear actividades que se relacionen con estas inteligencias, de cara a minimizar los desfases que pueden presentar con respecto a sus compañeros.

LA CAJA DE HERRAMIENTAS DE DAVID LAZEAR

Para diseñar estas actividades, podemos servirnos de un recurso muy utilizado dentro del campo de las inteligencias múltiples: las paletas de inteligencias. Se trata de un instrumento de diseño que garantiza el acceso a los contenidos a través de distintas actividades que potencian todas las inteligencias, al tiempo que asegura que todos trabajen sobre los contenidos utilizando su perfil de inteligencia dominante. De este modo, podremos optar por que los alumnos trabajen conjuntamente sobre aquellas actividades de la paleta que todos estén en condiciones de desarrollar ya que no incide en el retraso o deficiencia de ninguno de ellos.

A continuación presentamos la caja de herramientas que propone David Lazear, en la que se ofrecen diez propuestas concretas abordar los contenidos a través de las distintas inteligencias.

Inteligencia verbal-lingüística

1. Escritura creativa. Escribir diversos tipos de textos .
2. Hablar de manera formal. Presentaciones y exposiciones orales delante de otros.
3. Humor-Chistes. Crear juegos de palabras, pareados humorísticos y chistes sobre temas académicos.
4. Improvisaciones. Hablar de forma improvisada sobre un tema escogido al azar.
5. Diario-Agenda. Recoger y anotar los pensamientos, ideas, vivencias...
6. Poesía. Crear poesías y apreciar las de los demás.
7. Lectura. Estudio de material escrito sobre un concepto, idea o proceso.
8. Crear y narrar historias. Inventar y contar historias relacionadas con el tema que se trabaja.
9. Debates y controversias. Defender diversas posturas de forma convincente en un debate.
10. Vocabulario. Aprender nuevas palabras y utilizarlas en situaciones cotidianas.

Inteligencia lógico-matemática

1. Símbolos abstractos-Fórmulas. Designar sistemas de notación esquemática (fórmulas) para un proceso o contenido temático.
2. Cálculo. Emplear pasos específicos, operaciones, procesos, fórmulas y ecuaciones para resolver problemas.
3. Descifrar códigos. Comprender y comunicarse con lenguaje de símbolos.
4. Forzar relaciones. Crear conexiones significativas entre ideas incoherentes.
5. Organizadores gráficos cognitivos. Trabajar con redes, diagramas de Venn, matrices, escalas, mapas conceptuales...
6. Juegos de lógica-patrones. Crear puzzles que contienen un reto para encontrar un patrón escondido.
7. Secuencias o patrones numéricos. Investigar hechos numéricos y analizar estadísticas sobre un tema.
8. Esquemas. Inventar una explicación lógica punto por punto.
9. Resolución de problemas. Buscar los procedimientos apropiados para situaciones que implican resolución de problemas.
10. Silogismos. Crear hipótesis y deducciones lógicas sobre un tema (si ... entonces ...).

Inteligencia visual-espacial

1. Imaginación activa. Encontrar conexiones entre diseños visuales, conocimientos y/o experiencias.
2. Esquema de color o textura. Asociar colores y texturas con conceptos, ideas o procesos.
3. Dibujar. Crear gráficos representativos de conceptos, ideas, o procesos (diagramas de flujo, ilustraciones...).
4. Visualización guiada. Crear imágenes mentales de un concepto, idea o proceso.
5. Mapas mentales. Crear mapas conceptuales en los que se organice la información trabajada.
6. Collage. Diseñar una colección de imágenes para mostrar diferentes aspectos de una idea, concepto o proceso.
7. Pintar. Utilizar pinturas para expresar la comprensión de ideas, conceptos o procesos.
8. Esquemas-Diseños. Crear patrones abstractos para representar relaciones entre conceptos, ideas o procesos.
9. Simular-Fantasear. Crear escenarios divertidos/sugerentes en la mente en base a unos datos determinados.
10. Esculpir. Crear modelos de barro/plastilina para demostrar la comprensión de conceptos, ideas o procesos.

Inteligencia cinética-corporal

1. Lenguaje del cuerpo-gestos físicos. Representar conceptos, ideas o procesos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.
2. Escultura corporal-tabla. Ordenar (como una escultura) a un grupo de personas para expresar una idea, concepto o proceso.
3. Representación. Crear una representación que muestre la relación dinámica entre diferentes conceptos, ideas o procesos.
4. Danza creativa. Crear la coreografía de un baile que demuestre la comprensión de un concepto, idea o proceso.
5. Rutinas gimnásticas. Diseñar un flujo orquestado de movimientos físicos que incorpore relaciones con un tema.
6. Gráfico humano. Representar gráficos a través del cuerpo, de forma individual o colectiva.
7. Inventar. Fabricar algo que demuestre un concepto, idea o proceso (un modelo para demostrar como funciona algo).
8. Ejercicio físico-Gimnasia. Crear rutinas físicas que otros utilicen para aprender conceptos, ideas o procesos.
9. Role playing-Mimo. Representar role-play o relatos cortos para expresar la comprensión de una idea, concepto o proceso.
10. Juegos deportivos. Crear juegos o concursos basados en el conocimiento específico de un concepto, idea o proceso.

Inteligencia musical

1. Sonidos medioambientales. Emplear los sonidos naturales que estén relacionados con el objeto, concepto o proceso estudiado.
2. Sonidos instrumentales. Utilizar instrumentos musicales que ambientar o sonorizar una lección (ej. acompañamientos)
3. Composición/Creación musical. Componer y crear música para comunicar la comprensión de una idea, concepto o proceso.
4. Actuación musical. Crear presentaciones o informes en los que la música y el ritmo tienen un papel importante.
5. Vibraciones - Percusión. Emplear vibraciones o ritmos para comunicar un concepto, idea o proceso para otros o para uno mismo.
6. Rap. Utilizar raps para facilitar la comunicación o para recordar ciertos conceptos, ideas o procesos.
7. Patrones rítmicos. Producir ritmos y tiempos para mostrar los diferentes aspectos de un concepto, idea o proceso.
8. Cantar y tararear. Crear canciones sobre un tema académico o buscar canciones para complementarlo.
9. Esquemas tonales. Diseñar esquemas tonales asociándolos a un tema.
10. Sonidos o tonos vocales. Producir sonidos con las cuerdas vocales para ilustrar un concepto, idea o proceso determinado.

Inteligencia interpersonal

1. Enseñar habilidades cooperativas. Aprender las habilidades sociales necesarias para entablar una relación efectiva entre dos personas.
2. Estrategias de aprendizaje cooperativo. Realizar un trabajo en equipo estructurado para los diferentes aprendizajes académicos.
3. Prácticas de empatía. Expresar la comprensión desde el punto de vista o experiencias personales de otra persona.
4. Ofrecer feedback. Dar una respuesta honesta a la actuación u opinión de alguien.
5. Proyectos de grupo. Investigar un tema con otros trabajando en equipo.
6. Intuir los sentimientos de los demás. Adivinar lo que está sintiendo o experimentando otra persona en una situación determinada.
7. Rompecabezas. Dividir el tema en partes para que los alumnos puedan aprender unos de otros y enseñar unos a otros.
8. Comunicación persona a persona. Fijarse en la forma en que se relacionan las personas y cómo podría mejorarse dicha relación.
9. recibir la reacción (feedback) de otro. Aceptar la reacción/opinión de otra persona sobre lo que uno está haciendo.
10. Ser sensible a las motivaciones de los demás. Explorar un tema para descubrir por qué actuaron los otros de un modo concreto.

Inteligencia intrapersonal

1. Prácticas de estados alterados de conciencia. Aprender a cambiar el propio humor o estado de ánimo para llegar a un estado óptimo.
2. Procesamiento emocional. Reconocer las dimensiones afectivas del tema que se estudia.
3. Habilidades de concentración. Aprender la habilidad de concentrar la mente en una idea o tarea.
4. Razonamiento de orden superior. Pasar de la memorización a la síntesis, integración y aplicación del conocimiento.
5. Trabajos/Proyectos independientes. Trabajar solo para expresar sentimientos y pensamientos sobre un tema.
6. Procedimientos de autoconocimiento. Encontrar implicaciones o aplicaciones de lo aprendido para la vida personal de cada uno.
7. Técnicas de metacognición. Reflexionar sobre el propio pensamiento y el propio aprendizaje.
8. Prácticas de conciencia. Prestar atención a la experiencia propia vivida.
9. Modo de reflexión silenciosa. Trabajar con instrumentos de reflexión como diarios de pensamientos, diarios personales...
10. Estrategias de pensamiento. Aprender qué pautas de pensamiento utilizar para realizar cada tarea.

Inteligencia naturalista

1. Reconocimiento de patrones arquetípicos. Descubrir las repeticiones, patrones estandarizados y diseños de la naturaleza.
2. Cuidado de plantas y animales. Realizar proyectos que incluyan el cuidado de animales, insectos, plantas u otros organismos.
3. Prácticas de conservación. Participar en proyectos de cuidado y preservación del medioambiente.
4. Reacciones (feedback) del medioambiente. Comprender y adaptarse al medio y sus reacciones naturales.
5. Laboratorios naturales. Crear experimentos o actividades en los que se empleen objetos del mundo natural.
6. Encuentros con la naturaleza-trabajos de campo. Salir a la naturaleza o traer la naturaleza al aula con vídeos, plantas, animales...
7. Observación de la naturaleza. Actividades de observación de la naturaleza: exploraciones, diarios de naturaleza...
8. Simulaciones del mundo natural. Recrear o representar la naturaleza con formas: dioramas, montajes, fotografías, dibujos...
9. Clasificación de las especies. Trabajar con matrices de clasificación para comprender las características de los objetos naturales.
10. Ejercicios de estimulación sensorial. Exponer los sentidos a los sonidos, olores, texturas, sabores... de la naturaleza.

LA HOJA DE PLANIFICACIÓN DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE ARMSTRONG

Otra herramienta útil a la hora de trabajar con inteligencias múltiples es la hoja de planificación de Armstrong, en la que el autor propone una serie de preguntas que pueden ayudar al docente a encontrar formas distintas de trabajar sobre los contenidos en función de las distintas inteligencias. A partir de esta reflexión, encontramos toda una serie de ideas que nos pueden ayudar a diseñar una propuesta de trabajo diferenciada en función de los perfiles que se derivan de cada una de las inteligencias.

A continuación os presentamos la herramienta de Armstrong desarrollada a través de un ejemplo concreto: los signos de puntuación. En primer término aparece la hoja de planificación para generar ideas y, a continuación, el diseño didáctico diferenciados resultante.

Hoja de planificación de las inteligencias múltiples (Adaptado de Armstrong, 2006: 92)

IM	Pregunta clave	Ideas
Verbal-lingüística	¿Cómo puedo utilizar la palabra oral o escrita?	Explicación oral. Textos sin puntuación. Escribir frases.
Lógico-matemática	¿Cómo puedo introducir números, cálculos, lógica, clasificaciones o pensamiento crítico?	Debate sobre la lógica de los signos de puntuación. Tareas de clasificación. Sustituir números por signos de puntuación.
Viso-espacial	¿Cómo puedo introducir ayudas visuales, visualización, color, arte o metáforas?	Código de color para cada signo de puntuación. Convertir signos en imágenes. Mapa conceptual de los signos de puntuación.
Cinético-corporal	¿Cómo puedo implicar todo el cuerpo o utilizar experiencias táctiles?	Signos de puntuación musicales Mnemotecnia musical para los signos de puntuación. Rap de los signos de puntuación
Musical	¿Cómo puedo introducir música o sonidos ambientales, o establecer puntos clave en un marco rítmico o melódico?	Juego en clase con los signos de puntuación. Representar con el cuerpo los signos de puntuación. Trazar signos de puntuación en la espalda del compañero.
Interpersonal	¿Cómo puedo animar a los alumnos a compartir, aprender cooperando o practicar simulación en grupos numerosos?	Juego social. Asignar signos de puntuación a modo de roles. Colocar los signos de puntuación en una frase en parejas.
Intrapersonal	¿Cómo puedo evocar sentimientos o recuerdos personales, o dar opciones a los alumnos?	“¿Cuál fue el primer signo de puntuación que conociste?” “Si fueses un signo de puntuación...” “¿Cuál es tu signo de puntuación favorito?”
Naturalista	¿Cómo puedo incorporar seres vivos, fenómenos naturales o conciencia ecológica?	Sonidos de animales para los signos de puntuación. Símbolos de plantas para los signos de puntuación.

Secuencia didáctica diferenciada en función de las ocho inteligencias múltiples para trabajar sobre los signos de puntuación (adaptado de Armstrong, 2006: 93)

Actividad verbal-lingüística. Los estudiantes escuchan una explicación oral sobre la función de los signos de puntuación, leen oraciones con ejemplos de cada signo y completan una ficha de trabajo en la que deben colocar los signos de puntuación.

Actividad viso-espacial. El profesor dibuja en la pizarra imágenes que se corresponden en significado y forma con cada signo: interrogación: un gancho, porque las preguntas nos “enganchan” exigiéndonos una respuesta; exclamación: un palo con el que golpeas el suelo cuando quieres exclamar algo; punto: un punto, simple y llanamente; coma: un pedal de freno, ya que tienes que parar un momento en medio de una frase. Luego los alumnos crean sus propias imágenes y las colocan en frases, a modo de dibujos, utilizando diferentes colores para cada signo.

Actividad cinético-corporal. El profesor pide a los alumnos que adopten con el cuerpo la forma de los distintos signos de puntuación a medida que aparecen en las frases que van leyendo.

Actividad musical. Los estudiantes adjudican diferentes sonidos a los signos de puntuación y después los emiten al unísono mientras un compañero lee las frases en las que aparecen los cuatro signos.

Actividad lógico-matemática. Los alumnos forman grupos de cuatro. A cada grupo se le entrega una caja dividida en cuatro compartimientos. Cada uno de ellos corresponde a un signo de puntuación. Los grupos utilizan los compartimientos para clasificar tarjetas con frases en las que falta un signo de puntuación.

Actividad interpersonal. Los alumnos forman grupos de cuatro. Cada estudiante tiene cuatro cartas. En cada carta hay escrito un signo de puntuación. Con el proyector, el profesor presenta una frase que necesita un signo de puntuación. Los alumnos tienen que poner en el centro la carta correspondiente al signo que falta. El primer alumno del grupo que tire la carta correcta gana cinco puntos; el segundo, cuatro, y así sucesivamente.

Actividad intrapersonal. Se pide a los alumnos que inventen frases utilizando cada uno de los signos de puntuación. Las oraciones deben guardar relación con su vida personal. Por ejemplo, una pregunta para la que les gustaría obtener una respuesta, una afirmación de la que se esté muy convencido, un hecho que les gustaría compartir con sus compañeros...

Actividad naturalista. Los alumnos deben asignar el sonido de un animal a cada uno de los cuatro signos de puntuación. Luego, mientras un compañero lee un texto, los estudiantes emiten los sonidos que se corresponden con los signos de puntuación que van apareciendo.

TAREAS QUE ACEPTAN LAS APROXIMACIONES

Si no somos capaces de encontrar propuestas que todos los alumnos puedan afrontar con ciertas garantías de éxito, existe otra posibilidad para conseguir que alumnos muy diferentes trabajen sobre las mismas tareas: aceptar las aproximaciones.

Muchas veces, los docentes dejamos de proponerles determinadas tareas a los alumnos porque consideramos que no las van a hacer bien, que van a cometer errores. Y esto puede derivar en que acabemos simplificando tanto las tareas que, a la larga, no tengan relación con lo que ocurre en la vida real. Este puede ser uno de los motivos por los que los estudiantes no suelen encontrarle sentido y utilidad a las tareas que desarrollan en el escuela y suele derivar en un descenso de la motivación hacia el trabajo escolar.

Pero además, esta situación tiene otro problema: si no aceptamos el error como parte del proceso, estamos cerrando la puerta a las aproximaciones, a las respuestas imperfectas, que contienen elementos correctos y bien conseguidos, pero también presentan sus lagunas. Estas respuestas imperfectas son la base sobre la que se aprenden las conductas complejas: a partir de aproximaciones cada vez más conseguidas al procedimiento correcto.

Si ponemos a trabajar a varios alumnos de distintos niveles sobre las mismas tareas, y solo damos por buena una forma de hacer las cosas, un único nivel de performance, nos resultará imposible que trabajen conjuntamente sobre la actividad. Sin embargo si aceptamos las aproximaciones, todo resulta mucho más fácil.

A la hora de trabajar con aproximaciones podemos movernos a dos niveles:

- Tareas que admiten múltiples respuestas.
- Tareas conectadas con la realidad que presentan distintos matices y niveles.

TAREAS QUE ADMITEN MÚLTIPLES RESPUESTAS

Los alumnos, independientemente de su nivel, podrán trabajar juntos sobre las mismas tareas cuando estas admitan múltiples respuestas. En general, nos referimos a actividades que se relacionan directamente con el procesamiento de los contenidos y las opiniones de los alumnos. Si como decíamos anteriormente no hay dos alumnos que aprendan lo mismo de la misma situación didáctica, resulta fácil asumir que los estudiantes puedan construir comprensiones, recapitulaciones, valoración, transferencias y opiniones distintas sobre los mismos contenidos. Visto desde esta perspectiva, el trabajo en equipo se convierte en una oportunidad única para contrastar formas distintas de posicionarse frente a los contenidos, que pueden resultar de gran riqueza a la hora de que los alumnos puedan construir aprendizajes más profundos y significativos.

Algunas de las tareas que podríamos proponer serían:

- Actividades relacionadas con la activación de conocimientos previos. Por ejemplo, la técnica “entrevista simultánea”. Al principio de una clase, los alumnos pueden entrevistarse mutuamente para conocer lo que saben sobre los contenidos que se van a abordar a lo largo de la sesión.
- Actividades relacionadas con la recapitulación. Por ejemplo, la técnica “inventario de aprendizaje”. Al final de una sesión, los alumnos pueden hacer una recapitulación individual de lo que han aprendido en clase y luego contrastarla con sus compañeros para conseguir un inventario de aprendizaje más ajustado.
- Actividades relacionadas con la opinión personal. Por ejemplo, la técnica “foto mural”. Antes de una exposición, el docente presenta a los alumnos una imagen que se relaciona con los contenidos que se van a trabajar. Los estudiantes dialogan expresando lo que les sugiere la imagen.
- Actividades relacionadas con la comprensión de las explicaciones. Por ejemplo, la técnica “parada de tres minutos”. Tras la explicación del docente, los alumnos tratan de resumir brevemente lo que se ha explicado; luego, contrastan sus resúmenes con los compañeros.
- Actividades relacionadas con la transferencia. Por ejemplo, la técnica “por este medio resuelvo...”. Al finalizar un tema, los alumnos piensan en situaciones en las que podrían utilizar lo aprendido y las comparten con sus compañeros para tratar de construir un inventario de aplicaciones.

TAREAS COMPLEJAS, CONECTADAS CON LA VIDA REAL

Contra lo que pudiese parecer, cuanto más complejas son las tareas y más se conectan con la vida real, más inclusivas resultan, ya que admiten formas distintas de ser realizadas. Por ejemplo, todos los alumnos, independientemente de su nivel, pueden enviar una carta con un propósito determinado. Se puede hacer con pocas o muchas faltas de ortografía; se puede hacer exponiendo más o menos argumentos; se puede hacer incluso si no se sabe escribir, utilizando alguna herramienta de acceso que permita el dictado de textos. Todo esto es posible cuando el objetivo es escribir una carta y no tener pocas faltas de ortografía o una caligrafía legible. Desde esta perspectiva, cuando más nos movemos al nivel de productos o tareas conectadas con la realidad, el camino es mucho más amplio y permite que alumnos diferentes puedan realizar sus aportaciones; por el contrario, cuando más nos movemos al nivel del ejercicio del libro de texto, más estrecho es el camino y son más los estudiantes que tienen dificultades.

Partiendo de todo lo anterior, a la hora de trabajar de juntos con las mismas tareas, proponer tareas complejas, conectados con la realidad y basados en productos que resultan relevantes en algún contexto social puede resultar un recurso muy interesante.

Algunos ejemplos de este tipo de actividades podrían ser: hacer una colección, diseñar un juego, escribir una carta, crear una presentación multimedia, representar una dramatización, hacer una entrevista, escribir un artículo periodístico, proponer soluciones a un problema, componer un rap, dibujar un plano, elaborar un cartel, hacer una demostración, crear recetas originales, preparar una coreografía, planear un viaje, diseñar un nuevo producto, compilar un diario, escribir una biografía, crear una exposición fotográfica, crear un vídeo-blog, dar una conferencia de prensa, crear una serie de ilustraciones, escribir poemas, diseñar y crear instrumentos, diseñar un folleto o volante, hacer un espectáculo de títeres, etc.

TRABAJAMOS JUNTOS HACIENDO TAREAS DISTINTAS

En muchas ocasiones, los objetivos que se persiguen con las propuestas de aprendizaje y los contenidos sobre lo que estas se articulan, impedirán que alumnos de características muy diferentes puedan trabajar juntos y deban hacerlo de forma individual.

Ahora bien, esta situación debe entenderse como algo normal y positivo, sobre todo si tenemos en cuenta que el objetivo del aprendizaje cooperativo no es tanto que los alumnos aprendan a trabajar juntos, sino que trabajando juntos aprendan a trabajar solos. Desde esta perspectiva, el trabajo individual constituye un elemento básico de las dinámicas cooperativas, que sirve para que el alumno pueda aprender a desenvolverse de forma autónoma y autorregulada, y para el docente pueda valorar si el estudiante ha alcanzado los objetivos propuestos.

Pero el hecho de que los alumnos trabajen con actividades individuales no significa necesariamente que trabajen solos. Podemos articular situaciones de aprendizaje en el que los alumnos trabajen de forma individual sobre sus propias actividades dentro de un equipo que le ofrece ayuda y apoyo inmediatos. Para ello debemos diseñar tareas en las que los estudiantes necesiten que sus compañeros consigan realizar satisfactoriamente el trabajo que tienen asignado. Esto se consigue estableciendo una relación de interdependencia positiva dentro de los equipos se traducirá en una tendencia a prestar ayuda al compañero que la necesita. En otras palabras, se trata de relacionar las actividades de los diferentes alumnos, estableciendo una meta común grupal, que dependa de las metas individuales. De ese modo, logramos que el equipo necesite que cada uno de sus miembros cumpla con éxito sus tareas.

Algunas de las estrategias que podemos utilizar para articular estas dinámicas de "trabajo individual en equipo" serían: las tareas complementarias, los planes de equipo con tareas diferenciadas o los rompecabezas.

TAREAS COMPLEMENTARIAS

Una buena forma de trabajar sobre los mismos contenidos con tareas diferentes, es buscar la manera de relacionarlas de cara a que resulten complementarias. Por ejemplo, podemos realizar una corrección de dictados en cadena, de forma que cada uno de los miembros del grupo se ocupa de corregir una regla concreta: el primero corrige las tildes; el segundo, la utilización de la B y la V; el tercero, utilización de S, C y Z; el último, se centra en las mayúsculas después del punto. De este modo, todos están trabajando sobre la ortografía, con un texto común, pero cada uno realiza su aportación - imprescindible y necesaria - trabajando a un nivel de complejidad distinto con una tarea distinta.

PLANES DE EQUIPO CON TAREAS DIFERENCIADAS

Proponer planes de trabajo de equipo que se componen de actividades comunes y actividades específicas para los distintos alumnos. De ese modo, el grupo solo alcanza su meta si todos sus miembros consiguen sus metas personales. Por ejemplo, se puede plantear el comentario de una obra literaria con actividades comunes en las que se analizan los mismos elementos y otras específicas para los distintos alumnos en las que se abordan otros aspectos.

ROMPECABEZAS

Utilizar la técnica “rompecabezas”: los contenidos se dividen en tantas partes como miembros tiene el grupo y cada uno se hace cargo de una. Los que tienen el mismo contenido se reúnen en un grupo de expertos para investigar y preparar el tema; finalmente, todos vuelven a sus equipos a explicar lo que han aprendido.

Rompecabezas II

(Slavin a partir de Aronson)

1. Los alumnos se agrupan en equipos heterogéneos en función de sexo, rendimiento, capacidades, etnia, etc.
2. A cada equipo se le asigna el mismo tema o conjunto de contenidos.
3. El tema se divide en diferentes partes. Estas partes se reparten al azar entre los integrantes de cada equipo, de modo que cada uno de ellos se convierte en “experto” en uno de dichos apartados, haciéndose responsable del desarrollo del mismo.
4. Tras haber trabajado en su parte, los expertos del mismo aspecto se reúnen para contrastar y poner en común su parte del tema.
5. Los expertos vuelven a sus grupos y exponen a sus compañeros los contenidos que han trabajado.
6. Cuando todos dominan el tema, el profesor realiza una prueba individual, que se evaluará igual que en el método TELI: comparando los resultados de la prueba con el puntaje base y extrayendo los puntos de superación individual.
7. Se suman los puntos por superación todos los integrantes del grupo y se promedian, dando como resultado la calificación grupal.
8. Se reparten las recompensas de grupo.

Una vez establecido el marco de interdependencia positiva que garantiza las situaciones de ayuda dentro del trabajo individual en equipo, llega el momento de diseñar las tareas específicas para los distintos alumnos. A la hora de hacerlo, podemos funcionar a dos niveles:

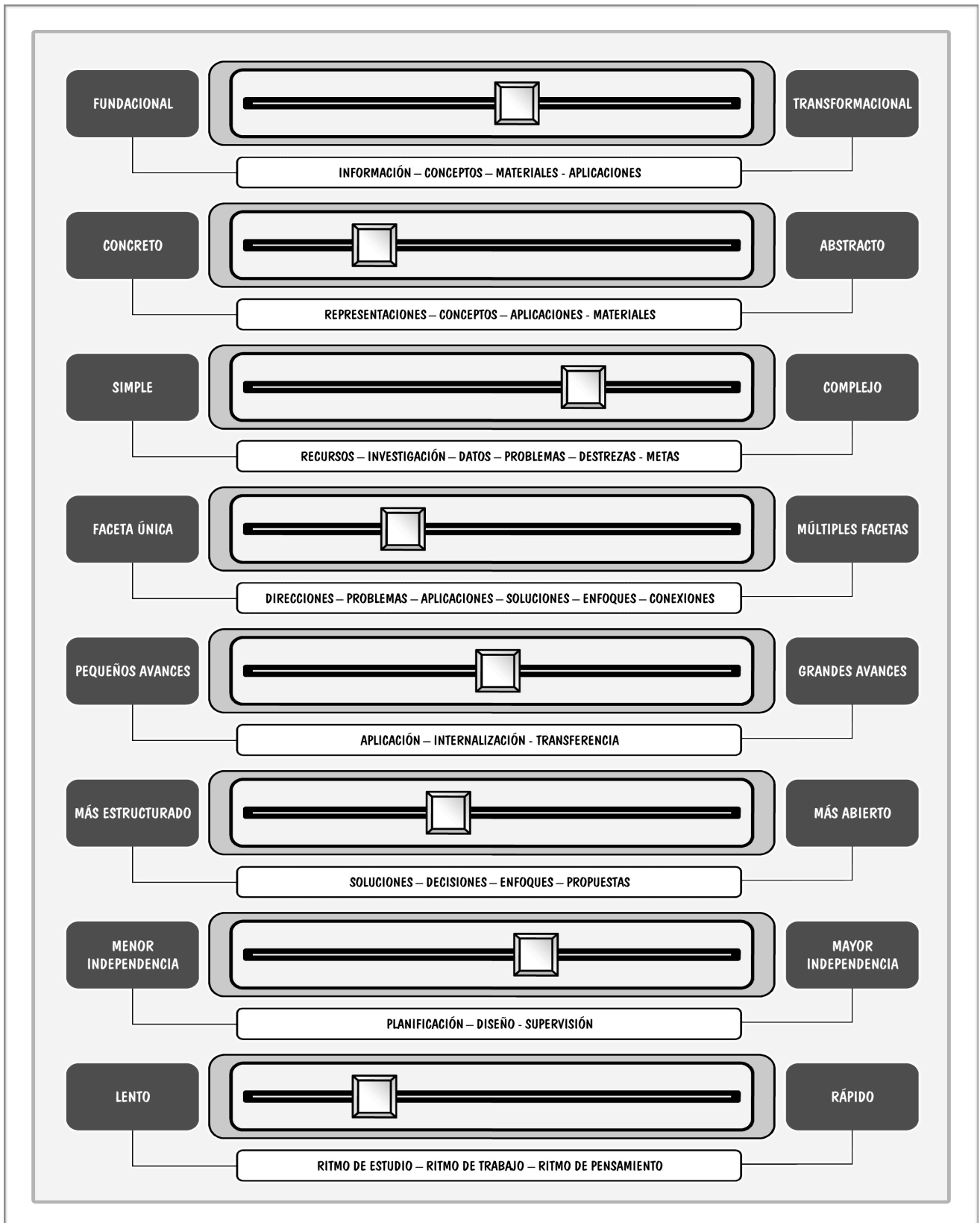
- Tareas diferenciadas relacionadas con los mismos contenidos.
- Tareas diferentes relacionadas con contenidos distintos.

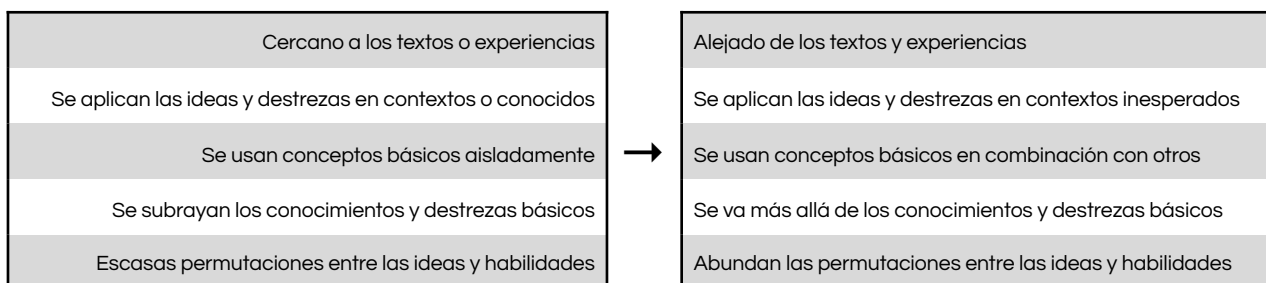
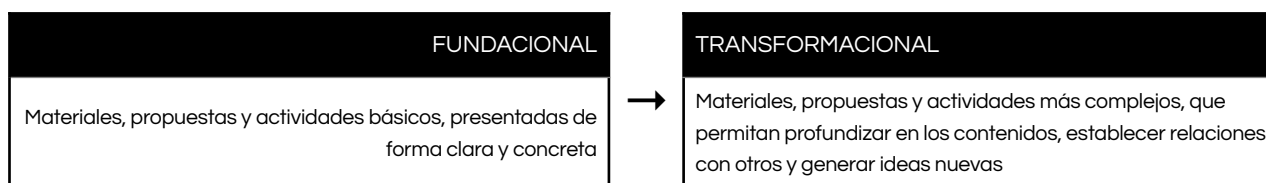
TAREAS DIFERENCIADAS SOBRE LOS MISMOS CONTENIDOS.

En este primer nivel, se trata de proponer actividades diferentes, adaptadas a las necesidades de los distintos alumnos, para acceder a los mismos contenidos. Esto exige que nos movamos dentro del marco de la diferenciación curricular, que puede entenderse como la planificación, diseño y puesta en marcha de diversas propuestas con respecto a los contenidos, las tareas o los productos escolares, de cara a dar respuesta a las necesidades de alumnos con características diferentes.

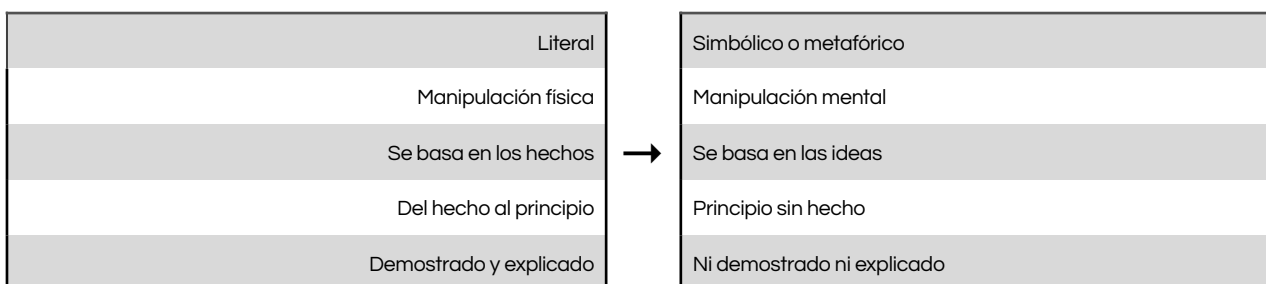
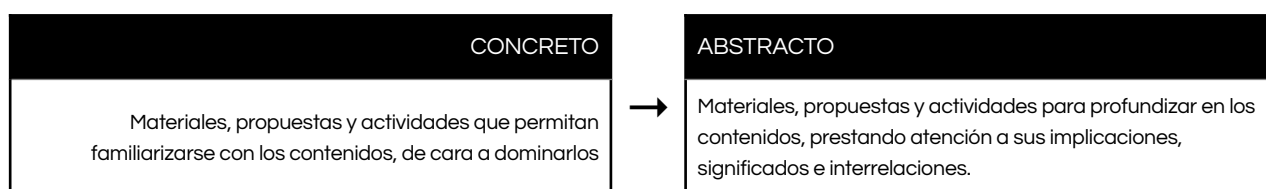
A la hora de diferenciar las tareas, podemos partir del “ecualizador” de Carol Ann Tomlinson. Para la autora, diseñar tareas diferenciadas tiene muchos paralelismos con mover los controles de un ecualizador en un equipo de música buscando la mejor combinación de sonido para una pieza o estilo musical determinado. En el caso del proceso enseñanza-aprendizaje, ajustar estos controles supone “ecualizar” sus oportunidades de encontrar un estímulo adecuado en los contenidos, materiales, actividades y productos de la clase.

EL ECUALIZADOR DE TOMLINSON...

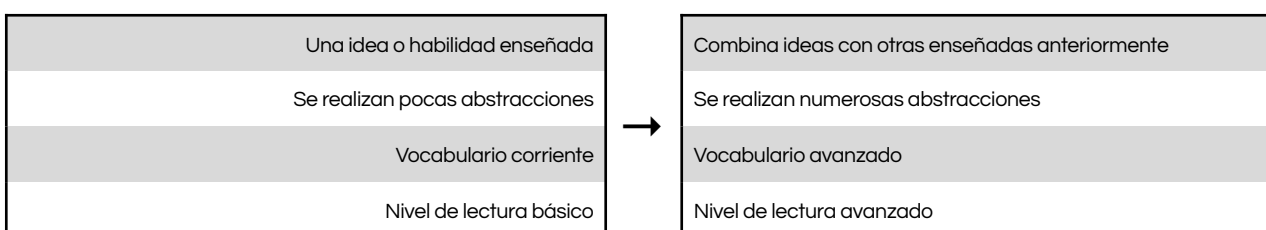
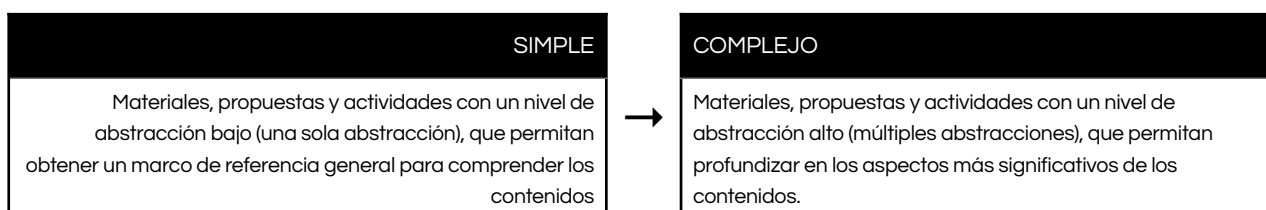




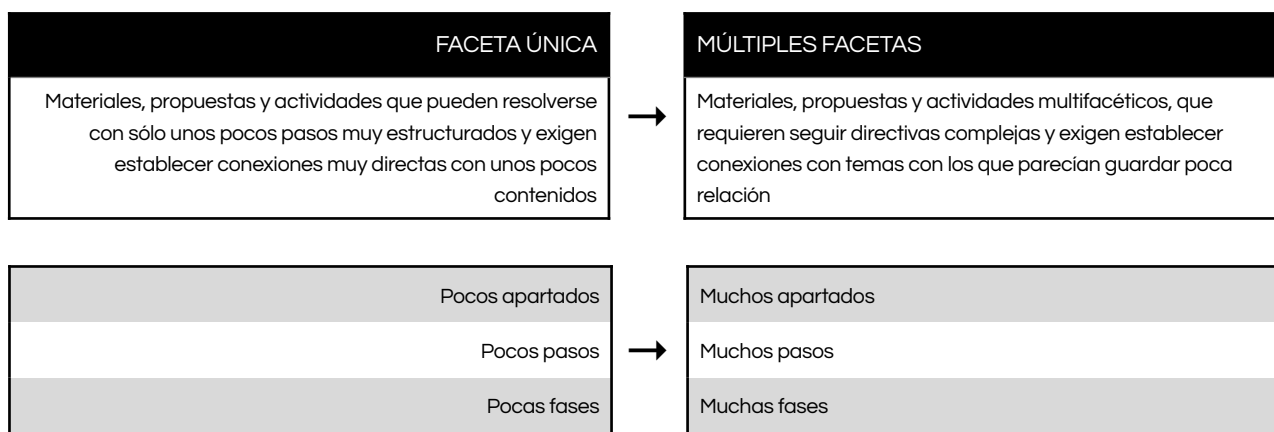
POR EJEMPLO, A UN CHICO PODRÍA SERLE ÚTIL LA TAREA BÁSICA DE CLASIFICAR ANIMALES SEGÚN SU PELAJE, MIENTRAS QUE OTRO NECESITARÁ LA TAREA MÁS TRANSFORMACIONAL DE PREDECIR CÓMO AFECTARÁN LOS CAMBIOS AMBIENTALES AL PELAJE DE VARIOS ANIMALES.



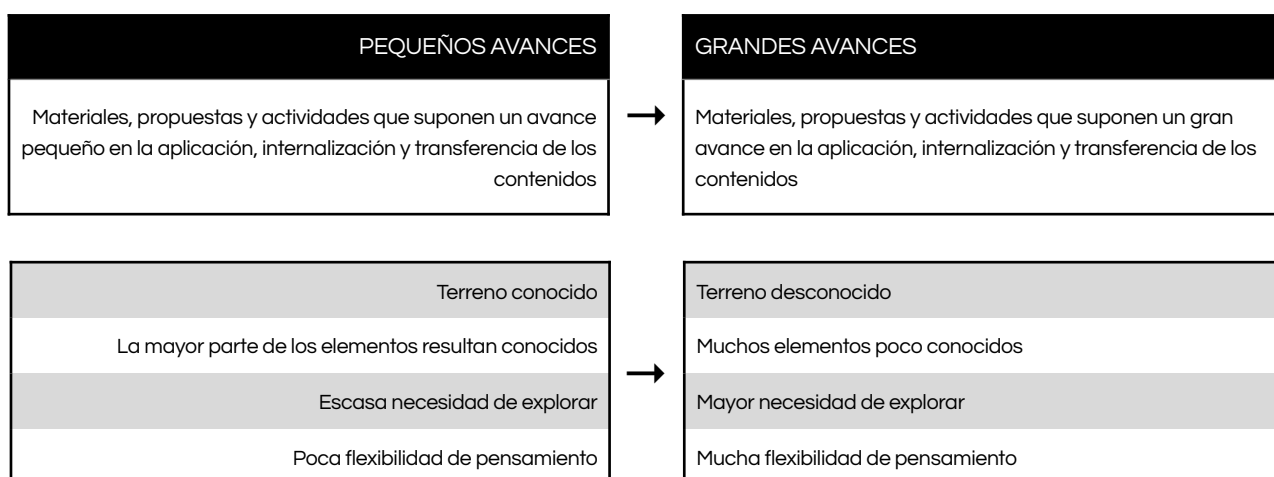
POR EJEMPLO, CAPTAR EL CONCEPTO DE ARGUMENTO (MÁS CONCRETO) DEBE PRECEDER A LA INVESTIGACIÓN DEL CONCEPTO DE TEMA (MÁS ABSTRACTO).



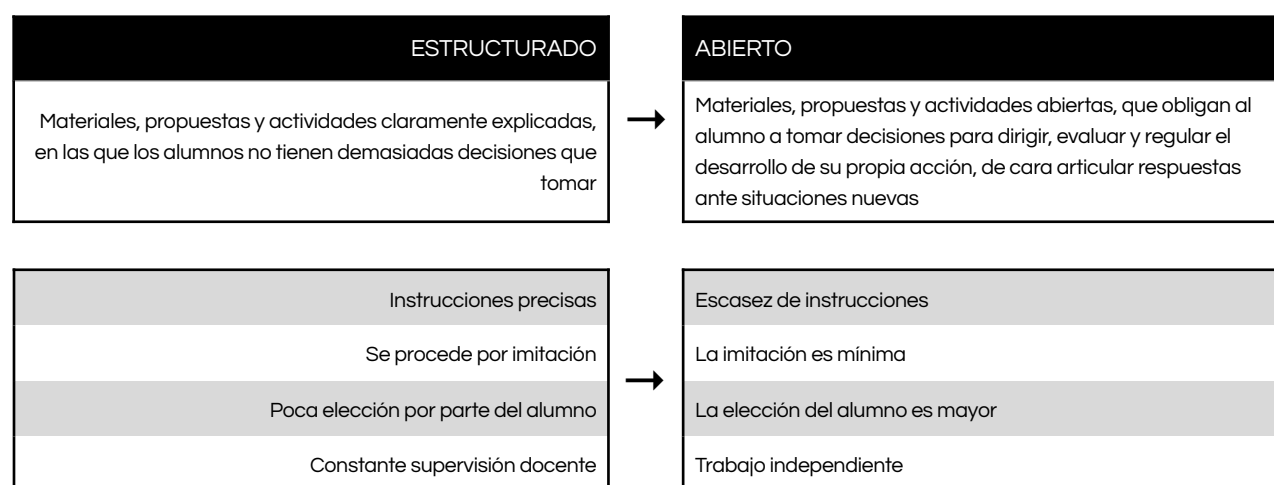
POR EJEMPLO, ALGUNOS ALUMNOS PODRÍAN ESTAR LISTOS PARA TRABAJAR CON EL TEMA DE UN CUENTO (UNA SOLA ABSTRACCIÓN), MIENTRAS OTROS EXAMINAN LAS INTERRELACIONES ENTRE TEMAS Y SÍMBOLOS (MÚLTIPLES ABSTRACCIONES, O COMPLEJIDAD).



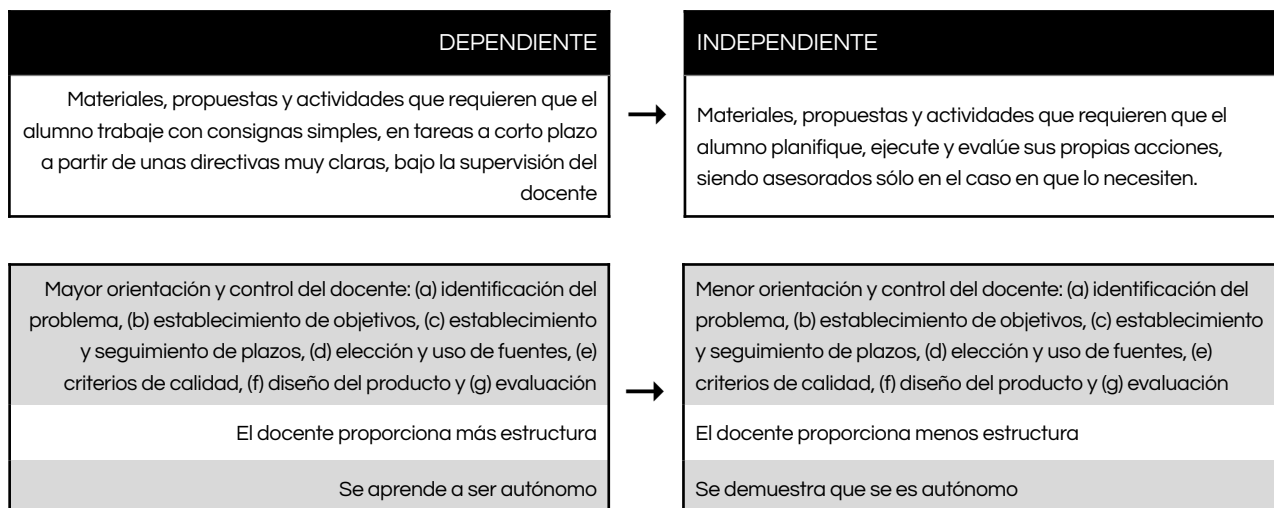
POR EJEMPLO, ALGUNOS ALUMNOS PUEDEN APLICAR LO QUE HAN APRENDIDO SOBRE LA REALIZACIÓN DE ESQUEMAS A UN TEXTO DETERMINADO; OTROS, PUEDEN TENER QUE DECIDIR ENTRE DIVERSAS ESTRATEGIAS CUÁL ES LA MÁS ADECUADA PARA ORGANIZAR LA INFORMACIÓN DE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS: EXPOSITIVOS, NARRATIVOS...



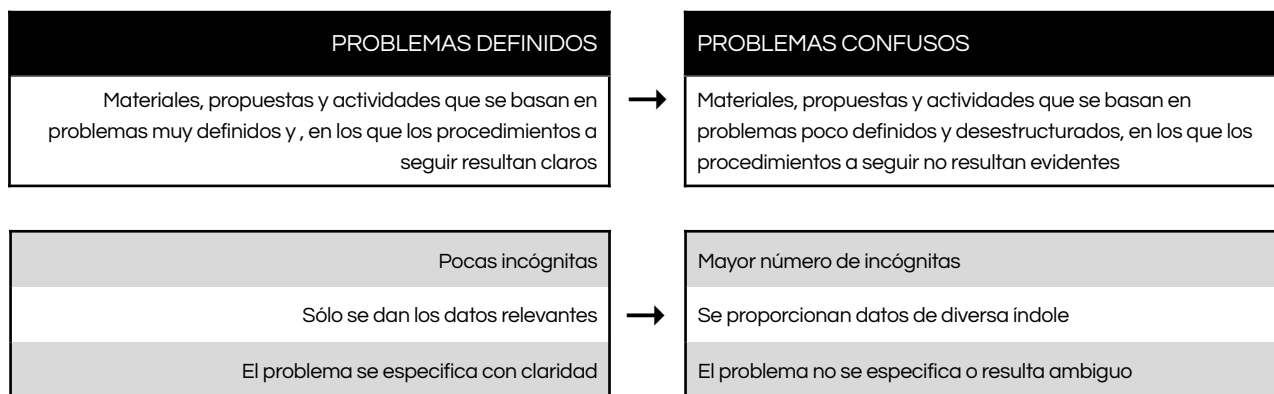
POR EJEMPLO, ALGUNOS ALUMNOS PUEDEN APRENDER CÓMO SE MIDE UN ÁREA Y LUEGO APLICAR LO APRENDIDO PARA ESTIMAR Y VERIFICAR EL ÁREA DE LA JAULA DEL HÁMSTER EN COMPARACIÓN CON EL ESCRITORIO DEL DOCENTE (PEQUEÑO AVANCE). OTROS TAL VEZ PUEDAN PASAR DE ESTIMAR Y VERIFICAR UN ÁREA A CALCULAR LOS MATERIALES NECESARIOS PARA UN PROYECTO DE CONSTRUCCIÓN Y LOS COSTOS PROPORCIONALES PARA AMPLIAR EL ÁREA EDIFICADA (GRANDES AVANCES).



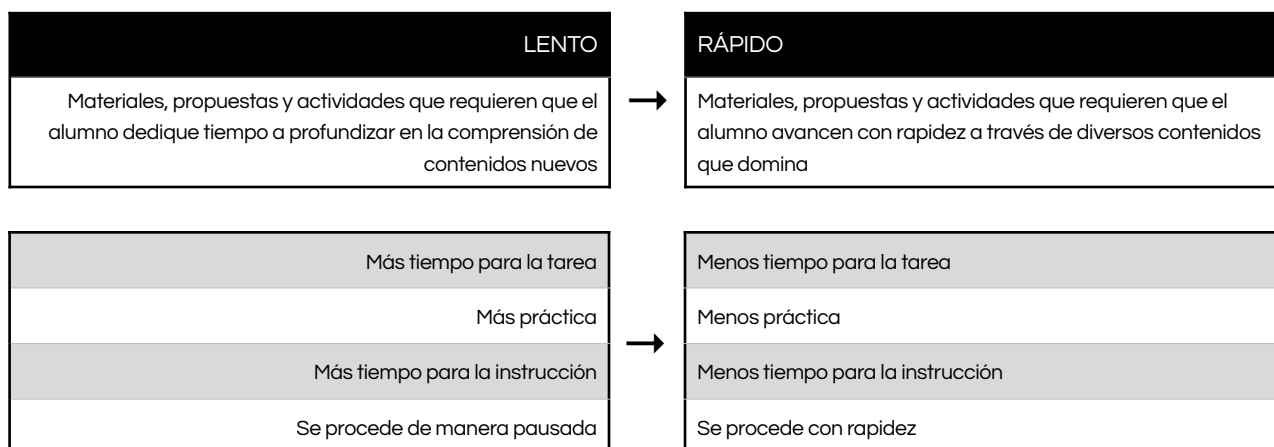
POR EJEMPLO, CUANDO SE APRENDE A USAR UN PROCESADOR DE TEXTOS ES CONVENIENTE UTILIZAR PROGRAMAS MUY ESTRUCTURADOS, QUE CONTIENEN LAS RESPUESTAS CORRECTAS, A FIN DE FAMILIARIZARSE CON LAS OPERACIONES BÁSICAS; OTROS PUEDEN EFECTUAR TAREAS DE FINAL ABIERTO, COMO SELECCIONAR DIVERSOS EMPLEOS DE LAS GRÁFICAS PARA ILUSTRAR CONCEPTOS EN UNA PRESENTACIÓN FORMAL.



POR EJEMPLO, ALGUNOS ALUMNOS PUEDEN INVESTIGAR SOBRE LOS PLANETAS TRABAJANDO CON UNA LISTA DE PREGUNTAS Y UNOS MATERIALES DETERMINADOS, PROPORCIONADOS POR EL DOCENTE; OTROS PUEDEN EMBARCARSE EN UN PROYECTO MÁS ABIERTO, EN EL QUE DECIDEN LOS ASPECTOS QUE PRETENDEN DESARROLLAR, EL PROCESO QUE SEGUIRÁN PARA HACERLO Y LAS FUENTES QUE HAN DE UTILIZAR.



POR EJEMPLO, AL ABORDAR LAS CUATRO OPERACIONES ALGUNOS ALUMNOS PUEDEN TRABAJAR CON PROBLEMAS QUE PRESENTAN SÓLO UNA INCÓGNITA Y SE RESUELVEN CON UNA OPERACIÓN, MIENTRAS QUE OTROS TRABAJAN CON VARIAS INCÓGNITAS Y DISTINTAS OPERACIONES.



POR EJEMPLO, ALGUNOS ALUMNOS PUEDEN REALIZAR TODA UNA SERIE DE EJERCICIOS PARA APRENDER A DISTINGUIR EL SUJETO DEL PREDICADO DE UNA ORACIÓN; OTROS, QUE TIENEN UN DOMINIO MAYOR DE LA SINTAXIS, DESARROLLARÁN ACTIVIDADES DENTRO DE UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA PROGRAMADA EN LA QUE PODRÁN AVANZAR RÁPIDAMENTE POR UNA SERIE DE EJERCICIOS SECUENCIADOS EN FUNCIÓN DE SU COMPLEJIDAD, HASTA ALCANZAR NIVELES DE ANÁLISIS SINTÁCTICO MUCHO MÁS PROFUNDOS.

PLANES INDIVIDUALIZADOS DE TRABAJO SOBRE DISTINTOS CONTENIDOS.

En algunas ocasiones las necesidades derivadas de la diversidad pueden llevarnos a que los alumnos ya no solo no puedan realizar las mismas tareas, sino que ni siquiera puedan compartir los mismos contenidos. Esto suele producirse cuando nos encontramos con alumnos que presentan desfases muy grandes a nivel de competencia curricular. Estos estudiantes, podrán realizar las mismas tareas con sus compañeros de equipo siempre que la propuesta no se relacione con dicho desfase. Sin embargo, cuando tenga que abordar determinados contenidos, será imposible que comparta las actividades con los demás.

En este caso debemos abordar la cooperación desde la perspectiva de alumnos que aprenden con sus propios planes de trabajo personalizados, pero los desarrollan dentro de un equipo que le ofrece apoyo y ayuda siempre que la necesite.

Un ejemplo de este tipo de dinámicas es la técnica enseñanza acelerada por equipos que presenta Slavin.

Enseñanza acelerada por equipos

(Slavin)

1. Tras una prueba de nivel se sitúa al alumno dentro de una secuencia de aprendizaje individualizada. Dicha secuencia es el resultado de la división de los contenidos del área en pequeñas unidades ordenadas de forma lógica y progresiva.
2. Dentro del grupo, cada alumno trabaja a su ritmo, con sus propios ejercicios, adecuados a su nivel de rendimiento. En este trabajo, el alumno recibe el apoyo del grupo, que le ayuda a resolver los problemas que puedan presentársele, corrigen sus errores y verifican su trabajo, sirviéndose para ello de las hojas de resultados.
3. Al finalizar una unidad, los alumnos responden a cuestionarios individuales, los cuales son corregidos por estudiantes que ya han superado ese nivel dentro de la secuencia.
4. Cada semana, el profesor suma el número de unidades terminadas por los integrantes del grupo y se otorgan recompensas en función de los criterios establecidos.

Como se puede apreciar, la idea es proponer lotes de tareas diferentes en función de las necesidades de los distintos alumnos, de forma que cada uno de ellos tenga su propio plan de trabajo. A partir de ahí, diseñaríamos una dinámica el trabajo individual y autónomo del alumnado en el desarrollo de su plan, se enmarque dentro una meta común para el equipo: el grupo no puede dar por finalizado su trabajo hasta que todos sus miembros no terminen su propio plan de aprendizaje. Incluso, como sugiere Slavin, se puede potenciar el sentido de interdependencia estableciendo algún tipo de recompensa para los equipos que consiguen la meta. Por ejemplo, si todos los integrantes del equipo terminan con su plan de trabajo, todos suman 0,25 en la nota de la unidad didáctica.