

Clases diversas en las escuelas de Estados Unidos. La importancia de una educación inclusiva.

(Diverse classes in US schools. The importance of an inclusive education)

D. Gustavo A. Glatzel.

(Universidad Internacional Iberoamericana)

Páginas 79-98

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 15/07/2017

Fecha aceptación: 15/11/2017

Resumen.

Durante los últimos años en Estados Unidos, las aulas se han vuelto cada vez más diversas con estudiantes de diferentes estilos y habilidades de aprendizaje, con estudiantes de necesidades especiales, y con la inclusión de estudiantes cuya lengua materna no es el inglés. Ante esta realidad, los docentes deben adaptar las prácticas educativas, y trabajar colaborativamente con el fin de desarrollar –o mejorar- nuevas rutinas a través de la diferenciación, un proceso metodológico de enseñanza para estudiantes con diferentes habilidades en la misma clase. El objetivo de este estudio es indicar aquellas prácticas educativas que un docente debería tener en cuenta durante su instrucción con el fin de atender a dicha diversidad. Con una metodología cuantitativa de investigación se han encuestado a 60 docentes de escuelas primarias, medias, y secundarias del estado de Virginia, quienes trabajan con grupos heterogéneos de estudiantes en cuanto a sus habilidades académicas. Los hallazgos han demostrado que factores como el diseño de las lecciones, la planificación colaborativa, la atención a la diversidad, las estrategias didácticas, la instrucción, y la evaluación, sostienen la base de la diferenciación, y sirven para mejorar las oportunidades de los estudiantes en su camino al éxito académico.

Palabras clave: *Diferenciación, diversidad, colaboración, habilidades, inclusión.*

Abstract.

In recent years in the United States, classrooms have increasingly become diverse, with students with different learning styles and abilities, students with special needs, and the inclusion of students whose native language is not English. Faced with this reality, teachers must adapt educational practices, and work collaboratively in order to develop –or improve- new routines through differentiation, a methodological teaching process for students with different skills in the same class. The objective of this study is to indicate those educational practices that teachers should take into account during their instruction in order

Como citar este artículo:

Glatzel, G.A. (2017). Clases diversas en las escuelas de Estados Unidos. La importancia de una educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 79-98.

to best serve such diversity. This research carried out a quantitative methodology, where sixty teachers from elementary middle, and high school in the state of Virginia have been surveyed. These teachers work with students in heterogeneous groups in terms of academic abilities. Findings have shown that factors such as lesson design, collaborative planning, attention to diversity, didactic strategies, instruction, and assessment, support differentiation and improve student opportunities on their way to academic success.

Key words: *Differentiation, diversity, collaboration, skills, inclusion.*

1. Introducción.

En Estados Unidos, el concepto de diferenciación¹ es un aspecto de vital importancia en el sistema educativo debido a la diversidad de alumnos de diferentes orígenes, capacidades, y realidades sociales que llenan las aulas día a día.

La diferenciación está estrechamente ligada a la diversidad y también a la inclusión. La enseñanza diferenciada no hace referencia solamente a alumnos con necesidades especiales sino también a estudiantes cuya lengua nativa no es el inglés, y a aquellos con diferentes estilos de aprendizaje y habilidades diversas que integran el grupo heterogéneo de estudiantes en un aula.

Si bien hay mucho material sobre la temática, la diferenciación, tanto como cualquier estrategia de enseñanza en el aula, implica constante búsqueda e investigación para seguir desarrollando nuevas alternativas y propuestas. Por tal motivo, este trabajo aportará una mejor comprensión del concepto y explorará prácticas diversas a tener en cuenta por todo futuro maestro en su formación docente, o por aquellos actualmente ejerciendo la profesión.

Por los motivos señalados, el objetivo de este estudio es señalar prácticas de enseñanza que un maestro debe tener en cuenta durante su instrucción con el fin de atender a la diversidad en su grupo de alumnos, respondiendo a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué prácticas educativas y recursos ha de poseer un maestro de educación primaria y/o secundaria para poder atender las necesidades educativas de todos sus alumnos teniendo en cuenta sus diferentes grados de habilidades académicas?

1.1 La enseñanza diferenciada.

Uno de los principios de la instrucción diferenciada estipula que las diferencias en cómo aprenden los estudiantes tiene un impacto significativo en sus logros; y cuando los maestros reconocen esta diversidad, ellos pueden reflexionar sobre la manera en la que enseñan (Ferguson, Tilleczek, Boydell, y Rummens, 2005).

La diferenciación, por lo tanto, es una manera de pensar la instrucción basándose en reconocer la diversidad en el grupo de alumnos. Si comenzamos con la afirmación de Vygotsky (1978) de que el aprendizaje sucede en la zona

¹ *Differentiation* en inglés

de desarrollo próximo, si comprendemos que nuestros estudiantes vienen a nosotros con diferentes niveles de destreza, y si creemos que debemos contar con altas expectativas para cada uno de ellos, entonces sabemos que debemos diseñar actividades de aprendizaje que respondan a los esquemas de nuestros alumnos y además consideren sus diferentes niveles de aptitud. Si también comprendemos que los mismos estarán más motivados cuando les pidamos participar en actividades que capturen su interés, entonces debemos pensar en el contenido académico desde una variedad de perspectivas. Y si reconocemos que todos nuestros alumnos cuentan con diferentes estilos de aprendizaje, podremos diseñar actividades que utilicen su estilo preferido y otras que desarrollen otros estilos. Cada uno de nosotros aprende de manera diferente. Los sentidos nos ayudan a aprender, y de esta forma conectarnos con el material nuevo desde perspectivas diferentes (Armstrong, 2009). Básicamente la enseñanza diferenciada implica pensar en los contenidos a enseñar, desde diferentes perspectivas.

No hay un manual específico a seguir para proveer instrucción diferenciada. De hecho, ésta requiere práctica reflexiva y continuos esfuerzos de colaboración con el fin de poder ser implementada con éxito. Además, los educadores deben tomar mayor conciencia del hecho de que los educandos son diferentes como estudiantes y tienen diferentes necesidades académicas. La enseñanza diferenciada ofrece para estas necesidades desafío y éxito. Detrás de la idea de que todos los alumnos pueden aprender, hay mucho más que sólo lo evidente. No hay duda de que los estudiantes varían mucho en habilidades y estilos de aprendizaje. Además, sabemos que estos provienen de muchos orígenes variados y tienen intereses únicos. Los educadores deben aprender a prepararse en forma consciente con estas diferencias en mente para dar a los estudiantes la oportunidad de aprender eficazmente. Esta atención a las diferencias debe basarse en un plan de estudios sólido y dentro de un ambiente de respeto mutuo, seguridad, y énfasis en el crecimiento individual tanto como en la responsabilidad compartida para el aprendizaje (Rothenberg y Fisher, 2007).

Gibson y Hasbrouck (2009) señalan que es esencial proporcionar instrucción diferenciada de alta calidad que responda a las necesidades de los estudiantes para mejorar la eficacia de la educación en una población estudiantil con aumento en la diversidad. Por lo general, ajustar las rutinas para la enseñanza y la práctica no ha sido tarea sencilla porque no ha habido capacitación profesional proporcionada eficazmente. Mientras que muchos recursos disponibles describen las características de la enseñanza diferenciada, no tantos recursos ayudan con sugerencias prácticas sobre cómo permitir que ésta suceda en las aulas (Tomlinson y McTighe, 2006; Marzano 2003; Wiggins y McTighe, 2005).

El objetivo de diferenciar la enseñanza y la práctica es aumentar la calidad y cantidad de instrucción para garantizar que en las aulas se produzca un efectivo apoyo al aprendizaje. Cambiar las tácticas de enseñanza requiere examinar cómo actualmente se proporcionan instrucción y práctica, y luego analizar lo que enseñamos para garantizar que los programas de estudio y habilidades estén alineados con las necesidades del estudiante y sea significativo al mismo tiempo (Mathes, Denton, Fletcher, Anthony, Francis y Schatschneider 2005). Desarrollar un propósito educativo ayuda a los maestros a identificar por qué están enseñando lo que están enseñando. Para la

diferenciación de la instrucción, es esencial el uso de datos para alinear las prácticas de aula con el propósito educativo.

1.2 Diversidad.

El aprendizaje se basa en la premisa de que los métodos de enseñanza deben variar y adaptarse en relación a los estudiantes en las aulas (Hall, Meyer, y Rose, 2012). Es decir, no todos los estudiantes son iguales. Partiendo de esta premisa, la instrucción diferenciada aplica un enfoque de la enseñanza y el aprendizaje en el que los estudiantes tienen múltiples opciones para absorber información y dar sentido a las ideas. El modelo de enseñanza diferenciada requiere que los profesores sean flexibles y ajusten el plan de estudios y la presentación de información a los alumnos, en lugar de esperar a que los alumnos se ajusten por sí mismos al plan de estudios.

La enseñanza en el aula es una mezcla de instrucción para toda la clase, en grupos, y en forma individual. Hall et al. (2012) también afirman que para diferenciar la instrucción es necesario reconocer los diversos bagajes de los estudiantes, su preparación, destrezas, lenguaje, preferencias en el aprendizaje, intereses, y formas de reaccionar.

Según diferentes autores, varios elementos clave guían la diferenciación en el entorno de la educación. Tomlinson (2001) identifica tres elementos del plan de estudios que se pueden diferenciar: contenido, proceso, y resultado. Por otro lado, en lugar de *contenido*, Rothenberg y Fisher (2007) prefieren hablar de diferenciar las *fuentes de información*, las cuales se utilizan para enseñar y aprender el contenido. Cuando comprendemos el nivel de habilidades de nuestros alumnos y reconocemos cuáles son sus intereses y estilos específicos de aprendizaje, entonces podremos seleccionar varias *fuentes*, utilizar diferentes *procesos*, y proveer una opción de *resultados* que se adapten.

Las tareas y los objetivos deben alinearse con las metas de aprendizaje. Los objetivos por lo general se evalúan con exámenes a nivel estatal y medidas estandarizadas que se administran frecuentemente. Por eso mismo, los objetivos deben escribirse en pasos progresivos, hasta alcanzar una continuidad de las tareas de desarrollo de habilidades. La instrucción se centra en el concepto y los docentes deben centrarse en los conceptos, principios, y habilidades que los estudiantes han de aprender. El contenido de la instrucción debe abordar los mismos conceptos para todos los estudiantes, pero se ajustará según el grado de complejidad de la diversidad de los alumnos en el aula (Tomlinson, 2001).

El maestro puede diferenciar los procesos de los que los alumnos serán parte para aprender. Los procesos son las estrategias y las estructuras que se usan para enseñar el contenido; son el *cómo* de la enseñanza (Rothenberg y Fisher, 2007). Pueden utilizarse actividades en grupos pequeños, variedades de estructuras de aprendizaje cooperativo, se pueden asignar actividades que varíen en el nivel de complejidad o abstracción, o que se centren en un estilo particular de aprendizaje. Los cambios constantes entre compañeros de trabajo, pequeños y grandes grupos, y actividades individuales le permitirá al maestro trabajar las actitudes, intereses, y estilos de aprendizaje al mismo tiempo que les brindará a los estudiantes oportunidades variadas para practicar y aplicar su conocimiento.

1.3 Gestionar la educación diferenciada.

Cambiar viejos hábitos de instrucción representa algunos de los retos más difíciles de superar cuando se quiere empezar con la instrucción diferenciada (Gibson y Hasbrouck, 2009; Marzano, Marzano y Pickering, 2003). El manejo de la diferenciación en la situación áulica incluye agrupamientos flexibles, y la colaboración presenta un gran desafío para algunos maestros cuyo modelo de enseñanza continúa siendo de tipo expositivo, pasando luego a la práctica independiente. Datos de encuestas a personal directivo y docente indican que ellos no han recibido capacitación profesional que desarrolle sus conocimientos para diferenciar efectivamente la instrucción en estudiantes con necesidades cada vez más diversas (Shanahan, 2008; Stanovich, 2008). Sólo una orientación mínima se ha previsto para evaluar enseñanza y práctica de calidad, o para supervisar o apoyar la instrucción diferenciada (Chen, Watden, y Chang, 2005).

Hacer que los estudiantes trabajen colaborativamente en pequeños grupos para la práctica guiada requerirá rutinas y expectativas de rendimiento claramente definidas con el fin de que el profesor proporcione instrucción en grupos pequeños y que la misma esté centrada en los estudiantes (Kosanovich, Ladinsky, Nelson, y Torgesen, 2006; Marzano, 2003). Establecer rutinas proporcionará la estructura que ayuda claramente a los estudiantes a saber qué hacer, cómo desenvolverse con éxito, y cómo controlar la libertad que tiene que ver con la colaboración y el trabajo en grupos pequeños.

Los cambios en las prácticas para diferenciar la instrucción funcionan mejor cuando los maestros crean ambientes predecibles ordenados con las expectativas de comportamiento claramente identificadas (Gibson y Hasbrouck, 2009). Hay diferentes medidas que el maestro debe tener en cuenta para asegurarse de que está diferenciando correctamente. A veces, los cambios no se pueden ver de un día a otro, pero si se analizan ciertos principios, con el tiempo se verá evidencia convincente de que la diferenciación se ha convertido en una parte internalizada de las creencias y prácticas educativas. A continuación, se exponen medidas a considerar, lo que cada una de ellas implica, y por qué son importantes para la práctica de una diferenciación de alta calidad.

1.3.1 Ambiente áulico acogedor y seguro.

Para Carol Ann Tomlinson (2006), el aula diferenciada es un lugar donde el maestro conduce a los alumnos a desarrollar el tipo de actitudes, creencias, y prácticas que caracterizan a un buen ambiente educativo, acogedor, respetuoso de diferencias, seguro, orientado al crecimiento y al éxito, justo, y colaborativo. Para que una diferenciación de alta calidad suceda, un aula debe ser un ambiente donde todos los estudiantes se sientan cómodos acerca de sí mismos, de quiénes son, y de lo que necesitan para tener éxito.

Para que se sientan a gusto de compartir con el maestro y con los otros, ellos deben confiar de que sus combinaciones únicas de atributos físicos, psicológicos, y académicos serán aceptadas, elogiadas y valoradas. No deben sentir que son menos importantes o valiosos que otro que lee mejor, sabe más, o aprende más rápido.

En un aula donde no todos van a estar haciendo las mismas cosas es imperativo que cada alumno se sienta igualmente valorado y tratado justamente. Un ambiente acogedor y educativo permite que esto suceda naturalmente.

1.3.2. El currículo.

Según Tomlinson (2004), cuando a los maestros se les pide que describan un buen currículo, el mismo es definido como atractivo, desafiante, basado en estándares, auténtico, correcto, variado, interesante, apropiado para el desarrollo, importante, conectado a aprendizajes previos, pertinente a la vida de los alumnos, que incorpora tecnología, y que promueve la investigación y el pensamiento de alto nivel.

Expertos en currículo, incluyendo Lynn Erickson (2002) y Grant Wiggins y Jay McTighe (2005) estarían de acuerdo con estas descripciones, pero agregarían un importante complemento: un buen currículo debe enfatizar los conceptos, principios, ideas principales, entendimientos esenciales, y preguntas que identifiquen y enfatizan lo que es elemental para la comprensión y práctica de una disciplina. Además, expertos en educación para superdotados, educación especial, aprendizaje de la lengua inglesa como segundo idioma, educación multicultural, y de cada área de contenido, recomiendan el uso de ideas generales² como la base de un currículo de alta calidad (Erickson, 2002, Sternberg y Grigorenko 2000, Tomlinson 2001, Wiggins y McTighe 2005). Desafortunadamente, la mayoría de nosotros somos producto de escuelas donde el mayor énfasis era en la adquisición de conocimientos y prácticas de habilidades por lo general aisladas y fuera de contexto. Esto hace que nos resulte difícil identificar las ideas generales de una disciplina, y mucho menos enseñar para la comprensión e internalización de estas ideas.

1.3.3 Evaluación continua.

Ainsworth y Viegut (2007) señalan la importancia de una evaluación continua formal e informal sobre las destrezas, intereses, y perfiles de aprendizaje del estudiante. Una vez que el maestro se siente seguro de que ha identificado lo que los alumnos deben saber, comprender, y ser capaces de hacer, es momento de considerar las formas en las que serán apoyados para que logren dichas metas.

Una evaluación diagnóstica sistemática y considerada puede ahorrar tiempo al determinar quién necesita qué en una lección, y cuándo. En lugar de tener a los alumnos marchando al mismo paso a través del currículo, los maestros en una clase diferenciada son lo más flexibles posible en relación a variables como ritmo, complejidad, y oportunidades de extensión. Muchas veces, la evaluación diagnóstica tiene lugar al principio del año escolar y a veces, antes de una unidad de estudio. *Cuándo* el maestro decide evaluar diagnósticamente es probablemente menos importante que el *cómo* lo haga. Por ejemplo, en una evaluación inicial de destrezas, el maestro busca evidencias no sólo de conocimientos y habilidades sino también de comprensión. Además, en la evaluación diagnóstica no deben hacerse preguntas cuyos resultados no sean utilizados luego con certeza por el maestro.

² *Big ideas* en inglés

1.3.4. Actividades.

Vygotsky (1978) explica que para entender la predisposición de un alumno para aprender, debemos identificar la diferencia entre el nivel de trabajo en el cual el alumno puede trabajar independientemente (nivel de desarrollo actual) y el nivel de trabajo al que puede responder cuando es asistido por un adulto o uno de sus pares (nivel de desarrollo potencial).

La distancia entre estos dos niveles es denominada la *zona de desarrollo próximo*, donde ocurre el aprendizaje óptimo. Debido a que los niveles de desarrollo actual y potencial varían de un alumno a otro, las tareas necesitarán estar a diferentes niveles para poder aprovechar esta zona de desarrollo próximo que representa el grado de desafío adecuado.

Lo primero que el maestro debe contemplar es que las actividades para implementar la diferenciación sean igualmente consideradas. Es decir, cada actividad debe ser atractiva y apropiadamente desafiante para el alumno a quien le es asignada. El objetivo es asegurarse que independientemente de la tarea que el alumno realice, a éste no le importe lo que los demás estén haciendo ya que su propia actividad debe ser interesante y atractiva. Igualmente de importante es que las actividades que son consideradas tanto para el alumno como para el currículo deben guiar al educando hacia el mismo objetivo de aprendizaje. Si se ha determinado cuidadosamente lo que se pretende que el alumno sepa, comprenda, y sea capaz de realizar como resultado de una experiencia de aprendizaje, entonces debe haber absoluta certeza de que ningún alumno perdió la oportunidad de aprender con alguna determinada actividad.

Los estudiantes con diferencias severas o en programas de educación individualizada obviamente serán la excepción a la regla. También, en algunos casos los alumnos habrán dominado todos o la mayoría de los conocimientos y habilidades de una unidad. En ese caso, la comprensión con la que estos alumnos trabajarán durante la unidad puede ser la misma que para otros estudiantes, pero el conocimiento y habilidades variarán acordeamente. Al mismo tiempo se debe ser cuidadoso para ser lo más justos y respetuosos posible con las prácticas.

No hay que limitarse solamente a asignar un número de ejercicios acorde al nivel de cada estudiante, como tampoco a sobrecargar de trabajo a los alumnos que son más avanzados, o premiar a los que terminan rápido con juegos en otro sector del aula. En general, este tipo de medidas no son consideradas respetuosas. Lo lógico sería asignar el mismo número de ejercicios para todos pero con niveles de dificultad acorde a los diferentes estudiantes según su capacidad de conocimiento. En el caso de los alumnos más avanzados, se puede diferenciar la complejidad de la actividad más que la cantidad de ejercicios.

Finalmente, no es justo que unos jueguen mientras otros trabajan. La diferenciación funciona mejor cuando diagramamos actividades que envuelven en atención al alumno, a quien no le interesa lo que los demás están haciendo. En otras palabras, si algunos alumnos han de jugar un juego para solidificar habilidades, entonces todos los alumnos deben jugar una versión de ese juego. Si algunos alumnos han de elegir su material de lectura, o cómo trabajar, entonces todos los alumnos deben poder acceder a las mismas opciones. Esto representa una selección de actividades consideradas, siempre respetando las

diferencias individuales del niño como alumno y como persona. Diseñar actividades consideradas asegura que, para una instancia particular de diferenciación, cada alumno se siente involucrado y desafiado a la vez.

2. Metodología.

La presente investigación utiliza herramientas cuantitativas para la recolección de datos, y está arraigada en una posición epistemológica cualitativa que reconoce la importancia de la localización de la investigación dentro de un contexto educativo, social, y cultural. Se analiza cada situación educativa para interpretar los resultados observados desde una postura crítica y reflexiva.

Tras la recogida de los datos de la investigación cuantitativa recopilados en entrevistas, se ha llevado a cabo un estudio cuidadoso con el fin de analizar los factores que influyen en una educación inclusiva. Bibliografía sobre la enseñanza diferenciada ha sido consultada para desarrollar la sección previa, y de esa manera poder validar los datos recogidos al momento de realizar el análisis de resultados. Los resultados permiten llegar a una comprensión más completa sobre el tema y su implementación en los diferentes niveles de educación escolar de Estados Unidos.

La investigación de este proyecto se convertirá en un aporte útil para la literatura actual sobre temas de instrucción en grupos heterogéneos que incluyen estudiantes de bagajes diversos en cuanto a diferentes estilos y habilidades de aprendizaje, necesidades especiales, o porque la lengua inglesa es su segundo idioma.

2.1 Población.

La población la integran 60 docentes de escuelas elementarias, medias, y secundarias, de la región del noroeste del estado de Virginia. El 12% de los docentes (20) trabajan en escuelas elementarias, el 15% (25 docentes) trabajan en escuelas medias, y el restante 9% de los docentes (15) trabajan en escuelas secundarias. El 100% de los docentes trabajan en clases compuestas por estudiantes que hablan inglés como segunda lengua, estudiantes de necesidades especiales, y estudiantes que no están dentro de ninguna de esas categorías. Estos participantes completaron las encuestas que se describen en los instrumentos de investigación durante los meses de julio y octubre de 2016. Previamente a la administración de las encuestas, los participantes recibieron una carta de consentimiento diseñada por la universidad y completada con los datos del presente trabajo de investigación.

2.2 Instrumentos de investigación.

Los instrumentos de investigación para la recogida de datos constan de encuestas a los participantes, las cuales serán parte del análisis de datos. A partir de estas encuestas se ha recolectado información que responde eventualmente a las preguntas expuestas al comienzo de la presente investigación. Los participantes han respondido según las prácticas que tienen lugar en sus propias clases en cuanto al diseño de lecciones, estrategias didácticas implementadas, atención a la diversidad, instrucción, planificación, y evaluación.

Las encuestas están estructuradas en cuatro secciones. La primera sección incluye 6 preguntas relacionadas al diseño de las lecciones; la segunda sección contiene 6 preguntas sobre la atención a la diversidad que ocurre en las clases; la sección tercera incluye 6 preguntas sobre la alfabetización escolar, la cuarta sección contiene 5 preguntas sobre las estrategias de enseñanza implementadas; la quinta sección incluye 4 preguntas sobre la evaluación en las lecciones; y finalmente la sexta y última sección cuenta con 5 preguntas sobre la planificación cooperativa.

2.3 Validación del instrumento.

La validación del instrumento se constató desde el contenido, el criterio, y la construcción, lo que permitió medir lo propuesto con una prueba válidamente determinada, creada, y aplicada. La validación de contenido del instrumento ha sido expresada por expertos en el ámbito educativo especializados en los campos de adquisición de segundas lenguas, educación diferenciada, educación regular, y directivos escolares. Este grupo profesional ha asistido con el contenido, la importancia, la calidad, y la redacción, en cuanto a asesoramiento, retroalimentación, y correcciones para mejoras. Este proceso permitió reestructurar el instrumento para que pueda luego ser sometido a la confiabilidad.

El criterio que se tomó en cuenta para elaborar las preguntas del cuestionario fue, en primer lugar, el objetivo de la investigación. Luego se seleccionaron las dimensiones e indicadores que permitieron formular los puntos para cada indicador. A continuación se realizó una primera versión del cuestionario, la cual fue sometida a una evaluación por parte de los expertos. Tras las sugerencias de realizar modificaciones especialmente a la confección de las preguntas en cuanto a redacción y formato basado en la escala de Likert, se presentó una segunda versión del instrumento, la cual fue validada por el grupo de especialistas mencionado, y de esta manera quedó generada la versión final del instrumento.

3. Resultados.

3.1 El diseño de las lecciones.

Los resultados de la tabla 1 muestran que el maestro es responsable del aprendizaje de los estudiantes mediante el cuidadoso diseño de la instrucción con el fin de satisfacer sus necesidades en respuesta a la preparación que ellos traen, sus intereses, y perfiles de aprendizaje. El docente se embarca en la educación de los estudiantes, y se asegura de que la instrucción en el aula haya sido diseñada con el objetivo final en mente. En otras palabras, los maestros analizan y reflexionan constantemente sobre lo que los estudiantes deben saber, entender, y ser capaces de hacer. Recién después de este paso, los maestros planean las tareas y actividades para los alumnos. Como señala Tomlinson y McTighe (2006), esta planificación de *diseño inverso*³ tiene un propósito, es participativa, y permite una evaluación continua significativa.

³ *Backward design* en inglés

La planificación de *diseño inverso* hace una gran diferencia en el rendimiento de los estudiantes. El diseño de la lección es importante, exigente, participativo, y centrado. Es un proceso reflexivo que implica una evaluación continua y permite a los estudiantes adquirir e integrar el conocimiento a través de la práctica, la revisión, y la aplicación (Marzano et al., 2003). Una vez que los profesores reconocen el hecho de que la enseñanza debe ser cuidadosamente diseñada con premeditación y con resultados, los estudiantes obtendrán mayores beneficios académicos.

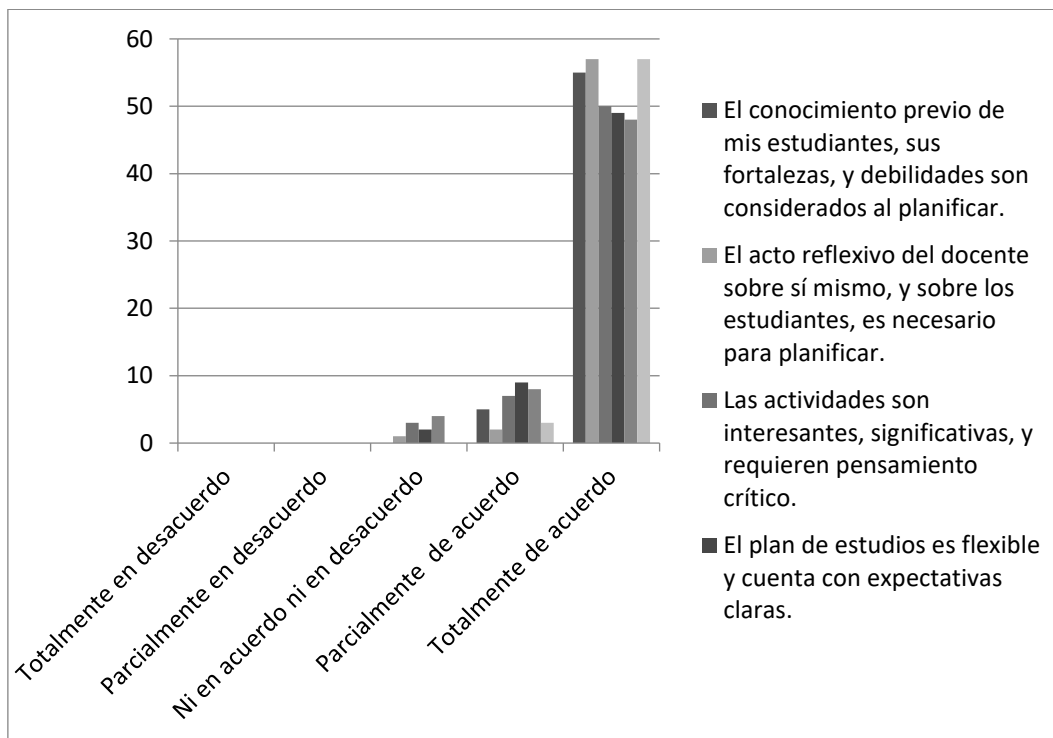


Figura 1. Resultados de encuestas sobre diseño de lecciones

Para una práctica exitosa de una instrucción de alta calidad, los maestros realizan un plan de estudios que:

- se centre en la comprensión y las habilidades esenciales de la disciplina
- sea claro en las expectativas
- sea flexible
- permita una colaboración significativa
- se centre en el trabajo de los estudiantes
- conecte con la vida y el mundo de los estudiantes
- garantice una instrucción auténtica
- haga pensar al estudiante
- haga que los estudiantes utilicen lo que aprenden de maneras interesantes e importantes

3.2 La atención a la diversidad.

Los resultados de la tabla 2 muestran que en un aula con diversidad, el docente reconoce y valora los distintos niveles de preparación con el que vienen los estudiantes, sus perfiles diferentes de aprendizaje, y la variedad de intereses, como base para la planificación. Además, el profesor respeta las diferencias

culturales y socioeconómicas durante el desarrollo e impartición de la instrucción.

Esta diversidad requiere una respuesta en la forma de pensar y una planificación cuidadosa sobre la forma de satisfacer las necesidades de los estudiantes. Para ello, el docente debe tener una sólida base de conocimientos de sus perfiles de aprendizaje, un elemento clave para la planificación de clases auténticas y significativas. Este conocimiento se desarrolla a través de la evaluación continua, registros anecdóticos, observaciones, encuestas, y comentarios de los padres.

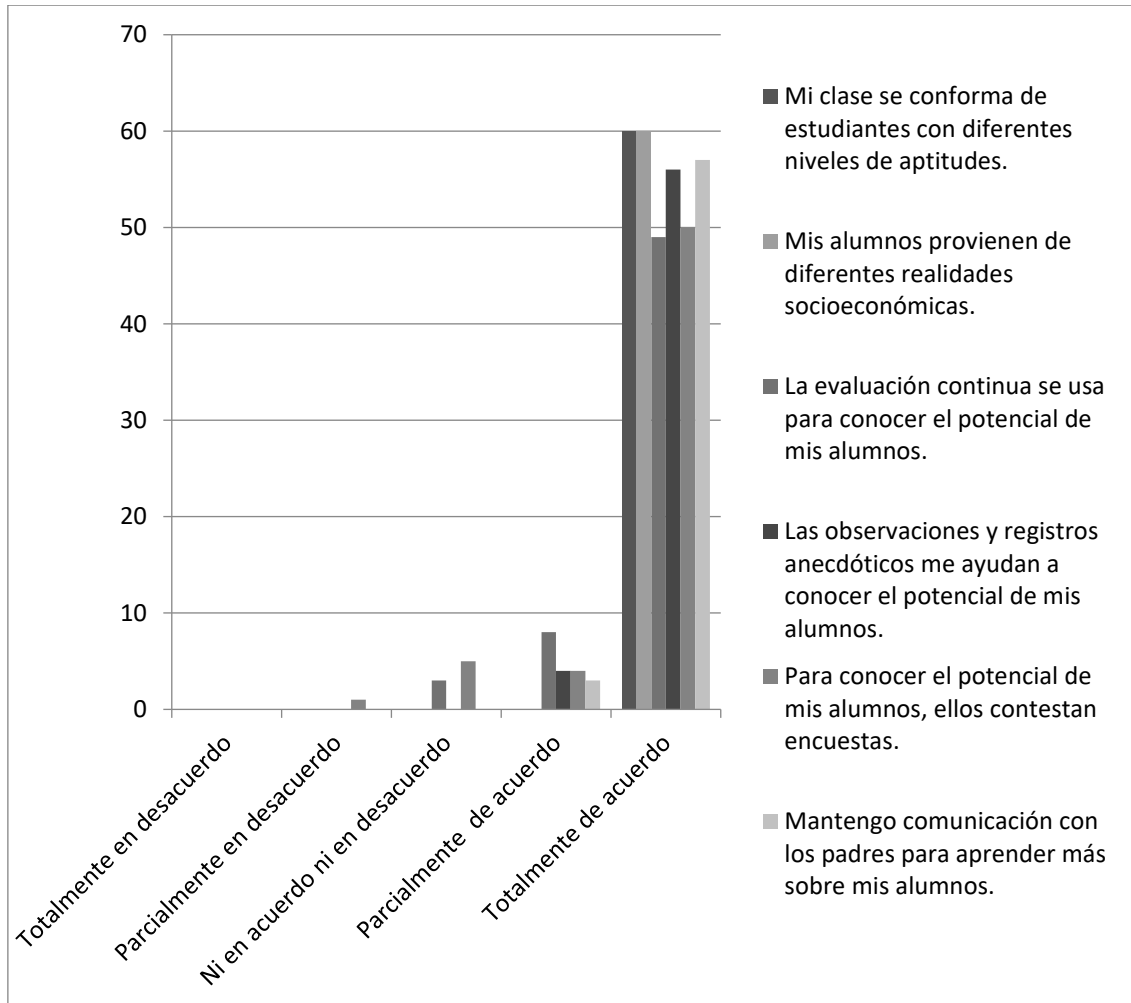


Figura 2. Resultados de encuestas sobre la atención a la diversidad

Los resultados de la tabla 2 también muestran que el interés, la preparación, el perfil de aprendizaje, y las diferencias culturales determinarán la planificación de lo que los alumnos deben saber, entender, y ser capaces de hacer. Esa información juega un papel clave en la identificación de las mejores prácticas y enfoques para la enseñanza.

Para una práctica exitosa de una instrucción de alta calidad, el docente:

- identifica los estilos de aprendizaje de los estudiantes mediante el uso de encuestas, registros anecdóticos, comunicación entre hogar-escuela, y herramientas de evaluación
- organiza los datos que reflejan las aptitudes del estudiante y planifica la instrucción para satisfacer sus aptitudes académicas

- explora la diversidad del alumnado, como ser nivel socioeconómico y antecedentes culturales
- examina estilos de aprendizaje de los estudiantes y lleva a cabo estrategias de enseñanza para promover su rendimiento

3.3 La alfabetización.

La instrucción implica un análisis cuidadoso de los niveles de rendimiento de los estudiantes. Los resultados en esta sección en la tabla 3 muestran que los grupos de lectura guiada son una forma de organizar la alfabetización basada en los niveles de aptitud. La lectura guiada continua asegura que los estudiantes aprovechen la oportunidad de participar en una instrucción ajustada a su etapa de desarrollo de lectura. La alfabetización se centra en las habilidades específicas que los estudiantes necesitan para convertirse en buenos lectores, y se basa en la valoración obtenida no sólo durante las sesiones de lectura guiada, sino a través de registros anecdóticos, pruebas estandarizadas, y otros datos recogidos por el maestro. Los estudiantes deben ser capaces de leer y escribir con el fin de tener éxito en la escuela y en la vida.

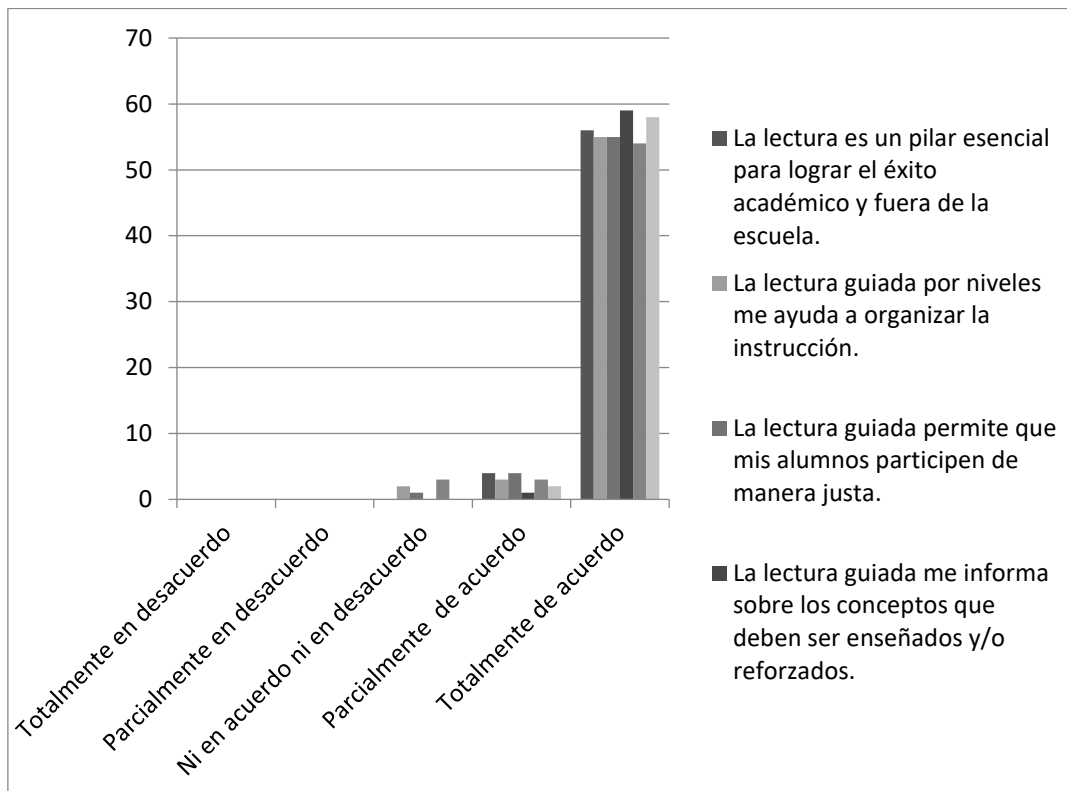


Figura 3. Resultados de encuestas sobre la alfabetización

Para una práctica exitosa de una instrucción diferenciada, el docente:

- planea diferentes estaciones en el aula, basadas en los niveles de los estudiantes con el fin de ayudarlos a llegar a su más alto potencial, en relación con los objetivos de alfabetización
- desarrolla grupos de lectura flexibles en base a las aptitudes individuales, mediante la evaluación continua para medir los niveles de rendimiento del grupo

- planea una instrucción inclusiva y fomenta la motivación según los intereses del estudiante y sus estilos de aprendizaje

3.4 Las estrategias de enseñanza

Los resultados en la tabla 4 muestran que en un aula diferenciada, las estrategias de enseñanza son seleccionadas en base a la disposición, intereses, y perfiles de aprendizaje de los estudiantes. Además, estas estrategias se correlacionan fuertemente con las herramientas de evaluación a ser utilizadas.

Por ejemplo, un maestro que reconoce que los estudiantes se están desempeñando en distintos niveles de aptitud, usará las lecciones niveladas con el fin de garantizar que todos puedan alcanzar el mismo objetivo. Otro ejemplo puede ser un caso en el que los estudiantes demuestran diferentes niveles de comprensión sobre un tema en particular, y entonces el docente puede desarrollar una actividad cooperativa de grupo para fortalecer la comprensión global antes de avanzar con la lección.

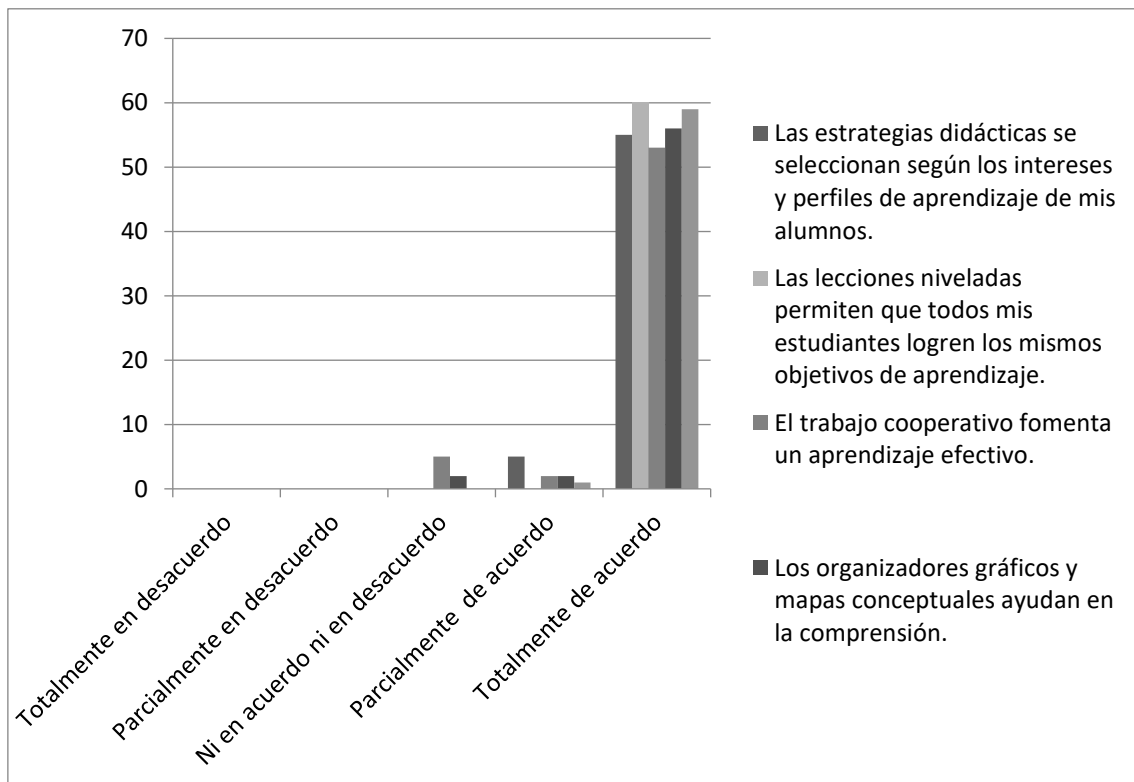


Figura 4. Resultados de encuestas sobre las estrategias

Las clases con varios niveles implican la identificación de determinados objetivos y la planificación de actividades variadas para que los estudiantes, en sus diferentes niveles de preparación, puedan alcanzar el mismo objetivo. Las estrategias como grupos cooperativos, organizadores gráficos, y mapas conceptuales manipulables, son útiles para la instrucción. Estas estrategias se seleccionan y se utilizan después de que el docente haya analizado cuidadosamente las necesidades de los estudiantes a través de la evaluación continua, y después de haber decidido lo que los estudiantes deben saber, entender, y ser capaces de hacer. Si se utiliza una estrategia de enseñanza particular simplemente en aras de un "nuevo enfoque," entonces se ha omitido

un elemento clave: las necesidades de los estudiantes, vinculadas con los objetivos de aprendizaje.

Para una práctica exitosa de una instrucción diferenciada, el docente:

- considera las necesidades de los alumnos al momento de elegir una estrategia de enseñanza
- planea estrategias después de identificar lo que los estudiantes deben saber y comprender
- utiliza estrategias de enseñanza para motivar, promover avances en el aprendizaje, e inspirar a los estudiantes a pensar involucrándose, adquiriendo conocimientos, practicando, y revisando

3.5 La evaluación.

Como se observó en las secciones anteriores, la evaluación es clave para identificar cómo planear la instrucción, sus ajustes, y su enriquecimiento. Después de que un docente identifica lo que los estudiantes deben saber y entender, las actividades van a depender de lo que ellos ya pueden o no pueden hacer.

Los resultados de la tabla 5 muestran que la práctica evaluativa es continua y guía la planificación para la instrucción. Mediante la misma, el maestro es capaz de identificar la preparación del estudiante y así planear la instrucción apropiada, además de revisar continuamente los perfiles de aprendizaje y áreas de interés de los alumnos con el fin de maximizar sus fortalezas y motivaciones.

Asimismo, la evaluación incluye variadas opciones para que el conocimiento pueda ser evaluado, con una retroalimentación inmediata y relevante. A su vez, los estudiantes participan en la selección de algunas de las herramientas de evaluación. Las instancias de evaluación son más que una determinación del dominio de un tema en cuestión; constituyen un componente clave del diseño de la lección, ya que determinan su dirección. La evaluación en el aula diferenciada es una herramienta formativa que se utiliza para guiar el aprendizaje del estudiante y promover el logro académico.

Para una práctica exitosa de una instrucción diferenciada, el maestro:

- planifica, implementa, y revisa permanentemente la instrucción, basándose en la evaluación continua del progreso del estudiante
- utiliza una variedad de herramientas para recopilar datos de la evaluación
- no asigna ceros. Al contrario, siempre da al alumno la posibilidad de entregar sus trabajos ya sea para cumplir con las entregas, o para mejorar su calificación
- hace partícipe a los estudiantes en la elección de diferentes herramientas de evaluación
- recoge aportes de los estudiantes sobre el éxito de las estrategias de enseñanza y las lecciones

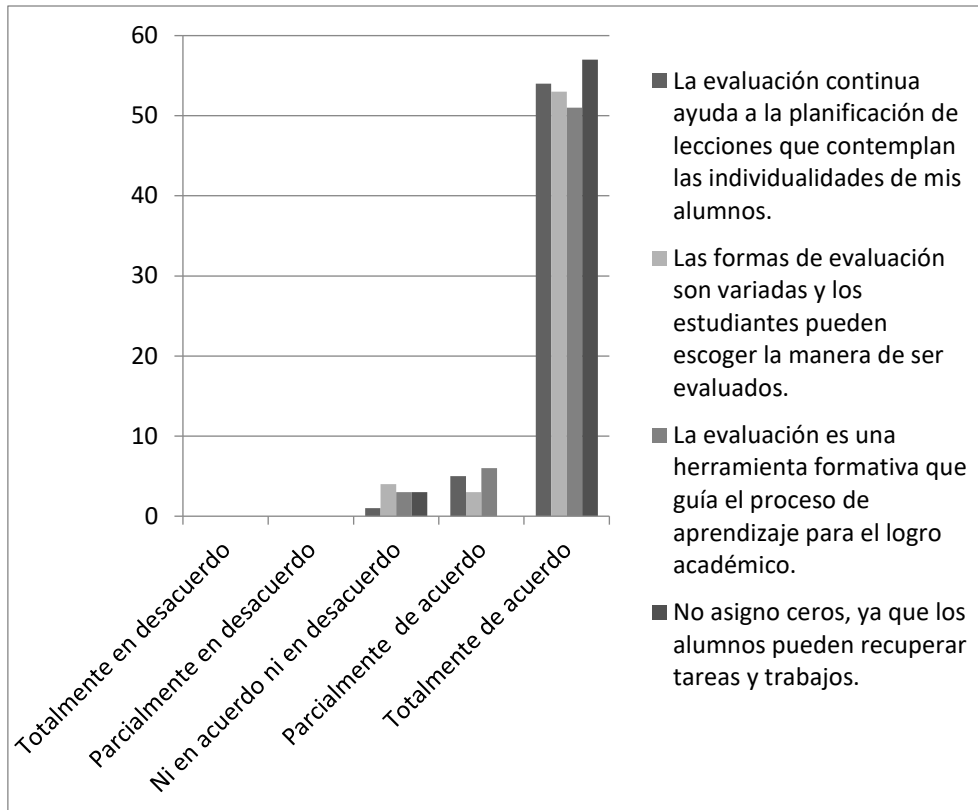


Figura 5. Resultados de encuestas sobre la evaluación

3.6 La planificación colaborativa.

Atrás han quedado los días en que cada docente trabajaba aislado. Hoy por hoy se espera que los maestros mantengan un diálogo permanente con sus pares acerca de la forma de satisfacer mejor las necesidades de los alumnos en el aula. De hecho, el desarrollo de *comunidades profesionales de aprendizaje*⁴ en las escuelas ha sido un gran progreso en materia de aumentar el rendimiento estudiantil (Dufour, DuFour, Eaker, y Karhanek, 2004).

Cuando los maestros tienen la oportunidad de entrar en un diálogo abierto y honesto sobre cómo satisfacer mejor las necesidades de la diversidad de alumnos en el aula, los alumnos han de beneficiarse. A través de este diálogo -de esta colaboración-, los maestros identifican lo que los estudiantes ya saben y lo que necesitan saber, entender, y ser capaces de hacer. Además, este diálogo colaborativo refuerza la idea de que los maestros deben trabajar interdependientemente para ayudar a los estudiantes a lograr el éxito académico. Durante este proceso de colaboración, los maestros analizan los datos, determinan los objetivos de aprendizaje, planean para las diferencias individuales, y diseñan la instrucción.

⁴ Professional learning communities (PLC) en inglés. Se refiere a grupos de educadores que se reúnen regularmente y trabajan colaborativamente para mejorar las estrategias de enseñanza y el desempeño académico de los estudiantes.

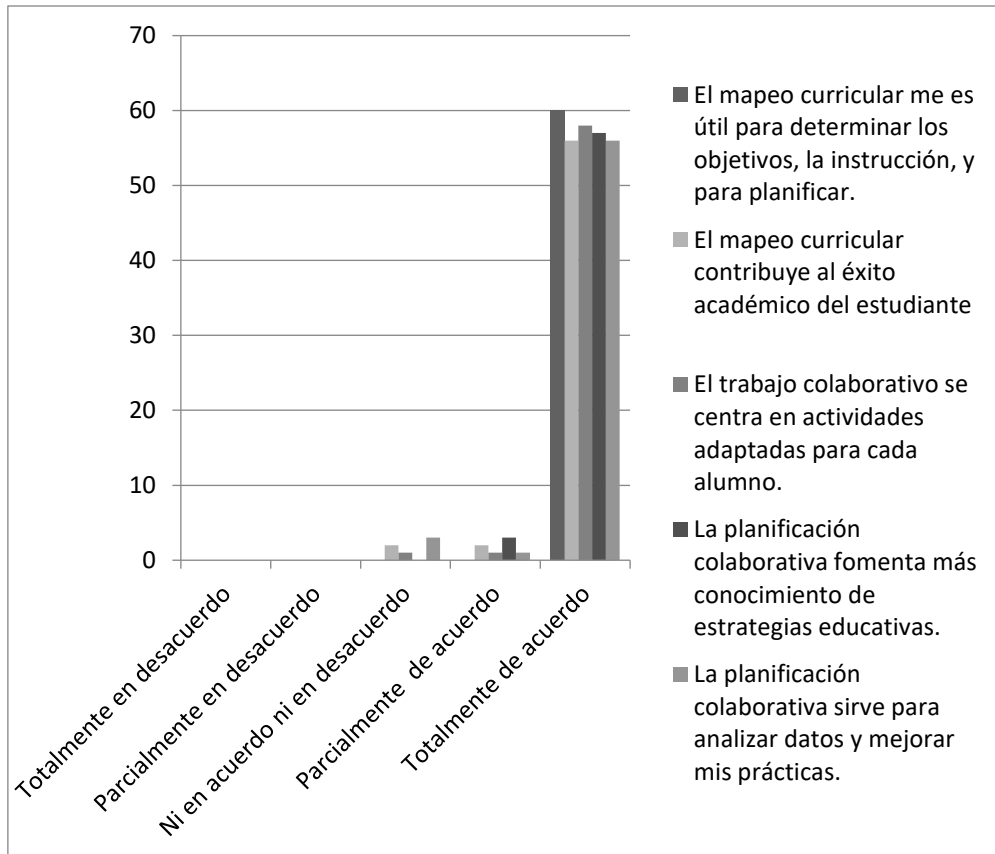


Figura 6. Resultados de encuestas sobre la planificación colaborativa

Los resultados de la tabla 6 muestran que los maestros participan en la identificación de objetivos de aprendizaje, planifican para las diferencias, y diseñan la instrucción a través del *mapeo curricular*. El mapeo curricular es una iniciativa implementada en muchos condados de Virginia que se relaciona con la práctica reflexiva necesaria para asegurar el éxito del estudiante. Este mapeo obliga a los maestros a examinar lo que se ha enseñado, alinear lo que hay que enseñar, y pensar en la manera de organizar un currículo lleno de contenidos. Otra forma en la que los docentes trabajan en colaboración es a través del proceso de *diseño de lecciones*, como se explicó en la primera sección de los resultados. Los maestros trabajan interdependientemente para identificar los entendimientos de un concepto particular. En este punto, lo que los estudiantes deben saber y hacer para lograr una comprensión global se hace más claro. Los verdaderos esfuerzos colaborativos requieren un compromiso de las partes implicadas a dedicar tiempo a la planificación de actividades niveladas del alumnado.

Las ventajas de la planificación colaborativa pueden ser muchas: expone maestros a múltiples estrategias educativas que abordan las necesidades de una clase diversa; ayuda a los maestros a mantener un diálogo abierto y honesto en relación a las mejores prácticas para aumentar el rendimiento estudiantil; los maestros trabajan juntos para recopilar, revisar, analizar, y sintetizar los datos relacionados con el rendimiento de los estudiantes; y es la clave para elevar los estándares en el desarrollo de la enseñanza en el aula.

La planificación colaborativa va más allá de la mera identificación de las próximas unidades de estudio o de conversar sobre próximos eventos. Planificar de esta manera es integra a los docentes en un diálogo abierto y honesto en

relación con la evaluación continua y de rendimiento de los estudiantes. La colaboración se lleva a cabo verticalmente entre los docentes de un mismo equipo de nivel de grado. Una planificación colaborativa eficaz implica el mapeo curricular y la identificación de las necesidades de los estudiantes en los diferentes grados en relación con el plan de estudios. La planificación colaborativa es continua y ligada a las necesidades del estudiante.

Para una práctica exitosa de una instrucción diferenciada, el maestro:

- dialoga con los colegas en cuanto a rendimiento y logros de los estudiantes
- utiliza los datos para planificar conjuntamente según sus diferentes niveles
- trabaja con los miembros del equipo de manera interdependiente para determinar un currículo e instrucción de alta calidad
- analiza las técnicas y estrategias de enseñanza, y aplica las mejores prácticas basadas en el apoyo mutuo y la crítica constructiva
- usa el mapeo curricular como una herramienta para desarrollar el currículo y la instrucción en equipos verticales de planificación

4. Discusión.

El objetivo final de la enseñanza diferenciada es proporcionar un ambiente de aprendizaje que maximice el potencial de cada uno de los alumnos. Lo importante a recordar es aferrarse a las estrategias efectivas de enseñanza que llevan a los estudiantes a resultados positivos de aprendizaje -algo sobre lo que se debe reflexionar y hacer ajustes cuando sea necesario. Se trata de ser flexibles y abiertos al cambio.

También se trata de tomar riesgos e intentar implementar estrategias a las que quizás antes se les habría hecho caso omiso. Se trata de gestionar el tiempo de instrucción de una manera tal que cumpla con los estándares y también proporcione experiencias motivadoras, desafiantes, y significativas para los alumnos. Este es un momento muy emocionante en la sociedad para la profesión docente, ya que nos encontramos ante una generación de estudiantes que nos desafían día a día a pensar en cómo debemos buscar nuevas maneras para instruirlos.

La enseñanza diferenciada significa enseñar -precisamente- de manera diferente, y para que suceda esto de manera exitosa, es necesario el establecimiento de rutinas y procedimientos como el diseño de lecciones con el objetivo final en mente, la planificación colaborativa, la atención a la diversidad, estrategias didácticas e instrucción efectivas, y la evaluación continua. Estas prácticas educativas de diferenciación asegurarán que la enseñanza y el aprendizaje tengan un propósito y sean productivos.

En conclusión, las directrices para una diferenciación eficaz, consiste en que los maestros logren:

- identificar los conceptos esenciales y focos de instrucción para asegurar que todos los alumnos comprendan.
- utilizar la evaluación como herramienta de enseñanza para extender la instrucción en lugar de simplemente medirla. La evaluación debe hacerse antes, durante, y después del momento de instrucción, y debe ayudar a formular preguntas sobre las necesidades de los estudiantes y el aprendizaje óptimo.

- hacer hincapié en el pensamiento crítico y creativo como un objetivo en el diseño de lecciones. Las tareas, actividades, y procedimientos deben exigir que los estudiantes entiendan y apliquen significados.
- involucrar a todos los estudiantes porque es esencial. Los educadores deben esforzarse para que el desarrollo de las lecciones sea atractivo y motivador para una clase diversa de estudiantes.
- proporcionar un equilibrio entre las actividades asignadas por el profesor y las seleccionadas por el estudiante. En un aula diferenciada, una estructura de trabajo equilibrado es óptima.

5. Bibliografía.

- Ainsworth, L. y Viegut, D. (2007) *Common Formative Assessments*. California: Corwin Press.
- Armstrong, T. (2009) *Multiple Intelligences in the Classroom 3rd Edition*. Alexandria, VA: ASCD (2009)
- Chen F. J., Warden A. C., y Chang H. T. (2005). Motivators that do not motivate: The case of Chinese EFL learners and the influence of culture on motivation. *TESOL Quarterly*, 39(4), 609-33
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R., Karhanek, G. (2004) *Whatever it Takes: How Professional Learning Communities Respond When Kids Don't Learn*. Bloomington, IN: National Education Service
- Erickson L. (2002). *Concept-Based Currículo and Instruction: Teaching Beyond the Facts*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Ferguson, Bruce, Tilleczek, K., Boydell, K., Anneke Rummens, J. (2005). *Early School Leavers: Understanding the Lived Reality of Student Disengagement from Secondary School*. SickKids Toronto
- Gibson V., y Hasbrouck J. (2009). *Differentiated Instruction*. New York: McGraw-Hill.
- Hall T., Meyer A., Rose D. (2012). *Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications (What Works for Special-Needs Learners)*. New York: The Guilford Press.
- Kosanovich, M.L., Ladinsky, K., Nelson, L., Torgesen, J.K. (2006). *Differentiating reading instruction: Small group lesson structures for all students*. Tallahassee, FL: Florida Center for Reading Research
- Mathes, P. G., Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L., Francis, D. J., Schatschneider, C. (2005). The effects of theoretically different instruction and student characteristics on the skills of struggling readers. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 148-182.
- Marzano, R., Marzano J. S., y Pickering D. J. (2003) *Classroom Management that Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*, Alexandria, Virginia: ASCD
- Rothenberg C., y Fisher, D. (2007) *Teaching English Language Learners. A Differentiated Approach*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Shanahan T. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78, 48.
- Stanovich, K. E. (2008). Higher-order preferences and the Master Rationality Motive. *Thinking & Reasoning*, 14, 111-127

- Sternberg R., y Grigorenko E. (2000). *Our Labeled Children: What Every Parent And Teacher Needs To Know About Learning Disabilities*. New York, NY: Perseus Publishing.
- Tomlinson, C. A. (2004). *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom: Strategies and Tools for Responsive Teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Currículo Development.
- Tomlinson, C.A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms, 2nd ed.* Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Currículo Development.
- Tomlinson C. A., y McTighe J. (2006) *Integrating Differentiated Instruction & Understanding by Design: Connecting Content and Kids*. Alexandria, Virginia: ASCD
- Tomlinson, C. A., y Eidson C., (1999) *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Currículo Development.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wiggins G., y McTighe J. (2005) *Understanding By Design*. Second Edition. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Currículo Development.

Sobre el autor:

D. Gustavo Ariel Glatzel

Profesor de Inglés como Segunda Lengua, Doctorando de la Universidad Internacional Iberoamericana, Puerto Rico. Email: gus.glatzel@gmail.com

