Diversidad de niveles: ideas para una gestión eficaz en el aula

Richard Bueno Hudson
Instituto Cervantes de Mánchester

El presente taller no busca lograr que todos los alumnos de una clase aprueben el examen final o que sean capaces de dominar todos los contenidos del curso, pero sí pretende sugerir maneras de conseguir que todos los alumnos sean capaces de mejorar su competencia lingüística y de contribuir al funcionamiento de la clase, aumentando de este modo su motivación, su interés y su afán por participar en el entorno de aprendizaje.

Este artículo no hace referencia a ningún nivel docente concreto, sino que puede ser aplicable a todo tipo de entornos educativos, ya que se parte de la premisa de que los patrones de conducta de los alumnos tienden a ser semejantes independientemente del entorno y de la edad de los mismos, y las ideas y las reflexiones aquí plasmadas pueden ser utilizadas, tras las pertinentes modificaciones, en diferentes contextos educativos.

Algo que todo profesor sabe reconocer cuando afronta un nuevo curso es que todo grupo presenta un reto nuevo independientemente del nivel curricular al que pertenezca, y el principal factor que suele originar esta diferencia es la diversidad de niveles cognitivos dentro del mismo. Esta tiende a manifestarse de manera diferente en adultos y en niños: cuanto más jóvenes son los alumnos, más perceptibles pueden llegar a ser las diferencias de niveles, destrezas y habilidades, ya que en su primera lengua (L1) pueden estar menos definidas u homogeneizadas, mientras que en los adultos parece que pueden ser algo más uniformes ya que ya han llegado a una relativa madurez de desarrollo en su L1 y es, en teoría, posible traspasarlas a la L2.

La reacción instintiva del profesor al asumir un nuevo curso suele ser, una vez observado el nivel de los componentes de la clase, dirigir la enseñanza al nivel medio de la misma, para así tener a un mayor número de alumnos «atendidos», aunque con esta táctica se pueda perder la atención de los más avanzados y la de los menos aptos. Otra estrategia puede ser adecuar el nivel al grupo lingüísticamente más elevado o al menos competente. Al optar por estas dos prácticas, el profesor puede sentirse fugazmente más cómodo impartiendo su docencia, pero inmediatamente, temas como la desmotivación, el desinterés, los problemas de disciplina pueden comenzar a aflorar en la clase.

Una manera de atajar este escollo es aprovechar las diferentes destrezas de los componentes del grupo para paliar las diferencias de nivel, es decir, recurrir a habilidades que van más allá de los conocimientos lingüísticos en la L2. Al hacer

uso de los recursos lingüísticos y de los no lingüísticos de los diferentes componentes del grupo se puede lograr que un mayor número de alumnos sea capaz de participar y de aportar información, con el consiguiente efecto positivo para la autoestima individual de los componentes del grupo y de la cohesión del grupo como tal. En otras palabras, lo que podemos conseguir de este modo es que unos alumnos ayuden a otros y que no sean siempre los lingüísticamente más aptos los que lideren el grupo.

A pesar de que la tendencia es pensar que la diferencia de niveles en el aula es un factor negativo, debemos, una vez nos hayamos dado cuenta de que se trata de la norma más que de la excepción, tratar de llevarlo a nuestro terreno y pensar en ello como un aliado, es decir, aprender a sacar partido de esas diferencias de nivel y diferencias de habilidades lingüísticas y no lingüísticas. No necesariamente supone más trabajo para el profesor, o un trabajo más difícil, sino una manera de trabajar diferente que aportará muchos más beneficios que problemas. Una manera de llevarlo a cabo es:

a) por una parte, lograr que tanto profesor como alumno entiendan que la diferencia de niveles y destrezas es un factor positivo;
b) replantearse las nociones de logro y fracaso: un resultado de 4 sobre 10 en un alumno o en un grupo puede considerarse un logro si los anteriores resultados han sido 2 sobre 10, por ejemplo;
c) crear dinámicas de trabajo en las que los alumnos puedan ayudarse entre sí y ayudar al profesor a afrontar la diversidad de niveles;
d) adaptar los materiales a la realidad del aula.

DIVERSIDAD DE NIVELES

Para poder comprender la enseñanza con diversidad de niveles en el aula podemos buscar un paralelismo con un viaje en autobús, en el que es posible que los viajeros se incorporen a diferente ritmo, en horas diferentes, con diferentes estados de ánimo, expectativas del viaje también diferentes, y motivos de realización del viaje desiguales. El conductor –en el caso que nos ocupa, el profesor de L2– es consciente desde el principio que tiene que guiar en el mismo autobús a personas que:

• A pesar de utilizar el mismo punto de partida, llegan a diferentes horas, con lo que habrá que esperar por algunos de ellos sin trastornar las expectativas de los que han llegado a la parada a tiempo.	
• Se bajan o pretenden bajarse en paradas diferentes por cuestiones personales, con el consiguiente trastorno para el resto de los viajeros.	

• Llegan con más o menos ganas de realizar el viaje dependiendo de su motivación o actitud ante el viaje, lo cual facilita o dificulta la conducción y la relación con el resto de los pasajeros.	
• En algunas ocasiones habrá que buscar maneras de «entretener» a los pasajeros para solventar problemas o condiciones personales sin que afecte a la paciencia y al ánimo del resto.	
• Todo esto puede hacer que el camino sea más fácil unas veces, comparable a conducir por una autopista o autovía, sin ningún tipo de problemas técnicos.	
• Y más difícil otras, si el viaje se desarrolla por un camino empedrado, sinuoso y lleno baches, lo que obligará a detenerse de vez en cuando a arreglar pinchazos para poder proseguir viaje.	
• En muchas ocasiones habrá que recurrir a la colaboración de los demás pasajeros para poder llevar el viaje a buen término, es decir arrimar el hombro.	
• Pero, a pesar de todo, siempre habrá que recordar que, aunque hayan llegado a diferentes puntos, todos habrán realizado alguna parte del trayecto y habrán progresado desde el punto de partida.	
• Independientemente de la casuística, los viajeros –alumnos, volviendo a nuestra realidad docente–, habrán afrontado su propio reto y habrán obtenido una sensación de logro, de progreso.	

(Basado en idea de ROSE, J., p.3)

ALUMNOS

Si nos remontamos a técnicas de gestión de clase otrora más habituales, observamos que no era atípico agrupar a los alumnos por clases según los niveles de competencia. Al margen de nuestra opinión sobre la viabilidad de la clasificación por niveles, sobre los métodos utilizados para la consecución de dicha clasificación, o sobre el grado de subjetividad en la toma de decisiones a la hora de clasificar, podemos ver que hoy en día se ha evolucionado y no se recurre tanto a estos métodos a la hora de crear grupos en los entornos docentes. De este modo, se evita crear patrones y estereotipos que impiden el ulterior progreso del alumno.

Es importante que evitemos poner etiquetas a los alumnos, ya que estos pueden manifestar un nivel u otro por diferentes motivos, y estos niveles son transitorios y remediables, no necesariamente permanentes e irreparables. Los diferentes motivos pueden ser algunos de los siguientes:

- **Punto de partida del alumno.** Puede que no hayan estudiado la L2 en el colegio, o no hayan cursado estudios de idiomas, por tanto no debemos aferrarnos a una programación y a una temporización predeterminadas sin tener en cuenta a los diferentes alumnos que conforman la clase, hay veces que es mejor detenerse al principio y obtener resultados más avanzado el curso, por eso debemos repetirnos…

  Vísteme despacio… que tengo prisa.

- **Entorno y experiencia educativa del alumno.** Puede que hayan tenido un mal profesor en el pasado, o que hayan experimentado carencias en el programa. Siempre hemos de tener en cuenta que…

  El hábito… no hace al monje.

- **Objetivos del alumno.** Puede que los intereses de los alumnos no se correspondan con los del profesor –sus motivaciones para realizar el curso pueden venir marcadas por sus gustos que pueden ser tan diferentes como la traducción, la pronunciación, la literatura, la música, las nuevas tecnologías– y sea difícil que trabajen de la manera que el profesor haya establecido desde el principio en base a unas premisas que pueden ser o no debatibles, pero hay que buscar la manera de que lo hagan y de que entiendan que a pesar de dominar ciertos aspectos de la lengua hay que trabajar otros y no conformarse ni confiarse, porque…

  Quien se atecha… bajo hoja, doble se moja.

- **Edad del alumno.** La evolución en el aprendizaje de una L2 tiene diferentes velocidades dependiendo de la edad o la experiencia educativa del alumno. Es conveniente recordarles esto y que, a pesar de que tendamos a pensar que cuanto más joven con más facilidad se aprende, sabemos por estudios realizados que hay mucha controversia en torno a esa aseveración y que hay estrategias de aprendizaje, fruto de la experiencia y la madurez, a las que un adulto puede recurrir, por ello no debemos olvidar que…

  Sabe más el diablo… por viejo que por diablo.

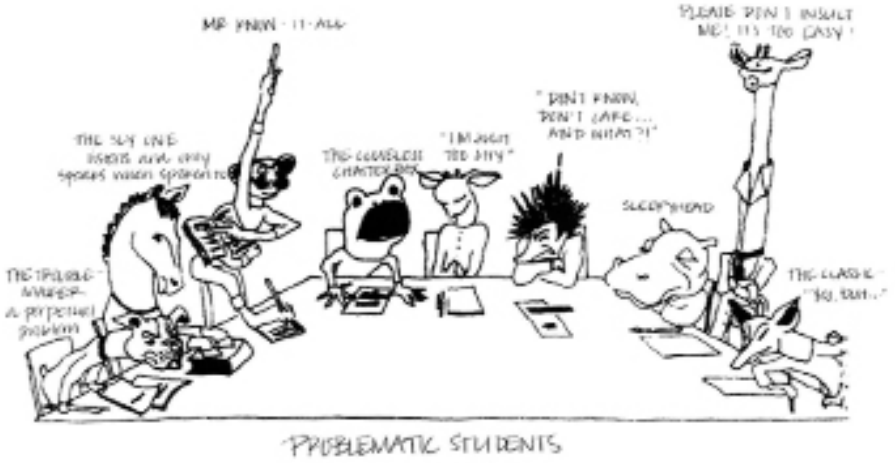
- **Confianza y seguridad del alumno.** Es indispensable reforzar positivamente sus buenas cualidades e intervenciones, y no hacer hincapié en los errores y los fallos, para así inculcar la idea de…

  Ande yo caliente… ríase la gente.

Esto podría probar que un «mal» estudiante podría tener potencial para ser un «buen» estudiante, de ahí el peligro de la creación de patrones y estereotipos.

Tras haber reflexionado sobre las posibles razones de la existencia de diferencias de nivel en el aula, podemos detenernos a reflexionar sobre los diferentes estereotipos de estudiantes y las actitudes que, como profesores, debemos adoptar para poder dirigir la enseñanza hacia un objetivo común.

En cada colectivo de gente, y especialmente ciñéndonos al tema que nos ocupa, la clase, es posible que un profesor se encuentre con un caleidoscopio de personalidades. Nos podemos encontrar, por ejemplo, con:



(Adaptado de *Gerighty,* p. 2)

- *El broncas:* Una bomba de relojería, un problema constante. Es preferible tenerlo de tu lado.
- *El sagaz:* Escucha, escucha y escucha y solo habla cuando se le pregunta. ¿Qué tendrá entre manos?
- *El sabelotodo:* Puede llegar a ser bastante exasperante en clase puesto que tiende a poner en tela de juicio los conocimientos del profesor y en alerta roja los nervios del mismo.
- *La cotorra:* Dice lo que piensa pero no piensa lo que dice. Padece de una necesidad imperiosa de hablar en todo momento.
- *El temeroso:* La cara B de la cotorra. Realmente es difícil saber quién es más duro de tratar, es difícil traspasar e interpretar las barreras del silencio.
- *El paso de ti, tío, no me des la turra:* una joya para la motivación del profesor.
- *El dormilón:* ¿Tengo que volver a repetirlo de nuevo?
- *El sobrado:* Esta clase es un insulto para mi inteligencia, si por mí fuera no estaría aquí. No os merecéis mi presencia.

- *El ya, pero no me lo creo…:* Un clásico del mundillo. Hace que tengamos que preparar la clase por partida doble para pensar no solo en qué y cómo explicarlo, sino en qué me preguntará *el ya, pero no me lo creo…*

Puesto que parece evidente que toda clase está conformada por un conjunto de individualidades, con carencias, necesidades, actitudes y expectativas diferentes, es lícito pensar que debemos, como gestores de la misma ofrecer desafíos diferentes apropiados a cada uno de los alumnos que forman el grupo para que puedan ir progresando de acuerdo con sus posibilidades.

El hecho de que normalmente trabajemos bajo los designios de la burocracia, de la administración y de las autoridades educativas, añade nuevos elementos a la ecuación, lo que dificulta un poco más el trabajo del docente, ampliando el ya cargado número de roles que debe desempeñar en su rutina diaria.

En su artículo *Teaching English to Less-able Learners*, (ELT J (1981) XXXV (2): 109-114. doi: 10.1093 / elt / XXXV.2.109), Raphael Gefen, habla de cuatro tipos de alumnos diferentes: *muy capaces, capaces, menos capaces e incapaces*. Añade a su clasificación la explicación de que, en términos generales, una clase con variedad de niveles es aquella que cuenta con al menos tres de los cuatro niveles que menciona. Eso, en mi opinión, es el vivo reflejo del 90 % de las clases en las que un profesor desarrolla su docencia día a día.

Puesto que no está en manos del profesor la potestad de cambiar los alumnos de la clase, lo que hay tratar de hacer es buscar maneras de trabajar con todos ellos de tal manera que todos se encuentren motivados, sientan la necesidad de aprender, sean conscientes de su evolución y se sientan útiles en el contexto del aula. Esto, solo se consigue con una buena gestión de la misma. A fin de cuentas, el resultado global del curso está directamente relacionado con la capacidad de gestión y de dinamización del profesor.

La primera labor del profesor es hacer un estudio de la interlengua de la clase como grupo y de los diferentes niveles cognitivos de los miembros de la misma, para, de este modo, poder establecer grupos diferentes dependiendo de sus necesidades. Puede tener que formar en algún momento agrupaciones por niveles cognitivos, o puede necesitar sacar partido a las diferencias de niveles de la clase combinándolos en grupo con variedades de nivel.

GRUPOS

Si el profesor ha sabido crearse desde el inicio un croquis mental de la clase, podrá tener una visión de las posibilidades de agrupación y las ventajas que esto puede acarrear. Esta visión de la clase por grupos de nivel le permitirá reconfigurar los grupos con representantes de los diferentes niveles para poder en un momento dado utilizar dinámicas de trabajo diferentes y poder tener algo más de autonomía y maniobrabilidad. Asimismo, podrá recurrir a esa flexibilidad de configuración

grupal para atender a las necesidades específicas de algunos grupos o miembros del grupo mientras los demás trabajan de acuerdo a las instrucciones que les hayan sido asignadas.

Utilizando configuraciones de grupos diferentes y variando las dinámicas de grupo, se puede adecuar el tipo de tarea a las necesidades específicas del alumno y así podemos llegar a evitar que el alumno relacione *aprendizaje* con *fracaso*. Debemos, asimismo, disociar la práctica diaria en el aula de los binomios correcto/incorrecto; aprobado/suspenso o apto/no apto. Lo que realmente estaríamos haciendo sería personalizar más la clase, adaptarla más a los propios alumnos y no al temario, no al profesor. De este modo contaríamos con el factor motivación a nuestro favor, porque, como ya sabemos…

Cada uno cuenta la feria… como le va en ella.

Realmente tras haber hecho un análisis de necesidades y un análisis de la interlengua del grupo, depende de cada profesor el tomar unas medidas u otras. Siempre que el objetivo final del curso esté claro se irán perfilando los medios para conseguirlo, porque…

Cada maestrillo… tiene su librillo.

PROFESOR

Cuando se piensa en la función del profesor en el proceso docente, y la larga lista de roles que sustenta –impartidor de información, elaborador de diagnósticos, evaluador, corrector, motivador, maestro de ceremonias, analista, asesor y un sinfín de diferentes roles y sub-roles– es frecuente pensar que se le podría asignar una tarea más a su ya apretada agenda: la de director de escena, o persona encargada en la clase de crear situaciones y contextos en los que todos los alumnos se sientan útiles y se vean capaces y motivados a participar.

Una vez tomadas las medidas necesarias, se logrará crear una dinámica de clase cooperativa en la que todos los miembros aportarán diferentes valores, habilidades y conocimientos. Esta dinámica de trabajo tras más o menos tiempo se acabará internalizando en el proceder diario de la clase hasta convertirse en una rutina y una disciplina. Existen algunos puntos que son indispensables para lograr que esto se sistematice:

- Valorar y recordar la importancia de las habilidades lingüísticas y las no lingüísticas, para así lograr que participe todo el mundo.
- Proponer e introducir en la clase diversidad de niveles de dificultad, explicando su razón de ser y su relevancia.
- Dosificar el tiempo y el espacio para reflexionar, con el fin de conseguir que todos los componentes de la clase tengan oportunidad de contestar a preguntas formuladas y contribuir a la clase.

- Valorar el rendimiento personal del alumno, no solo las notas de los exámenes ni los resultados de los alumnos con respecto a los del resto de la clase.
- Valorar el esfuerzo y el trabajo, no el resultado.
- Planificar y adaptar el programa para dar cabida a diferentes velocidades de aprendizaje.

MATERIALES

Tras haber experimentado con la flexibilidad de las dinámicas de grupo y las ventajas que ello comporta, podemos utilizar otra táctica que nos tributará infinidad de beneficios a lo largo de nuestra carrera profesional: la adaptación de los materiales a nuestras necesidades, no a las impuestas por el mundo editorial.

Cierto es que algunas actividades son más moldeables que otras, pero una vez dominada la técnica puede incluso llegar a ser adictiva.

Cualquier actividad, independientemente de la destreza lingüística que practique, es susceptible de ser adaptada. Es evidente que algunas son más adaptables que otras, por ello la primera pregunta que se nos plantea es, ¿qué cualidades hacen que una actividad sea flexible? Entre la serie de cualidades que ha de tener están las siguientes:

- *Rapidez de elaboración:* No deberá consumir un tiempo de elaboración tan excesivo que no merezca la pena elaborarla.
- *Flexibilidad y adaptabilidad:* Ha de poder adaptarse a diferentes niveles en dificultad y tiempo de ejecución.
- *Reciclabilidad:* Ha de poder reutilizarse y adaptarse a diferentes sesiones.
- *Motivación:* Ha de contar con el factor motivador para que el alumno vea la utilidad de la misma.
- *Realismo en tiempo y medios:* Ha de recurrir a la sensatez de coste en tiempo y medios para que realmente merezca la pena su elaboración o uso.
- *Cumplimiento de objetivos:* ¿Cumple los objetivos para los que se ha elaborado? Los objetivos no necesariamente han de ser aprendizaje, práctica, consolidación o evaluación de exponentes lingüísticos, pueden ser crear dinámicas de grupo, reforzar el concepto de grupo, servir de recompensa por un trabajo bien hecho, etcétera.

Eso, una vez más, está en las manos del profesor, que es quien gestiona el grupo, porque…

> La experiencia… es la madre de la ciencia.

Una vez adaptada la actividad o hecha una a medida, es necesario buscar maneras de sacarle el máximo rendimiento y partido, ya que, al tratarse de clases con diferencias de niveles, los alumnos tendrán puntos de partida diferentes y velocidades de inmersión en la actividad diferentes.

Existen técnicas que nunca fallan y que permiten al profesor equilibrar y dirigir la actividad para que no se vayan estableciendo diferentes ritmos en diferentes grupos:

1. Una es realizar actividades de contextualización, previas a la realización de la actividad, con el fin de equilibrar los puntos de partida de los alumnos. Este es el momento en el que el profesor ha de saber introducir los elementos que pueden llegar a desequilibrar los niveles de la clase, y de este modo disociar punto de partida y conocimientos lingüísticos previos.
2. Muchas de las actividades previas, o aquellas que se realizan durante la actividad en sí, pueden pedir al alumno que haga uso de sus habilidades no lingüísticas para poder obtener ayuda de miembros de grupo que lingüísticamente son menos capaces de contribuir.
3. Tal y como mencionamos anteriormente, las actividades no son fotografías estáticas ni cuadros plásticos; podemos y debemos adaptarlas al momento, al objetivo global, al objetivo parcial o al nivel del grupo.

EJEMPLO PRÁCTICO

El siguiente es un ejemplo práctico de cómo adaptar una actividad para sacarle mayor partido en una clase con variedades de nivel:

- introduciendo actividades previas a la lectura para equilibrar niveles de partida;
- integrando habilidades lingüísticas y no lingüísticas;
- adaptando los niveles de exigencia al nivel de los diferentes componentes del grupo.

Se trata de una actividad de lectura que procede del libro *Textos literarios y ejercicios: nivel medio I*. Anaya, 2001, y la propuesta de adaptación es para una clase de nivel intermedio alto con variedad de niveles.

LECTURA 4. INVENTARIO. DE MARTHA CERDA

Lectura

Mi vecino tenía un gato imaginario. Todas las mañanas lo sacaba a la calle, abría la puerta y le gritaba: "Anda, ve a hacer tus necesidades". El gato se paseaba imaginariamente por el jardín y al cabo de un rato regresaba a la casa, donde le esperaba un tazón de leche. Bebía imaginariamente el líquido, se lamía los bigotes, se relamía una mano y luego la otra y se echaba a dormir en el tapete de la entrada. De vez en cuando perseguía a un ratón o se subía a lo alto de un árbol. Mi vecino se iba todo el día, pero cuando volvía casa el gato ronroneaba y se le pegaba a las piernas imaginariamente. Mi vecino le acariciaba la cabeza y sonreía. El gato lo veía con cierta ternura imaginaria y mi vecino se sentía acompañado. Me imagino que es negro (el gato), porque algunas personas se asustan cuando imaginan que lo ven pasar.

Una vez el gato se perdió y mi vecino estuvo una semana buscándolo; cuanto gato atropellado veía se imaginaba que era el suyo, hasta que imaginó que lo encontraba y todo volvió a ser como antes, por un tiempo, el suficiente para que mi vecino se imaginara que que el gato lo había arañado. Lo castigó dejándolo sin leche. Yo me imaginaba al gato maullando de hambre. Entonces lo llamé: "Minino, minino", y me imaginé que vino corriendo a mi casa. Desde ese día mi vecino no me habla, porque se imagina que yo me robé a su gato.

Las mamás, los pastores y los hermeneutas.
México. Ediciones Castillo. 1995

Con el fin de sacarle mayor provecho en una clase concreta, se podrían ofrecer las siguientes propuestas: para que todo el mundo se suba al autobús y tenga el mismo punto de partida se podría realizar esta actividad.

A partir de estas preguntas trata de reconstruir el cuento.

1. *¿Por qué se paseaba el gato del vecino del narrador por el jardín?*
2. *¿Qué le esperaba al gato en su casa al regresar de su paseo?*
3. *¿Cuándo se lamía el gato los bigotes?*
4. *¿Si no dormía, qué hacía el gato siempre después de su paseo?*
5. *¿Qué le gustaba hacer al gato además de cazar ratones?*
6. *¿Por qué ronroneaba el gato?*
7. *¿Cómo se sentía su vecino al vivir con el gato?*
8. *¿De qué color era el gato?*
9. *¿Cuánto tiempo desapareció el gato y por qué?*
10. *¿Por qué lo castigó sin leche?*
11. *¿Por qué maullaba?*
12. *¿Por qué dejó de hablarle al narrador su vecino?*

Una vez más, la experiencia o pericia del profesor podría lograr que los alumnos fueran a diferentes paradas y llegaran a diferentes puntos del trayecto, y sabría sacar partido a las habilidades lingüísticas y no lingüísticas.

- *Cuéntaselo a la clase.*
- *Escucha el cuento original y comprueba si era parecido al tuyo.*
- *Ponle título.*

- *¿Qué tiempo verbal se repite? ¿Cómo se llama? ¿Cómo se forma? ¿Cuándo se usa?*
- *En grupos de cuatro, escribid un artículo para el periódico local relatando el suceso. Buscad fotos del gato y pensad en titulares. Explicad el desenlace de la historia.*

Lo importante es recordar que, a pesar de que no todos los alumnos aprenderán lo mismo, todos habrán sacado algo en limpio, todos habrán progresado y de ese modo se sentirán motivados y con ganas de aprender y seguir aprendiendo.

Un grano no llena el granero… pero ayuda al compañero.

ACTIVIDADES DE APOYO A DIFERENTES NIVELES

a) El tipo y la cantidad de actividades que se puede realizar como apoyo a aquellos alumnos que tengan menor nivel y para equilibrar el nivel de los estudiantes del grupo es prácticamente ilimitado, pero como ejemplo se ofrecen las siguientes propuestas:

- Enseñar previamente los exponentes lingüísticos nuevos: vocabulario o estructuras.
- Hacer uso de elementos audio-visuales, fotos, dibujos, gráficos, antes de leer o escribir.
- Traducir listados de palabras que aparezcan en el texto.
- Entregar el texto de la audición a los alumnos.
- Corregir un boceto previo antes de pasarlo a limpio.
- Fomentar el uso de diccionarios.
- Emparejar los alumnos de mayor nivel con los de menor nivel.
- Dar tiempo para pensar y contestar antes del debate, del juego de rol o de la actividad.
- Permitir tomar notas antes de hablar.
- Valorar el esfuerzo que realizan.

b) Con el fin de poder atender las necesidades de aquellos alumnos con mayor nivel mientras nos ocupamos de los que tienen menor nivel, y simplemente a modo de sugerencia, se podrían realizar algunas de las siguientes:

- Si terminan pronto, escribir el vocabulario nuevo en la pizarra, o ampliar la lista con palabras del mismo campo semántico.
- Escribir un resumen o preguntas acerca del texto.
- Dibujar los personajes.
- Si son actividades de verdadero/falso, añadir *¿por qué?* o *¿por qué no?*
- Entregar códigos de autocorrección de errores del tipo ORT = ortografía, GR = gramática, OP = orden de las palabras, PUN = puntuación, etc. para que ellos los corrijan.

– Aumentar el límite de palabras de la tarea escrita.
– Clasificar los personajes según su relevancia y defender sus opiniones.
– En actividades de producción, prohibir el uso de palabras como *bonito*, *gustar*, etc.
– Escribir un resumen con el comienzo o el final ya escrito.
– Hacer que los alumnos se graben y se corrijan.
– Elaborar una interpretación de la historia.

GRADO DE DIFICULTAD

Un precepto que un profesor debe tener siempre como dogma es que la actividad diseñada es la que impone el nivel de dificultad, no el texto, ya sea éste oral o escrito. Por esta razón la práctica en la adaptación de explotación de textos es una técnica que todo profesor ha de dominar, ya que le permitirá a lo largo de su carrera acomodar los textos a sus diferentes contextos y realidades docentes.

Debido a la susceptibilidad que suele generar dicha afirmación, y con el fin de mostrar ejemplos reales de diferentes grados de dificultad de un mismo texto, se llevó a cabo el siguiente experimento con los asistentes a un curso de formación de profesores intermedio en el Instituto Cervantes de Mánchester.

Se distribuyó a cada asistente una hoja con tres textos escritos. Los textos no parecían estar relacionados de manera alguna:

Traducciones

a) *My revised decision is as follows: A disablement gratuity of $21.50 based on an assessment of 3%* ***per annum*** *from 8.6.83 to 9.8.88, and $11.12* ***per annum*** *from 9.8.88 to 5.10-98 based upon an assessment of 20% for the forthcoming period.*
b) *The authors submit a dozen sworn* ***affidavits.***
c) ***Hors d'oeuvre:*** *scampi,* ***Pâté*** *with toast.*

Cada asistente (todos ellos profesores de español, hablantes nativos de español, y con un dominio entre B1 y C1 de la lengua inglesa) recibió una hoja con unas instrucciones específicas. Ellos desconocían que, aunque sus actividades eran diferentes en cuanto a contenido y nivel de exigencia, todas terminaban en una instrucción común: *Cuando termines di «He terminado!» en voz alta*.

Las actividades eran las siguientes:

– El asistente 1 recibió la siguiente actividad: 1) *Traduce al español los siguientes textos*.

– El asistente 2 recibió la siguiente actividad: 2) *¿A qué ámbito pertenecen las palabras en negrita?* ***(Jurídico, médico, gastronómico, científico…)***

– El asistente 3 recibió la siguiente actividad: 3) *¿De qué lengua proceden las palabras en negrita?* ***(Latín, francés, español, alemán, chino…)***

Tal y como estaba previsto, algunos asistentes terminaron su tarea en dos minutos, otros tiraron la toalla, otros tardaron 15 minutos, otros vieron cumplido el objetivo del ejercicio, otros no, pero lo más importante es que se dieron cuenta de que, a pesar de haberlo cuestionado, tuvieron que estar de acuerdo en que la actividad impone la dificultad, no el texto.

DIVERSIDAD DE ACTIVIDADES

Existen multitud de maneras de explotar textos, materiales y actividades para que se adapten a diferentes niveles. Los ejemplos que se muestran a continuación pueden servir como orientación, aunque siempre es posible modificarlos o recurrir a métodos o dinámicas diferentes.

En este caso se trata de un texto de creación propia para la práctica de la comprensión oral: *Mi prima Josefina Ceferina*. Se realizó para uso en una clase de nivel inicial alto, pero con un cuadro agudo de diferencias de nivel que había que atajar. Por ese motivo se optó por trabajar diferentes aspectos del texto en diferentes grupos, según sus niveles y necesidades. Se hizo uso de diferentes agrupaciones parciales de la clase y se mantuvo el trabajo individual con algunos miembros de la misma que necesitaban en esta ocasión menos atención y más necesidad de práctica libre.

No se hizo uso de todas las opciones ofrecidas, pero se han añadido como muestrario de posibilidades.

El texto es el siguiente:

> *Mi prima Josefina Ceferina es divina. Tiene 26 años. Es filipina y trabaja en la Argentina como jefa de cocina. Es tan fina que, aunque le encanta el pastel de sardina, nunca se come la gelatina. Siempre usa gabardina aunque vaya a la piscina. Detesta la rutina, por eso, cuando se aburre hace figuras de plastilina, las pega en una cartulina, las ata con una serpentina y se las regala a su vecina, que vive en una mina. Cuando se jubile quiere arreglar su oficina y dedicarse a la medicina.*

Ejemplo 1. Escucha la siguiente descripción y contesta las siguientes preguntas:

¿Cuántos años tiene Josefina Ceferina? _____

¿Dónde trabaja? _____

¿Le gusta el pastel de sardina? _____

¿Cuál es su prenda favorita? _____

¿A quién regala las figuras de plastilina? _____

¿Qué hace? _____

¿A qué se quiere dedicar cuando se jubile? _____

Actividad de extracción de contenidos específicos de un texto oral. El alumno no interpreta contenidos, mensajes o significados, sino que intenta identificar y reproducir lo que oye. El grado de dificultad está marcado por la cantidad de preguntas y la separación entre ellas.

Ejemplo 2. Encuentra y corrige los errores.

> *Mi amiga Josefina Ceferina es divina. Tiene 36 años. Es filipina y trabaja en la Argentina como jefa de cocina. Es tan fina que, aunque le encanta el pastel de sardina, nunca se come la gelatina. Siempre lleva gabardina aunque vaya a la piscina. Detesta la morcilla, por eso, cuando se aburre hace figuras de plastilina, las pone en una cartulina, las une con una serpentina y se las regala a su vecina, que vive en una mina. Cuando se jubile quiere alquilar su oficina y dedicarse a la medicina.*
>
> *Mi **prima** Josefina Ceferina es divina. Tiene **26** años. Es filipina y trabaja en la Argentina como jefa de **piscina**. Es tan fina que, aunque le encanta el pastel de sardina, nunca se come la gelatina. Siempre **usa** gabardina aunque vaya a la piscina. Detesta la **rutina**, por eso, cuando se aburre hace figuras de plastilina, las **pega** en una cartulina, las **ata** con una serpentina y se las regala a su vecina, que vive en una mina. Cuando se jubile quiere **arreglar** su oficina y dedicarse a la medicina.*

La dificultad en este caso estriba en que en el momento en que un alumno se enfrenta a un texto impreso le es muy difícil dudar de su veracidad, y por ese motivo intentar escuchar e identificar los errores es una tarea bastante difícil. La proximidad fonética o semántica de las palabras cambiadas puede hacer más o menos difícil la actividad, y esto depende claramente de la decisión del profesor.

Ejemplo 3. Rellena los huecos.

Mi prima Josefina Ceferina es _____. Tiene 26 años. Es filipina y trabaja en la Argentina como jefa de _____. Es tan fina que, aunque le encanta el pastel de sardina, nunca se come la _____. Siempre usa gabardina aunque _____ a la piscina. Detesta la rutina, por eso, cuando se _____ hace figuras de plastilina, las pega en una _____, las ata con una serpentina y se las regala a su vecina, que vive en una mina. Cuando se _____ quiere arreglar su oficina y _____ la medicina.

En esta actividad el alumno debe identificar, comprender y escribir, lo cual implica una dificultad añadida a identificar ya que las estrategias de escucha con comprensión y memorización son complicadas de añadir al repertorio de habilidades al aprender una L2. Uno tiende a dejar de escuchar cuando se concentra en escribir. Una vez más, el profesor puede decidir cuántos huecos incluir y cuánto espaciarlos.

Ejemplo 4. Ordena la secuencia de frases.

_____. *Es tan fina que, aunque le encanta el pastel de sardina,*

_____. *Siempre usa gabardina aunque vaya a la piscina.*

_____. *Mi prima Josefina Ceferina es divina*

_____. *Cuando se jubile quiere arreglar su oficina y dedicarse a la medicina.*

_____. *, las ata con una serpentina y se las regala a su vecina,*

_____. *cuando se aburre hace figuras de plastilina, las pega en una cartulina,*

_____. *Es filipina y trabaja en la Argentina como jefa de cocina*

_____. *que vive en una mina.*

_____. *Detesta la rutina, por eso,*

_____. *nunca se come la gelatina.*

_____. *Tiene 26 años.*

Esta actividad requiere un tipo de concentración y estrategia diferente, ya que, a pesar de no incluir la producción escrita entre sus destrezas, la comprensión lectora ha de ser rápida, no solo a nivel de palabra, sino de párrafo y texto en conjunto. La puntuación puede ser una clave para el alumno.

Ejemplo 5. Reconocer sonidos, palabras.

> *Mi prima Josefina Ceferina es divina. Tiene 26 años. Es filipina y trabaja en la Argentina como jefa de cocina. Es tan fina que, aunque le encanta el pastel de sardina, nunca se come la gelatina. Siempre usa gabardina aunque vaya a la piscina. Detesta la rutina, por eso,*

cuando se aburre hace figuras de plastilina, las pega en una cartulina, las ata con una serpentina y se las regala a su vecina, que vive en una mina. Cuando se jubile quiere arreglar su oficina y dedicarse a la medicina.

Busca ejemplos de

- aspiración posnuclear de la «s»
- /θ/→/s/
- relajación del sonido /X/
- fricativización de «b», «d» o «g»

Esta actividad puede realizarse a modo de práctica de identificación y posterior producción de sonidos individuales o grupos de sonidos. El alumno ha de tener la habilidad suficiente de poder reconocer los esquemas fonéticos que se le pide aislar del texto en conjunto. El profesor puede ser más o menos exigente con el nivel de agudeza auditiva que exija.

Se puede aumentar el nivel de dificultad diferenciando alófonos del mismo fonema, [ɡ] en vez de [g], o [ɗ] en vez de [d], por ejemplo, y de ese modo practicar diferentes sonidos: [déðo]/[ése ð éðo], [bómba]/[la βóβa].

Ejemplo 6. Escucha el siguiente texto * y escribe una descripción detallada de Josefina Ceferina.

Ejemplo 7. Escucha el siguiente texto* y haz un dibujo detallado de Josefina Ceferina.

Ejemplo 8. Escucha el siguiente texto* y observa cómo se utiliza el presente simple para describir a alguien y hablar de acciones habituales. Haz una descripción de tu mejor amigo utilizando como modelo la descripción de Josefina Ceferina.

Ejemplo 9. Escucha la historia de Josefina Ceferina y vuelve a contarla desde el punto de vista de la propia Josefina Ceferina o de su vecina.

Ejemplo 10. Escucha el siguiente texto* y contesta las siguientes preguntas: ¿Es Josefina Ceferina alguno de estos personajes? ¿Por qué? ¿Por qué no? Razona tu respuesta.

Ejemplo 11. Utilizando las palabras que tienes a continuación intenta crear una historia: *prima, divina, filipina, argentina, cocina, sardina, gelatina, gabardina, piscina, rutina, plastilina, cartulina, serpentina, vecina, mina, oficina, medicina.*

---

* *Mi prima Josefina Ceferina.*

Después escucha el texto sobre Josefina Ceferina y comprueba si es parecido al tuyo.

Ejemplo 12. Josefina Ceferina observa estas seis imágenes [elegidas por el profesor] y escribe el adjetivo que mejor describa, en tu opinión, a cada personaje. Después reflexiona sobre las siguientes preguntas: ¿Qué crees que hace cada uno de ellos?

En parejas intenta hablar de sus gustos, su trabajo, su rutina, sus deseos. Decide con cuál te identificas más y explica por qué. Una vez hayas terminado escucha el texto y compara el personaje que tú has creado con Josefina Ceferina.

La serie de actividades propuestas en estos ejercicios dan mayor libertad de acción al alumno y mayor autonomía de gestión del aula al profesor, ya que al tratarse de actividades de producción libre y contener un cierto grado de subjetividad le confieren un cariz más abierto que las anteriores, por lo que pueden dar rienda suelta a su creatividad. Algunas de las actividades pueden realizarse como elemento contextualizador y para equilibrar el punto de partida de los alumnos antes de realizar la audición o lectura del texto, como las actividades 11 y 12. En otras se presta atención a las destrezas no lingüísticas, como en la 7, con el consiguiente valor motivador para aquellos miembros del grupo que no puedan contribuir tanto con sus habilidades lingüísticas.

En cualquier caso, siempre será el profesor el que decida qué actividades y cuántas realizar, así como de qué manera presentarlas de modo que sea capaz de llevar a cabo una gestión de la clase en la que puedan participar el mayor número de alumnos, y hacer que todos se sientan motivados y suponga un aprendizaje o cumplimiento de objetivos.

En conclusión, para sacar el mayor partido a una clase con diferencias de nivel, puede tener en cuenta las siguientes pautas:

- Crear un ambiente de trabajo colaborativo y positivo desde el primer día.
- Dinamizar la clase recurriendo a cambios de técnicas de trabajo: trabajo en grupos, en parejas, trabajo individual.
- Utilizar, adaptar y elaborar actividades que sean de interés al alumno y a la clase.
- Aprovechar las diferentes habilidades (lingüísticas y no lingüísticas) de los miembros del grupo.
- Ofrecer una propuesta de trabajo variada, amplia y adaptada a los diferentes niveles.
- Asumir y aprovechar la riqueza que supone la multiplicidad de niveles.

BIBLIOGRAFÍA

Akita International University. http://www.aiu.ac.jp/cms/index.php?id=158 (16-11-2005).

Brown, Douglas, 2003. *Language Assessment, Principles and Classroom Practices,* USA: Pearson Education, Inc.

Differentiating Instruction for Advanced Learners in the Mixed-Ability Middle School. Classroom. http.//www.pcoe.k12.ca.us/curriculum/diff_instruction.html (23-11-2005).

Gardner, H., 1993. *Frames of Mind, the Theory of Multiply Intelligences*, USA: Basic Books, A Division of Harper Collins Publishers, Inc.

Gerighty, T.J., 1990. *Sorting out your class*. pp 1-2. In Selections from MET. Ed Moorwood, Helen. 1990. Longman.

Hubbard, J., Thornton, W., 1991. *A Training Course for TEFL*. Oxford University Press.

Kelly, A.V., 1978. *Mixed Ability Grouping*. London: Harper & Row Publishers.

Matthews, A. Spratt, M. Dangerfield., L., 1989. *At the Chalkface*. Edward Arnold.

Montes R., Paula T. & Formoso Rodríguez, J. 2005. *English in Mixed-ability Classrooms: Some teachers' thoughts on responding to the needs of all learners Bo Lundahl*. Höstterminen Examinator: Björn Sundmark.

Prodromou, L., 1989. *The mixed-ability class and the bad language learner.* English Teaching Forum, 27/4, 2-8.

Şalli-Çopur, D., 2008. *Coping with the Problems of Mixed Ability Classes The Internet TESL Journal*. http://iteslj.org/Techniques/Salli-Copur-MixedAbility.html. Middle East Technical University (Ankara, Turkey).

Scharle, Á. and Szabó, A., 2000. *Learner Autonomy, A guide to developing learner responsibility*, UK: Cambridge University Press.

Rose, J., 1997. Mixed ability – «An inclusive classroom». English Teaching Professional, ISSN 1362-5276, N.º 3, 1997, pp 3-7.

Tomlinson, C.A., 2001. *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms,* USA: Alexandria, VA, Association for Supervision & Curriculum Development. (e-book: http://site.ebrary.com/lib/malmoe/Doc?id=10044807&ppg=7).

Ur, P., 1996. *A Course in Language Teaching: Theory and Practice*. Great Britain: Cambridge University Press.