

Programa para el diseño de propuestas didácticas multinivel en los centros

Educación Primaria
Educación Secundaria Obligatoria



Atención a las diferencias individuales en el aula: alumnos con dificultades específicas de aprendizaje

Este documento está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



Elaborado por el EOEP Específico de DEA, TEL y TDAH.

Versión 1 - Fecha de publicación - junio 2026

En este documento, con el fin de simplificar la exposición y facilitar la comprensión lectora, se utiliza el masculino genérico para referirnos a alumnos y alumnas, profesores y profesoras, maestros y maestras, etc., tal y como indica la Real Academia Española (RAE, 2020).

El documento contiene imágenes creadas con IA.

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Características del programa	6
3. Justificación normativa	9
4. Justificación Teórica.....	12
5. Clarificación de términos: ejercicio, actividad y tarea.....	16
6. ¿Qué es una actividad multinivel?	19
7. Factores a tener en cuenta a la hora de diseñar actividades multinivel ...	21
8. Evaluación de las actividades multinivel	45
9. Procedimiento para la elaboración de actividades multinivel.	60
10. ¿Qué es un itinerario de aprendizaje?	62
11. Evaluación y calificación de los itinerarios de aprendizaje multinivel	70
12. Procedimiento para la elaboración de itinerarios de aprendizaje multinivel.....	73
Referencias	76
Bibliografía complementaria.....	78

ANEXOS

Anexo 10. Tarea competencial multinivel: creación de historias (2º ciclo de EP).
Anexo 11. Tarea competencial multinivel: realización de un experimento sobre densidad y flotabilidad (3º ESO).
Anexo 12. Itinerario de aprendizaje: restas con llevadas (1º ciclo de EP).
Anexo 13. Itinerario de aprendizaje: el volumen (3º ciclo de EP).
Anexo 14. Itinerario de aprendizaje para el desarrollo de una destreza: comprensión lectora (5º EP)

1. Introducción

El principio de inclusión, recogido por la normativa vigente, plantea la necesidad de diversificar las situaciones de aprendizaje para atender a la diversidad del alumnado presente en las aulas.

Hacer propuestas didácticas diferenciadas permite materializar el concepto de equidad que subyace al principio de inclusión. La equidad hace referencia a la igualdad de oportunidades, todos los alumnos deben tener la posibilidad de alcanzar los objetivos propuestos, en contraposición al concepto de igualdad de medios, que implica que a todos los alumnos se les ofrecen los mismos recursos, haciendo que siempre sean los mismos los que lleguen a la meta y los que no alcanzan los objetivos. Diversificar las situaciones de aprendizaje hace posible ofrecer a la diversidad del alumnado aquello que necesita para que todos avancen en su desarrollo personal.

Así, teniendo en cuenta los postulados del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), y según Cast (2018) las situaciones de aprendizaje se podrán diversificar atendiendo a tres principios:

- Distintas formas de compromiso (principio I) hacia la tarea, puesto que los alumnos difieren en la forma en la que pueden sentirse implicados y motivados hacia ella.
- Diversas formas de representación de la información (principio II), ya que los alumnos muestran diferencias en el modo en que perciben y procesan la información que se les presenta.

- Diversas formas de expresión de la información (principio III), de manera que se garantice que todos puedan comunicar lo que saben.

Si planteamos propuestas didácticas para atender a los diferentes intereses y motivaciones de los alumnos, o para proporcionar diferentes formas de representación y expresión, estaríamos dando lugar a la existencia de itinerarios de aprendizaje diferenciados en una misma aula.

En relación con el principio de representación, una vía para llegar al diseño de itinerarios de aprendizaje diferenciados es planificar propuestas didácticas con diferente grado de complejidad, para lo que será necesario tener en cuenta los distintos niveles curriculares de los alumnos y sus ritmos de aprendizaje. En este caso, estaríamos desarrollando propuestas didácticas multinivel, que puede ser considerada una de las medidas ordinarias de atención a las diferencias individuales más potentes que podemos poner en marcha en un centro educativo.

Las propuestas didácticas multinivel permiten desarrollar las competencias, respetando los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, beneficiando la adquisición de nuevos conocimientos y potenciado su desarrollo personal. Esto es así, debido a que se ajustan a la zona de desarrollo próximo (ZDP) (Vygotsky, 1978) de cada alumno, facilitando, junto con el andamiaje del profesor, la adquisición de aprendizajes significativos y el desarrollo de destrezas.

2. Características del programa

El objetivo de este programa es promover el desarrollo de una línea de actuación en los centros, basada en la puesta en marcha de propuestas pedagógicas multinivel que tengan en cuenta la diversidad de las aulas, adecuando las actividades a los diversos ritmos de aprendizaje de los alumnos.

Para desarrollar este programa en un centro es necesario realizar una reflexión previa: ¿qué entendemos por un programa?, ¿qué implica trabajar por programas?, ¿qué características definen los programas del Equipo?

A continuación, se pretende responder a estas cuestiones.

En primer lugar, entendemos por programa aquel conjunto de actuaciones coordinadas y coherentes para **desarrollar una serie de actuaciones que hagan posible alcanzar un objetivo**:

- Parte de la reflexión sobre la propia práctica docente.
- El objetivo del programa proviene del análisis de la realidad del centro que nos lleva a detectar una necesidad a la que hay que dar respuesta.
- Tanto el análisis, como la realidad, deben ser compartidos y consensuados.
- Conlleva el establecimiento de líneas de actuación comunes que parten del análisis del currículo establecido por la normativa, para trasladar a las programaciones didácticas una propuesta metodológica que permita que la diversidad del alumnado, presente en todas las aulas, comparta los objetivos establecidos por niveles y etapas. En ningún caso puede considerarse un programa la puesta en marcha de actividades concretas y

aisladas, sin continuidad ni en el tiempo, ni en los diferentes niveles de una etapa.

Por todo ello, el desarrollo de un programa en el centro implica partir de acuerdos docentes, lo que, necesariamente, conlleva poner en marcha **estrategias de trabajo que promuevan la participación de todos:**

- Su desarrollo se sustenta en las estructuras organizativas del centro. Así, es necesario que el equipo directivo planifique e impulse las actuaciones que se lleven a cabo y que facilite tiempos para la reflexión docente. Además, también será importante el papel del resto de estructuras de coordinación docente (CCP, ciclos, claustro, departamentos didácticos), a través de los que se canalizará la participación del profesorado.
- Supone llegar a acuerdos que guíen la práctica docente, de manera que las actuaciones se desarrollen de manera coordinada.
- Conlleva planificar y establecer una secuencia concreta en la que se van a desarrollar las distintas actuaciones.
- Busca promover cambios en los contextos, y no solo en los alumnos. Para ello, se debe partir de la detección de las barreras para el aprendizaje y la participación.
- Debe tener continuidad en el tiempo. Para ello, las actuaciones que se pongan en marcha de manera consensuada deben ser sostenibles y eficaces y deben trasladarse a los documentos de centro.

Por último, este programa comparte, con otros elaborados por el Equipo, una

serie de **características**:

- Es inclusivo, ya que va dirigido a todo el alumnado, y se basa en los principios del DUA, favoreciendo la universalización del currículo.
- Tiene carácter proactivo y preventivo, ya que al hacer posible que la mayoría de los alumnos trabajen teniendo en cuenta su punto de partida y los objetivos y criterios de evaluación establecidos en el currículo, promoviendo la garantía de éxito y teniendo en cuenta el esfuerzo personal, se hace posible prevenir la frustración, la desmotivación, el desarrollo de una baja autoestima y la aparición de problemas de integración en el contexto escolar.
- Es contextualizado, ya que plantea actuaciones que deben adaptarse a la realidad de cada centro e integrarse en la programación de las materias y de las aulas. No se trata, por tanto, de un programa "cerrado", sino que aporta modelos o ejemplos que sirvan de guía para que el centro desarrolle sus propias actuaciones.
- Se construye partiendo de un análisis de las necesidades del centro en relación al ámbito que se va a trabajar, que a su vez es el resultado de la detección de barreras para el aprendizaje y la participación y la evaluación del nivel de desarrollo de los alumnos.

3. Justificación normativa

En el desarrollo de los planteamientos reflejados en este documento partimos del marco de medidas ordinarias de atención a la diversidad vigente en la Comunidad de Madrid, así como de algunos aspectos que se refieren a la evaluación de los aprendizajes.

La atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid, en las etapas de Educación Primaria y Secundaria viene regulada por el **Decreto 23/2023**, de 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid.

En dicho Decreto, en su artículo 8 se especifica, entre las medidas ordinarias propuestas para la atención a la diversidad del alumnado, las siguientes:

3. El profesorado podrá adecuar la programación de las enseñanzas que imparte y planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje con la **introducción de actividades y situaciones de aprendizaje diversas y contextualizadas**, e impulsar distintas metodologías que se acompañen, en su caso, de diferentes agrupamientos dentro del aula.

4. A su vez, **se dispondrán medidas de acceso** al contexto escolar con los recursos disponibles, **de tal manera que los** entornos, materiales, procesos e **instrumentos, incluidos los de evaluación, sean comprensibles, utilizables y practicables** y garanticen el acceso a la información, comunicación y participación.

Estas medidas se recogen igualmente para la etapa de Educación Primaria en la *Orden 130/2023, de 23 de enero, de la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades, por la que se regulan aspectos de organización y funcionamiento, evaluación y autonomía pedagógica en la etapa de Educación Primaria en la Comunidad de Madrid*. Además, en lo referido a la evaluación, en su artículo 18, plantea lo siguiente:

Artículo 18. Características y procedimiento de evaluación:

1. La **evaluación** del aprendizaje del alumnado será **global, continua y formativa**, y tendrá en cuenta el grado de desarrollo de las competencias específicas de cada área y la progresiva adquisición de las competencias clave de acuerdo con el perfil de salida establecido en el anexo I del Decreto 61/2022, de 13 de julio.
2. Se tomarán como **referentes de evaluación los criterios de evaluación** dispuestos en el Decreto 61/2022, de 13 de julio, para cada ciclo en cada una de las áreas con la finalidad de garantizar una evaluación objetiva.
3. Se utilizarán **técnicas e instrumentos de evaluación apropiados y proporcionados**, a fin de facilitar la valoración de los aprendizajes de acuerdo con los criterios de evaluación establecidos. Los **instrumentos de evaluación serán variados, accesibles y adaptados a las distintas actividades o situaciones de aprendizaje**.

Respecto a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la *Orden 1712/2023, de 19 de mayo, de la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades, por la que se regulan determinados aspectos de organización, funcionamiento y*

evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria añade, en relación con las medidas educativas ordinarias, lo siguiente:

Artículo 9. Medidas educativas ordinarias:

El profesorado tendrá en consideración aquellos principios pedagógicos en la elaboración de las programaciones didácticas que favorezcan un aprendizaje individualizado y de calidad.

Igualmente, en relación con la evaluación, podemos destacar algunas ideas especialmente relevantes para este documento, en sus artículos 19 y 44:

Artículo 19. Características de la evaluación:

1. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria será **continua, formativa e integradora**, tendrá un carácter formativo y será instrumento para la mejora tanto de los procesos de enseñanza como de los de aprendizaje.

Artículo 44. Derecho a una evaluación objetiva:

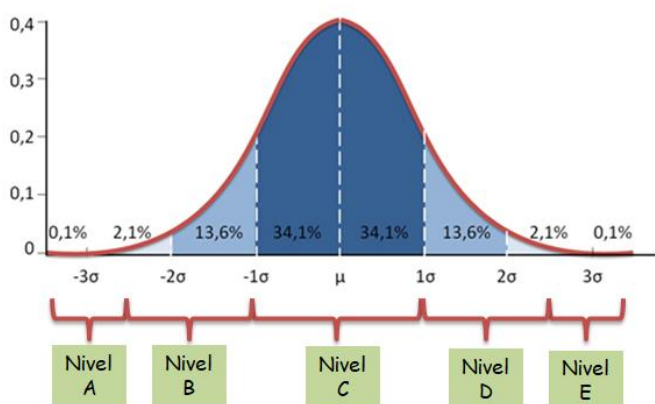
2. Los equipos directivos de los centros docentes, así como los diferentes órganos de coordinación didáctica, promoverán el **uso generalizado de instrumentos de evaluación variados, diversos, accesibles y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje** que permitan la valoración objetiva de todo el alumnado, garantizándose, asimismo, que las condiciones de realización de los procesos asociados a la evaluación se adapten a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

4. Justificación Teórica

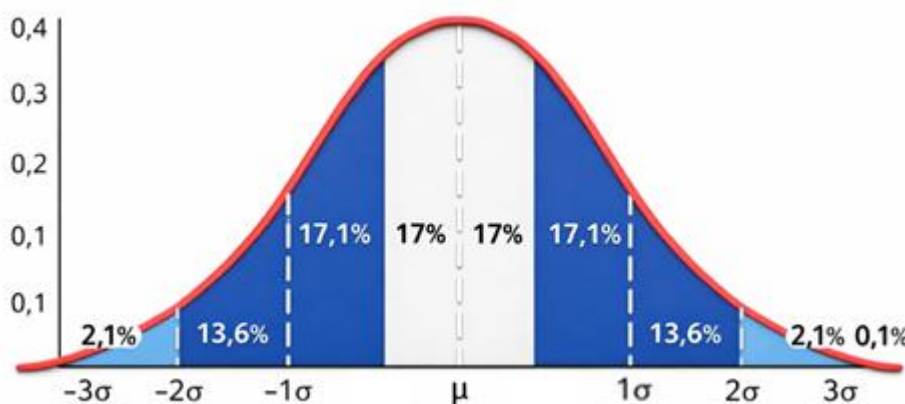
Considerar la diversidad del alumnado como un elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje implica reconocer que cada estudiante aprende de manera diferente y puede necesitar distintos apoyos para avanzar. En este sentido, las propuestas didácticas multinivel se convierten en una estrategia especialmente adecuada, ya que permiten ajustar el grado de complejidad según las necesidades de cada alumno. Frente a ello, una única propuesta para todo el grupo limita las posibilidades de aprendizaje, al no contemplar las diferencias individuales. Por ello, diversificar las situaciones de aprendizaje contribuye a que todos los alumnos puedan progresar desde su punto de partida, ajustándose a las necesidades reales de cada uno de ellos, favoreciendo no solo la adquisición de contenidos, sino también el desarrollo de la autonomía y la confianza en las propias capacidades.

Desde esta misma perspectiva, a la hora de trabajar un contenido específico en el aula, o de fomentar el desarrollo de una destreza, es fundamental partir de los conocimientos previos y de las capacidades del alumnado, ya que estos condicionan la posibilidad de afrontar la situación de aprendizaje de forma autónoma. Para que los nuevos aprendizajes sean realmente significativos, deben construirse sobre los que cada alumno ya posee. Sin embargo, dichos conocimientos previos y capacidades no se desarrollan de manera uniforme en el grupo, lo que refuerza la idea de que una única propuesta no permite atender adecuadamente la diversidad de necesidades de aprendizaje presentes en el aula.

Si presuponemos que este desarrollo de capacidades y conocimientos previos se ajusta a la distribución normal de la población, de acuerdo con la campana de Gauss, la previsión es que, respecto a cualquier aprendizaje, tendremos al menos cinco niveles en una misma aula, tal y como podemos observar en el gráfico siguiente:



Si procedemos a proponer una única propuesta didáctica que sea apropiada para los alumnos situados en la media, teniendo en cuenta la situación antes descrita, lo que sucederá es lo que se puede apreciar en la siguiente imagen:



Suponiendo que la propuesta esté bien planteada, podría situarse en la zona de desarrollo próximo de, aproximadamente, el 34% de los alumnos, es decir, los que se sitúan justo por encima y por debajo de la media. Por lo tanto, en una clase con una ratio de 25, podrían resolver la propuesta de forma autónoma, o con un nivel bajo de ayuda, 9 alumnos.

De esa forma, nos quedarían 8 alumnos, situados en la parte derecha de la curva, para los que la propuesta será excesivamente sencilla y, por lo tanto, la resolverán de forma mecánica y sin llegar a desarrollar sus competencias. Además, podrá provocar desmotivación y/o realizarse de forma excesivamente rápida, por lo que, si no se dispone de tareas alternativas, se convertirán en una posible fuente de estímulos distractores para sus compañeros.

Por otra parte, tendríamos otros 8 alumnos situados en la parte izquierda de la curva, para los que la propuesta estaría excesivamente alejada de su zona de desarrollo próximo por lo que, para poder abordarla, requerirían de grandes niveles de ayuda, lo que no promovería un aprendizaje significativo, siendo en algunos casos, totalmente inabordable, provocando rechazo y frustración en los alumnos. La propuesta tampoco promoverá el desarrollo de sus competencias y, al no poder afrontarla con cierta autonomía, es probable que estos alumnos se desvinculen de la actividad, pudiendo llegar a convertirse igualmente en elementos distractores para el resto del grupo.

Hay que tener en cuenta que estos datos son una aproximación teórica a la

realidad de las aulas, que variará en función del grupo al que se le propone la tarea, el tipo de tarea, el contenido a trabajar...

Teniendo en cuenta lo expuesto, para poder dar respuesta a los cinco niveles previsibles, haciendo propuestas que se sitúen en la ZDP de todos los alumnos para, así, promover aprendizajes significativos, será necesario plantear situaciones de aprendizaje con diferentes niveles de complejidad.

5. Clarificación de términos: ejercicio, actividad y tarea.

En coherencia con esta concepción de la diversidad del alumnado y la necesidad de diseñar propuestas ajustadas a distintos niveles de aprendizaje, resulta imprescindible precisar los elementos que configuran dichas propuestas didácticas. Para ello, es necesario delimitar con claridad los conceptos de ejercicio, actividad y tarea, ya que constituyen las unidades básicas a través de las cuales se concretan las situaciones de aprendizaje que se ofrecen al alumnado.

Partiendo de lo recogido en el documento "Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas" (CNIIE, 2013), teniendo en cuenta el enfoque competencial establecido en el marco de la LOE, modificada por LOMLOE, es necesario diferenciar, en relación con las actuaciones de los alumnos, entre los términos ejercicio, actividad y tarea. Así, en función del grado en el que requieren movilizar competencias y procesos mentales más complejos, los podemos definir de la siguiente forma:

- **Ejercicio:** requiere de los alumnos una acción breve, dirigida, descontextualizada y repetitiva, cuyo objetivo principal es fijar o automatizar un contenido o procedimiento. Por lo tanto, supone una baja carga cognitiva y requiere una respuesta única o muy acotada. Ejemplo: realizar una operación aritmética.
- **Actividad simple:** supone la puesta en marcha de una secuencia breve de acciones en un contexto controlado. Requiere procesos cognitivos básicos como comprender y aplicar. Puede permitir cierta variación en las

respuestas de los alumnos. Ejemplo: resolver un problema de Matemáticas.

- **Actividad compleja:** los alumnos deben integrar varios saberes y poner en marcha procesos cognitivos más complejos en un contexto que intenta aproximarse a una situación real y que puede implicar varias etapas de resolución, siendo necesario que el alumnado ponga en marcha estrategias de planificación y toma de decisiones. Ejemplo: analizar causas y consecuencias de un fenómeno.
- **Tarea competencial:** situación de aprendizaje en la que se plantea un problema real o con cierto grado de verosimilitud, en un contexto real, que requiere movilizar competencias clave para llegar a un producto final con sentido y valorar la idoneidad de la solución. Puede admitir soluciones múltiples. Ejemplo: elaborar una guía turística de su ciudad.

Veamos a continuación una tabla resumen:

	Nivel Dificultad	Finalidad	Evaluación	Ejemplo (división)
Ejercicio	Bajo	Practicar y automatizar un procedimiento concreto.	Correcto / incorrecto	Resolver 20 operaciones de división de dos cifras entre una cifra para practicar el algoritmo.
Actividad simple	Bajo-medio	Aplicar el procedimiento en problemas guiados y controlados	Criterios básicos (procedimiento y resultado)	Resolver un problema de reparto del tipo: "Reparte 24 caramelos entre 6 niños; ¿cuántos recibe cada uno?" .

	Nivel Dificultad	Finalidad	Evaluación	Ejemplo (división)
Actividad compleja	Medio-alto	Integrar varios conocimientos y justificar procedimientos	Rúbrica analítica (procedimiento, explicación, estrategia)	Planteado un problema (cuya resolución implica la aplicación del concepto de división) y su solución, analizar si ésta es coherente o no y justificar el razonamiento.
Tarea competencial	Alto	Situación real o verosímil que moviliza varias competencias y obtiene un producto relevante.	Rúbrica competencial (resolución, comunicación, uso de estrategias)	Diseñar el plan de reparto de materiales para un evento escolar (presupuesto y paquetes) usando divisiones, estimaciones y presentación de la solución al claustro.

Es importante tener en cuenta que, a la hora de trabajar una destreza o un contenido y antes de que los alumnos desarrollen una tarea competencial, será necesario planificar la realización de ejercicios y actividades, ya que la puesta en marcha de procesos cognitivos más complejos en relación con un contenido/destreza solo es posible cuando se han entrenado y automatizado procesos más simples.

Una vez establecida la diferencia entre estos cuatro términos, es necesario considerar el uso de una expresión que simplifique la redacción del presente documento, cuando no sea preciso diferenciar entre un tipo u otro.

En este sentido, en adelante, utilizaremos la palabra actividad, por ser un término ampliamente utilizado, que no contraviene la normativa vigente y que admite la referencia a diferentes tipos de complejidad.

6. ¿Qué es una actividad multinivel?

Una actividad multinivel puede entenderse como aquella que hace una propuesta con diferentes grados de complejidad, para promover el aprendizaje de los alumnos, de forma que un mismo objetivo (contenido, procedimiento y/o destreza) pueda ser trabajado simultáneamente por alumnos con diferentes niveles de competencia, ofreciendo opciones, apoyos y retos diferenciados para que cada uno pueda progresar desde su zona de desarrollo próximo.

En esencia, es una forma de materializar el DUA que garantiza la participación plena de todos los alumnos, ya que se trata de una vía para el planteamiento de actividades que favorece la posibilidad de que la mayoría de los alumnos desarrollen las competencias específicas y alcancen el perfil de salida, desde diferentes puntos de partida y a través de distintos itinerarios.

Para entender de forma consistente este concepto es útil tener claro también lo que **no es una actividad multinivel**:

- No es planificar actividades con distinto objetivo de aprendizaje para cada alumno.
- No es simplificar para unos y complicar para otros, sin coherencia.
- No son una herramienta para desarrollar adaptaciones curriculares individualizadas. Los diferentes niveles de complejidad de una actividad multinivel deben tener cabida en el currículo del nivel correspondiente y, por lo tanto, se le deben poder aplicar los criterios de evaluación establecidos.

En definitiva, es una única actividad, coherente y estructurada, en la que todos los alumnos trabajan el mismo contenido, pero con demandas ajustadas y diferentes niveles de complejidad, integrados en el currículo.

7. Factores a tener en cuenta a la hora de diseñar actividades multinivel

Continuando con lo dicho hasta el momento, podemos afirmar que, para el diseño de actividades multinivel, se pueden considerar, al menos, tres factores:

- El grado de dificultad.
- El proceso cognitivo implicado.
- El nivel de ayuda que se proporcionará a los alumnos para poder afrontar la actividad con éxito.

En relación con el **grado de dificultad**, contar con distintos niveles permite adaptarse a todo el grupo clase, haciendo propuestas que supongan un reto asequible para todos los alumnos. Si sólo planteamos una única actividad, habrá algunos alumnos que la encuentren demasiado sencilla y la podrán realizar de manera mecánica, sin necesidad de pararse a reflexionar o desarrollar estrategias, con lo cual estaremos hablando de un tipo de ejecución que no promoverá aprendizaje significativo.

Por otra parte, también tendremos alumnos en el aula que no la realizarán, pero por el motivo contrario: encuentran la actividad demasiado complicada, y no cuentan con las estrategias adecuadas, con lo cual, tampoco contribuirá en este caso al desarrollo de aprendizajes funcionales.

Se pueden ofrecer distintos niveles de dificultad en función del contenido. Por ejemplo, en un problema de matemáticas que implica multiplicar, se puede variar la dificultad aumentando las cantidades, el número de elementos a multiplicar,

el empleo de números naturales o decimales, etc. A continuación, se plantean algunos ejemplos de actividad multinivel variando el grado de dificultad:

Tabla 1.

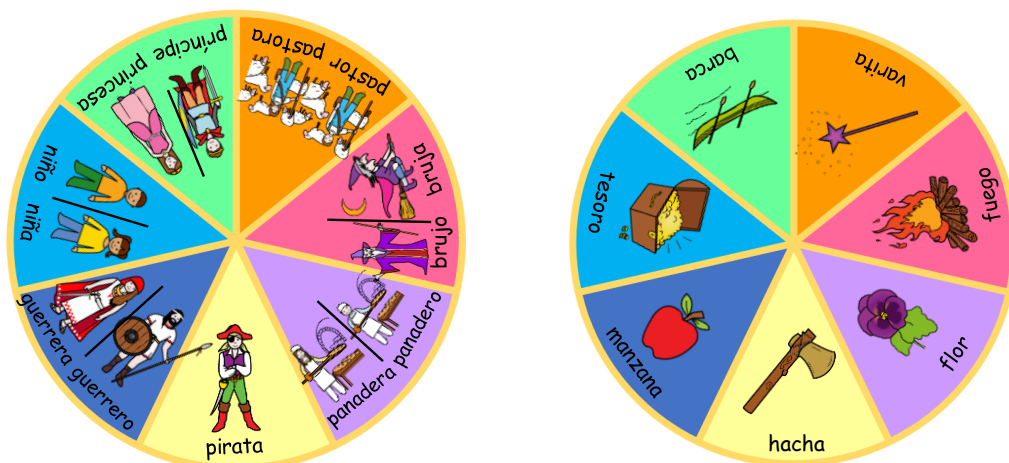
Ejemplo actividad multinivel con distinto grado de dificultad.

Educación Primaria.

Ejemplo 2º ciclo de Ed. Primaria
Área de Lengua: expresión escrita

Competencia específica	Criterios de evaluación
5. Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación, textualización, revisión y edición, para construir conocimiento y para dar respuesta a demandas comunicativas concretas.	5.1. Producir textos escritos y multimodales sencillos, con coherencia y adecuación, en distintos soportes, iniciándose en el uso de las normas gramaticales y ortográficas más sencillas de manera acompañada, en la movilización de estrategias sencillas, individuales o grupales, de planificación, textualización y revisión.
Contenidos	
- Producción escrita: convenciones del código escrito y ortografía reglada básica en textos de creación autónoma. Coherencia y cohesión textual. Presentación cuidada (limpieza, claridad, precisión y orden en los escritos). - Estrategias básicas, individuales o grupales, de planificación, textualización, revisión y autocorrección de textos sencillos con distintos propósitos comunicativos.	

Actividad base: escribir una historia. Se proporciona a todos los alumnos ruletas para elegir personajes, objetos, lugares... Además, se plantean **tres niveles de dificultad**.



1. Distintos niveles de dificultad:

- Nivel básico: elegir dos personajes, un lugar, un objeto y escribimos el cuento.
- Nivel intermedio: elegimos un lugar, dos personajes y dos objetos y escribimos el cuento.
- Nivel avanzado: elegimos un lugar, dos personajes, un ser mágico y dos objetos y escribimos el cuento.

Tabla 2.

Ejemplo de actividad multinivel con distinto grado de dificultad.
ESO.

Materia: Física y Química - 3º ESO
Densidad y flotabilidad

ASPECTOS QUE TRABAJAR	CRITERIOS DE EVALUACIÓN QUE APLICAN
1. Diseño de un experimento, siguiendo las fases del método científico: - Observación - Formulación de hipótesis - Experimentación - Análisis de resultados - Conclusiones	1.1: Identificar las fases del método científico en una propuesta de investigación. 1.2: Formular hipótesis fundamentadas en la observación de fenómenos. 1.3: Planificar y ejecutar protocolos experimentales para la obtención de datos relevantes. 1.4: Analizar los resultados experimentales y validar o refutar las hipótesis planteadas.
2. Llevar a cabo un experimento vinculado con el fenómeno de la densidad y su vinculación flotabilidad	2.1: Seleccionar y calibrar con precisión instrumentos para medir masa, volumen, tiempo y temperatura. 2.2: Registrar las medidas aplicando el Sistema Internacional de Unidades y notación científica.
3. Calcular densidades de sustancias a partir de datos de masa y volumen, y relacionar cuantitativamente estos cálculos con los fenómenos de flotación y sedimentación.	3.2: Relacionar cuantitativamente la densidad con los fenómenos de flotación y sedimentación. 3.3: Resolver problemas prácticos de predicción del comportamiento de sustancias en fluidos basándose en su densidad.
4. Elaborar un informe acerca del experimento realizado	4.2: Redactar informes científicos estructurados en introducción, metodología, resultados y conclusiones. 4.3: Comunicar de forma oral o escrita los hallazgos empleando la terminología y simbología propias de la Física y Química.

Actividad base: diseñar un experimento, siguiendo el método científico, para comprobar la flotabilidad de los líquidos en función de su densidad. Partiendo de ella, se procede a diseñar una actividad multinivel con tres niveles de dificultad.

Tres niveles de dificultad

Nivel básico

Los alumnos utilizarán tres líquidos no miscibles entre sí para calcular sus densidades y plantear, al menos dos hipótesis, que posteriormente comprobarán, acerca de la flotabilidad.

Para ello, colocarán los líquidos de dos en dos en probetas.

Una vez concluido el experimento elaborarán un informe, recogiendo todo el proceso, que comunicarán a los compañeros.

Nivel intermedio

Los alumnos utilizarán tres líquidos no miscibles entre sí y un líquido que será miscible con algunos de ellos, pero con otros no para calcular sus densidades y plantear, al menos tres hipótesis, que posteriormente comprobarán, acerca de la flotabilidad.

Para ello colocarán los líquidos de 3 en 3 en probetas.

Por último, elaborarán un informe y comunicarán el proceso y los resultados obtenidos a los compañeros.

Nivel avanzado

Los alumnos utilizarán tres líquidos no miscibles entre sí y un líquido que será miscible con algunos de ellos, pero con otros no para calcular sus densidades y plantear dos tipos diferentes de hipótesis:

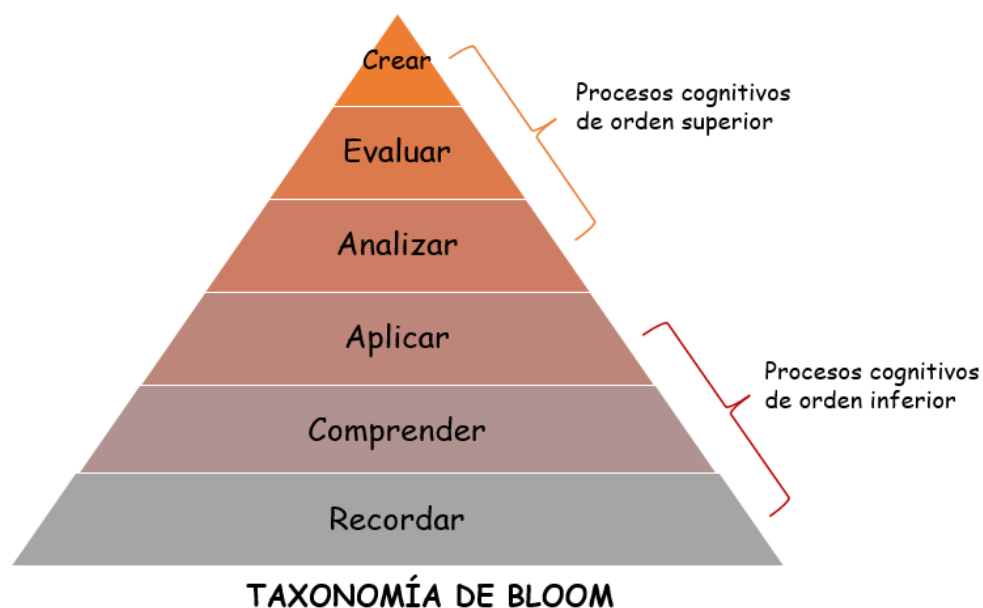
Acerca de la flotabilidad, al colocarlos en recipientes transparentes de tres en tres (al menos tres hipótesis).

Una hipótesis acerca del nivel en que quedarán suspendidos diferentes objetos al introducirlos en las probetas.

Por último, elaborarán un informe y comunicarán el proceso y los resultados a los compañeros.

Un segundo factor a tener en cuenta, a la hora de diseñar actividades, es el tipo de **proceso cognitivo** que movilizan ya que, sobre un mismo contenido, podemos solicitar a los alumnos que lleven a cabo acciones diferentes que requerirán la puesta en marcha de procesos cognitivos más o menos complejos, teniendo en cuenta que la mayor o menor repercusión del aprendizaje adquirido estará directamente relacionada con el proceso movilizado.

Tomando como referencia la taxonomía de Bloom, ésta distingue entre procesos cognitivos de orden inferior (recordar, comprender, aplicar) y procesos cognitivos de orden superior (analizar, evaluar y crear), como puede verse en la siguiente imagen.



A continuación, podemos ver dos ejemplos de actividad multinivel, para Primaria y Secundaria, siguiendo esta taxonomía:

Tabla 3.
Actividad multinivel taxonomía de Bloom
Ed. Primaria.

Ejemplo 3º ciclo Ed Primaria
Área: Ciencias de la Naturaleza
Contenido- Impacto de enfermedades infecciosas

COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIOS EVALUACIÓN
4. Conocer y tomar conciencia del cuerpo, así como de las emociones y sentimientos propios y ajenos, aplicando el conocimiento científico para favorecer la salud física y mental.	4.2. Identificar hábitos de vida saludables valorando la importancia de una alimentación variada y equilibrada, el ejercicio físico, el contacto con la naturaleza, el descanso, el ocio, la higiene, la prevención de enfermedades y el uso adecuado de nuevas tecnologías.
CONTENIDOS	
A. Cultura científica. La vida en nuestro planeta. El ser humano y sus necesidades vitales.	

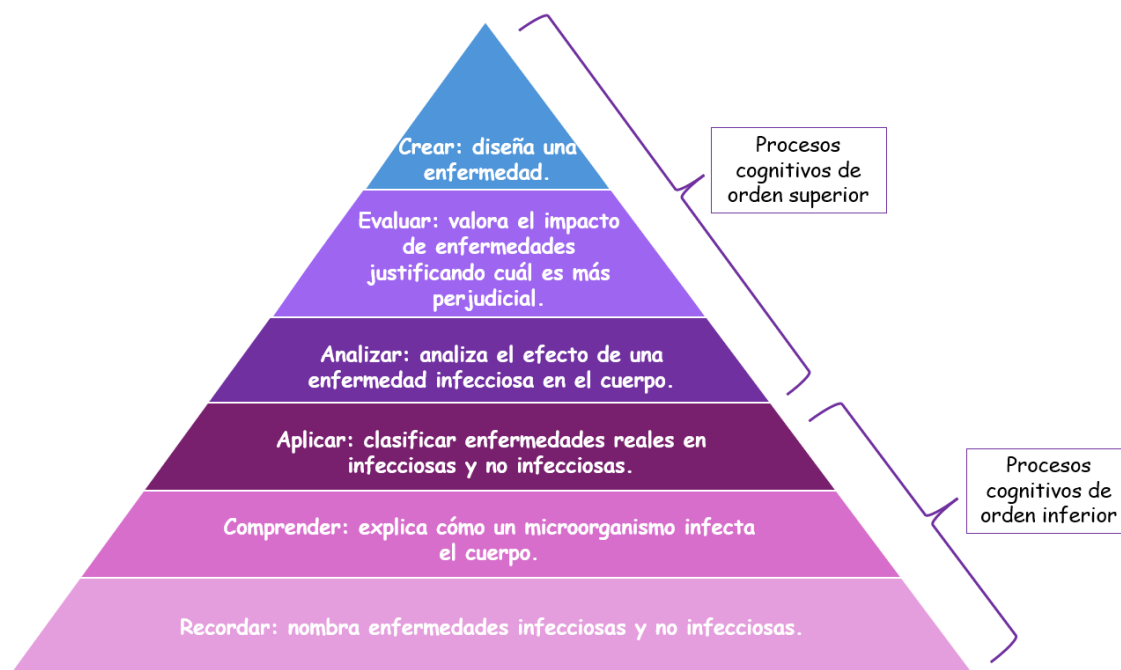
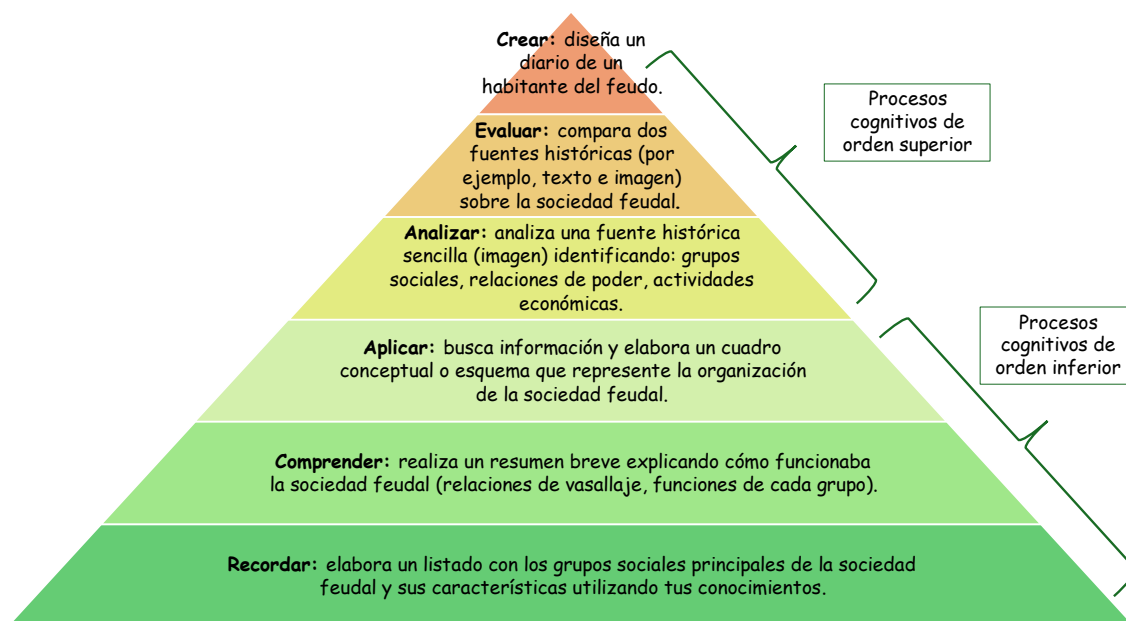


Tabla 4.
Actividad multinivel taxonomía de Bloom.
ESO.

Ejemplo 2º ESO
Materia: Geografía e Historia
Contenido- Edad Media

COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIOS EVALUACIÓN
1. Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos.	1.1. Elaborar, expresar y presentar contenidos propios en forma de resúmenes, líneas de tiempo, cuadros conceptuales y otros formatos mediante el desarrollo de métodos de búsqueda, selección y tratamiento de información relativas a procesos y acontecimientos relevantes del presente y de la Edad Media y Moderna. 1.2. Contrastar y argumentar sobre temas y acontecimientos de la Edad Media y la Edad Moderna, localizando y analizando de forma crítica fuentes primarias y secundarias como pruebas históricas.
CONTENIDOS	
- La Europa feudal: • Orígenes y características del feudalismo. • La sociedad estamental. El papel de la Iglesia. • Arte y cultura. El Románico.	



A continuación, podemos ver, a través de dos ejemplos, cómo interaccionan los factores de grado de dificultad y proceso cognitivo, así como su repercusión en la complejidad de la tarea. Por ejemplo, puedo proponer a los alumnos que resuelvan un problema de matemáticas cuya solución implica la multiplicación de dos cantidades. En un caso, las cantidades a multiplicar pueden ser de 5 y 3 dígitos mientras que, para disminuir la complejidad, en otra propuesta los alumnos tendrán que multiplicar dos cantidades de dos dígitos. Como podemos ver, en ambos casos el proceso cognitivo utilizado será el de aplicar: los alumnos tienen que aplicar el concepto de multiplicación a la resolución de un problema, pero la complejidad de la actividad será mayor o menor en función de la dificultad de la multiplicación que deberán realizar.

Ahora veamos un caso en el que la complejidad de la actividad puede venir determinada por el proceso a aplicar: en un caso pido a unos alumnos que resuelvan un problema cuya solución implica multiplicar dos cantidades de 5 y 3 dígitos, mientras que a otros les pido que propongan el enunciado de un problema que tendría que resolverse multiplicando dos cantidades de los mismos dígitos que en el caso anterior. En este segundo ejemplo, la complejidad viene determinada por el proceso cognitivo que los alumnos deben utilizar; en un caso, aplicar y, en el otro crear.

Además, es importante saber que, al realizar propuestas que implican la puesta en marcha de procesos cognitivos más o menos complejos, estamos incidiendo, además de en la complejidad de la actividad, en la profundidad y significatividad de los aprendizajes que generan.

En este sentido, podemos tratar de emparejar esta pirámide con la de Glasser sobre los métodos de aprendizaje. Así, podemos ver como una actividad sencilla como escuchar, en la que se ponen en marcha procesos cognitivos de orden inferior, implica que solo se recuerda el 20% de lo escuchado. Por el contrario, cuando la actividad implica procesos más complejos como aplicar, los alumnos recuerdan el 80% de la información.



En el currículo de las distintas áreas y materias, las competencias específicas que las componen y sus criterios de evaluación implican la puesta en marcha de distintos procesos incluidos en la taxonomía de Bloom. De hecho, una parte de los criterios de evaluación requieren llegar al proceso cognitivo de "aplicar" lo aprendido, mientras que en otros casos es necesario movilizar procesos

cognitivos de orden superior como "analizar" o "evaluar". Por ello, es conveniente reflexionar sobre este factor en el proceso de diseño de las actividades multinivel, de manera que demos oportunidad a todos los alumnos de llegar a desarrollar estos procesos cognitivos más complejos, frente al diseño de tareas que solo movilicen los procesos cognitivos de orden inferior como "recordar" y "comprender". Por otra parte, hay que tener en cuenta que, a medida que avanzamos en las etapas educativas obligatorias, los criterios de evaluación se vinculan en mayor medida con el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior en interacción con contenidos más complejos.

Veamos a continuación un ejemplo de cómo se desarrolla esta progresión de procesos cognitivos, con ejemplos tanto para Educación Primaria como para la ESO.

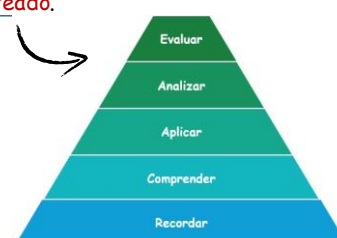
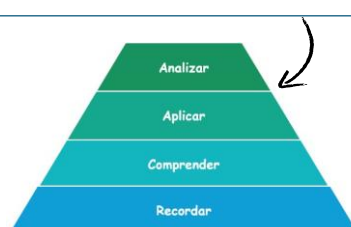
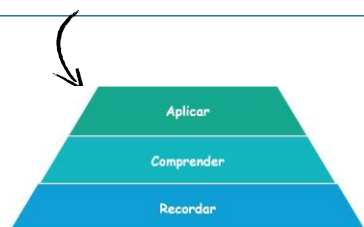
Tabla 5.

Progresión de procesos cognitivos a lo largo de los ciclos (Ed. Primaria).

En este caso, se han seleccionado competencias y criterios de evaluación del área de Matemáticas para dos ciclos de Educación Primaria.

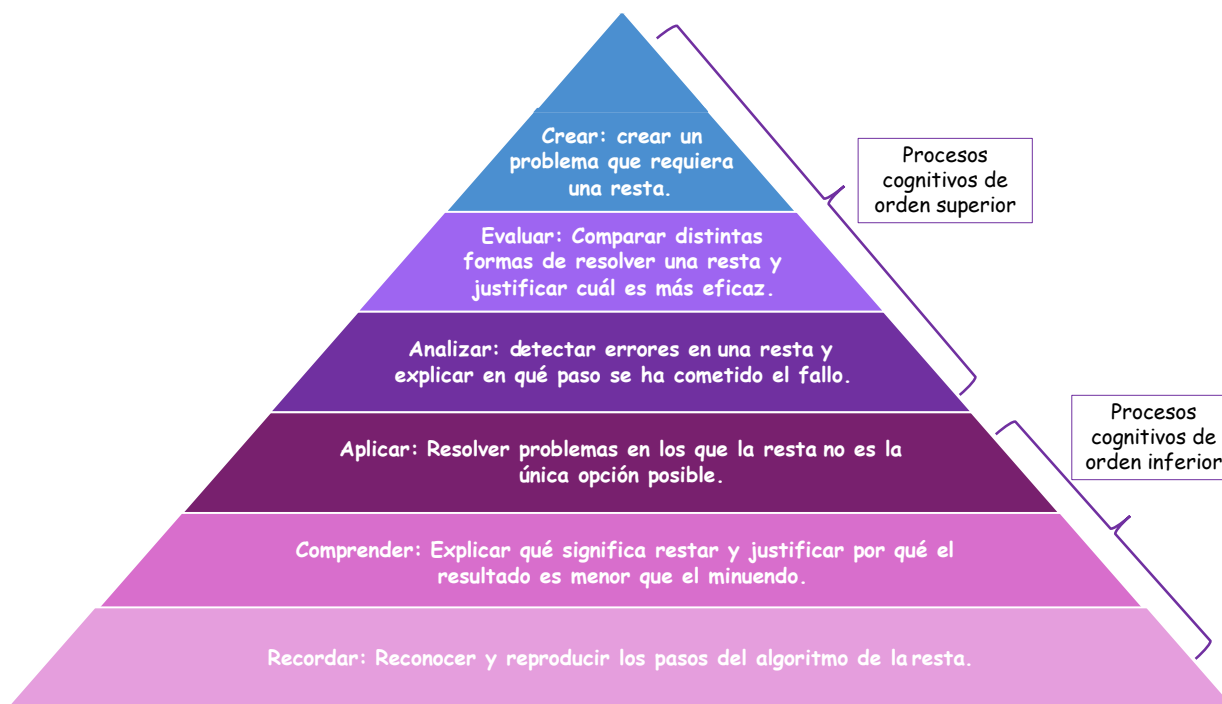
Como se puede observar, la competencia específica 2 va adquiriendo complejidad de manera progresiva según se avanza a lo largo de los ciclos. De este modo, en el primer ciclo se concreta en criterios de evaluación asociados a procesos cognitivos de orden inferior; en el segundo ciclo, se vincula con el proceso cognitivo superior de analizar; y, finalmente, en el tercer ciclo, alcanza el nivel de evaluar.

COMPETENCIA ESPECÍFICA		
2. Interpretar situaciones de la vida cotidiana proporcionando una representación matemática de las mismas mediante conceptos, herramientas y estrategias, para analizar la información más relevante.		
CRITERIO DE EVALUACIÓN		
1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
2.1. Emplear algunas estrategias adecuadas en la resolución de problemas.	2.1. Comparar entre diferentes estrategias para resolver un problema de forma pautada.	2.1. Seleccionar entre diferentes estrategias para resolver un problema, justificando la elección.
2.2. Obtener posibles soluciones a problemas de forma guiada, aplicando estrategias básicas de resolución.	2.2. Obtener posibles soluciones de un problema siguiendo alguna estrategia conocida.	2.2. Obtener posibles soluciones de un problema, seleccionando entre varias estrategias conocidas de forma autónoma.
2.3. Describir verbalmente la idoneidad de las soluciones de un problema a partir de las preguntas previamente planteadas.	2.3. Demostrar la corrección matemática de las soluciones de un problema y su coherencia en el contexto planteado.	2.3. Comprobar la corrección matemática de las soluciones de un problema y su coherencia en el contexto planteado.



A continuación, se refleja una actividad multinivel en la que se desarrolla esta competencia específica, aplicándola a la operación de la resta. Hay que considerar que, si bien este contenido se aborda por primera vez en el 1º ciclo, este sigue desarrollándose en los ciclos posteriores, implicando en el 2º y 3º ciclo la aplicación de la operación no solo en números naturales, sino también en decimales y fraccionarios, así como su combinación con otras operaciones aritméticas.

CONTENIDOS		
1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
- Suma y resta de números naturales en el campo numérico inferior a 999 resueltas con flexibilidad y sentido utilizando correctamente los términos de: sumando, suma, minuendo, sustraendo, diferencia y su utilidad en situaciones contextualizadas, aplicando estrategias y herramientas de resolución y propiedades.	- Suma, resta, multiplicación y división de números naturales resueltas con flexibilidad y sentido en situaciones contextualizadas: estrategias y herramientas de resolución y propiedades de cada una de ellas (conmutativa, asociativa, distributiva, elemento neutro y nulo).	- Estrategias de resolución de operaciones aritméticas (con números naturales, decimales y fracciones), aplicando jerarquía de operaciones (paréntesis y corchetes), con flexibilidad y sentido: mentalmente, de manera escrita o con calculadora; utilidad en situaciones contextualizadas y propiedades.



Así, se puede seguir profundizando sobre la resta a lo largo de los tres ciclos, involucrando los distintos procesos cognitivos reflejados en los criterios de evaluación y aplicándola a conceptos numéricos y situaciones problematizadas más complejas. Es decir, en el 1º ciclo de EP, de las actividades propuestas para todos los alumnos tienen que llegar, al menos, al proceso de aplicar, puesto que es el proceso que se desprende del currículo, mientras que podríamos incluir como actividad de ampliación una que implique analizar, proceso que se corresponde con el ciclo siguiente. Por su parte, en el 3º ciclo se puede seguir trabajando el contenido de la resta (añadiendo los números decimales y fraccionarios, utilizándola en operaciones combinadas y aplicando la jerarquía de operaciones) planteando actividades para todos los alumnos que lleguen, al menos, a evaluar; en este caso, podríamos incluir actividades de ampliación que implicaran crear.

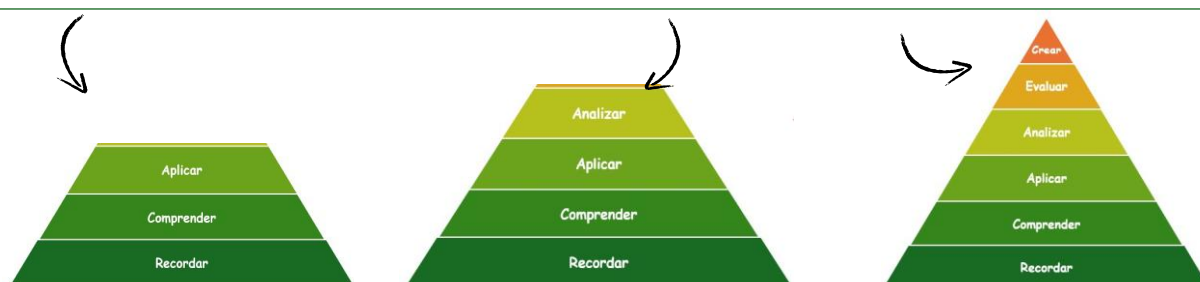
Tabla 6.

Progresión de procesos cognitivos a lo largo de los niveles (ESO).

En este caso, se han seleccionado competencias, criterios de evaluación de la materia de Matemáticas para 1º, 2º y 3º de la ESO.

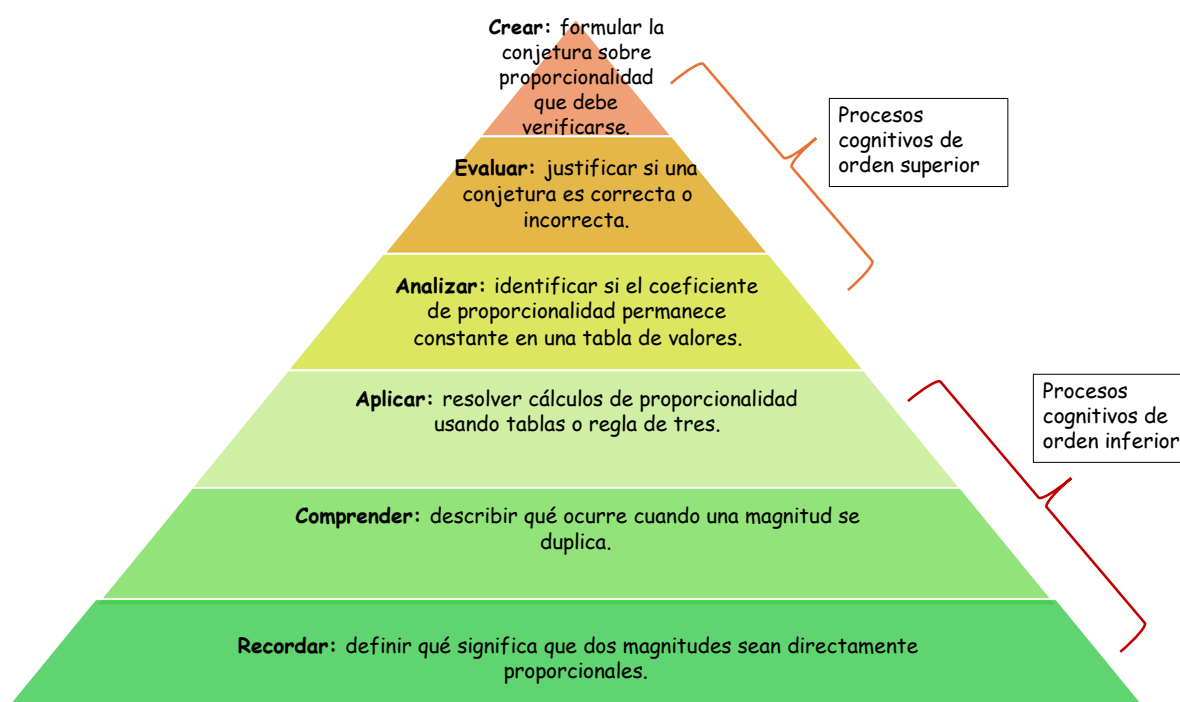
Como se puede observar, la competencia específica 3 va adquiriendo complejidad de manera progresiva según se avanza desde 1º a 3º de la ESO. De esa manera, en 1º estarían vinculadas a los procesos cognitivos de orden inferior, mientras que en 3º abarcarían los procesos cognitivos más complejos.

COMPETENCIA ESPECÍFICA			
3. Formular y comprobar conjeturas sencillas o plantear problemas de forma autónoma, reconociendo el valor del razonamiento y la argumentación para generar nuevo conocimiento.			
CRITERIO DE EVALUACIÓN			
1º ESO	2º ESO	3º ESO	
3.1. Formular y comprobar conjeturas sencillas de forma guiada analizando patrones, propiedades y relaciones.	3.1. Formular y comprobar conjeturas sencillas de forma guiada analizando patrones, propiedades y relaciones. 3.2. Plantear variantes de un problema dado modificando alguno de sus datos o alguna condición del problema.	3.1. Formular y comprobar conjeturas sencillas de forma guiada analizando patrones, propiedades y relaciones, manualmente y con el apoyo de herramientas tecnológicas. 3.2. Plantear variantes de un problema dado modificando alguno de sus datos o alguna condición del problema analizando la repercusión de la modificación planteada. 3.3. Emplear herramientas tecnológicas adecuadas en la investigación y comprobación de conjeturas o problemas.	



A continuación, se refleja una actividad multinivel en la que se desarrolla esta competencia específica, aplicándola al **contenido de proporcionalidad**. Hay que

considerar que, si bien este contenido se aborda en los tres cursos, las actividades diseñadas para trabajarlo en cada uno de ellos tienen que tener en cuenta los procesos cognitivos reflejados en los criterios de evaluación. Es decir, en 1º de ESO las actividades propuestas para todos los alumnos tienen que llegar, al menos, al proceso de aplicar, puesto que es el proceso más complejo al que están haciendo referencia las competencias específicas en este curso, mientras que podríamos incluir como actividad de mayor dificultad una propuesta que implique analizar. Por otro lado, en 2º de la ESO todos los alumnos tendrían que llegar a activar el proceso de analizar, mientras que, para algunos alumnos, se podrían plantear actividades más complejas que implicaran evaluar.



Por último, un tercer factor a tener en cuenta para variar la complejidad de una actividad es el **nivel de ayuda**, de manera que se proporcione a cada alumno la ayuda o apoyos específicos que necesite para realizarla con éxito, más allá del andamiaje que el profesor proporcionará a todos los alumnos para que avancen en sus aprendizajes. Mayores niveles de ayuda van a ser necesarios cuando se pretende que el alumno realice actividades que implican conocimientos y destrezas previos que todavía no domina, pero que podrá realizar con un mayor grado de apoyo. Esto nos va a permitir que los alumnos puedan abordar propuestas con un mayor grado de dificultad, pero si estas ayudas no pueden proporcionarse, resultará más conveniente ajustar la actividad en función del grado de dificultad.

En este sentido, podemos considerar algunas estrategias de apoyo como las siguientes:

- Hacer más explícitos los pasos a seguir.
- Dividir una actividad en partes más pequeñas.
- Usar claves visuales.
- Dar un mayor número de ejemplos o facilitadores.
- Proporcionar ayuda directa de un compañero o del profesor.
- Modificar el formato de la actividad, haciéndola más accesible y/o proponiendo diferentes formas de expresar los conocimientos.

Tabla 7.

Actividad multinivel con distintos grados de ayuda (Ed. Primaria).

En este ejemplo para Educación Primaria podemos observar tres niveles de ayuda para la composición de un texto escrito.

Ejemplo 2º ciclo de Ed. Primaria
Área de Lengua: expresión escrita

Competencia específica	Criterios de evaluación
5. Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación, textualización, revisión y edición, para construir conocimiento y para dar respuesta a demandas comunicativas concretas.	5.1. Producir textos escritos y multimodales sencillos, con coherencia y adecuación, en distintos soportes, iniciándose en el uso de las normas gramaticales y ortográficas más sencillas de manera acompañada, en la movilización de estrategias sencillas, individuales o grupales, de planificación, textualización y revisión.
Contenidos	
- Producción escrita: convenciones del código escrito y ortografía reglada básica en textos de creación autónoma. Coherencia y cohesión textual. Presentación cuidada (limpieza, claridad, precisión y orden en los escritos). - Estrategias básicas, individuales o grupales, de planificación, textualización, revisión y autocorrección de textos sencillos con distintos propósitos comunicativos.	

Actividad base: escribe un texto sobre un viaje que has hecho.

Ejemplo de tarea multinivel: con distinto nivel de ayuda

Escribe sobre un viaje que has hecho
1º Párrafo: introducción en la que cuentes a qué lugar fuiste y des algún dato de ese lugar. Ejemplo: El último viaje que hice fue a Valencia, que es una ciudad que está cerca del mar.
2º Párrafo: describir cómo llegaste a ese lugar, con quién fuiste, cuándo, etc. Ejemplo: Fui en Semana Santa. Iba con toda mi familia: mis padres, mis abuelos, mi hermano. Fuimos todos juntos en coche.
3º Párrafo: describir qué hiciste allí, que lugares visitaste, si probaste alguna comida nueva, etc. Ejemplo: Comimos una paella que estaba riquísima. El sábado por la mañana visitamos el oceanográfico y vimos muchos animales...
4º Párrafo: di qué es lo que más me ha gustado, si recomendarías hacer ese viaje a otra persona, qué consejos le darías, etc. Ejemplo: Lo que más me gustó de Valencia fue ir a la playa y bañarme en el mar. Es una ciudad muy bonita, recomendaría visitarla al menos una vez en la vida.

Nivel de ayuda alto

Escribe sobre un viaje que has hecho
1º Párrafo: introducción en la que cuentes a qué lugar fuiste y des algún dato de ese lugar.
2º Párrafo: describir cómo llegaste a ese lugar, con quién fuiste, cuándo, etc.
3º Párrafo: describir qué hiciste allí, que lugares visitaste, si probaste alguna comida nueva, etc.
4º Párrafo: di qué es lo que más te ha gustado, si recomendarías ese viaje, etc.

Nivel de ayuda intermedio

Ejemplo de tarea multinivel: con distinto nivel de ayuda

Escribe sobre un viaje que has hecho
Introducción
Desarrollo (puede incluir varios párrafos)
Conclusión o final

Nivel de ayuda bajo

Escribe un texto contándole a un amigo un viaje que has hecho, en el que describas ese lugar, con quién fuiste, qué hiciste allí, que lugares visitaste, qué fue lo que más te gustó, etc., y en el que des recomendaciones o consejos para realizar ese viaje.

Retirada de las ayudas

Tabla 8.

Actividad multinivel con distintos grados de ayuda (ESO).

En este ejemplo para Educación Secundaria podemos observar una actividad de expresión escrita de la materia de Lengua Extranjera (inglés) con distintos niveles de ayuda. Además, se facilitan algunas ayudas transversales a todos los niveles.

Ejemplo 3º ESO

Materia: Lengua Extranjera (Inglés)

Destreza: expresión escrita

COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIOS EVALUACIÓN
2. Producir textos originales, de extensión media, sencillos y con una organización clara, usando estrategias tales como la planificación, la compensación o la autorreparación, para expresar de forma creativa, adecuada y coherente mensajes relevantes y responder a propósitos comunicativos concretos.	2.2. Redactar y difundir textos de extensión media con aceptable claridad, coherencia, cohesión, corrección y adecuación a la situación comunicativa propuesta, a la tipología textual y a las herramientas analógicas y digitales utilizadas sobre asuntos cotidianos, de relevancia personal o de interés público próximos a la experiencia del alumnado, respetando la propiedad intelectual y evitando el plagio. 2.3. Seleccionar, organizar y aplicar conocimientos y estrategias sencillas para planificar, producir, revisar y cooperar en la elaboración de textos coherentes, cohesionados y adecuados a las intenciones comunicativas, las características contextuales, los aspectos socioculturales y la tipología textual, usando los recursos físicos o digitales más adecuados en función de la tarea y de las necesidades del interlocutor potencial a quien se dirige el texto.
CONTENIDOS	
Narrar hechos del pasado y biografías Pasado simple y continuo.	

Actividad base: write about "a past experience that changed your opinion".

GUIDELINES FOR ALL LEVELS

1. Tenses (verb forms)

- Use mainly the past simple to describe events:
I went, I saw, I talked, it happened...
- You can also use past continuous (for actions in progress):
I was walking when...
- Try to avoid present tense unless you are giving opinions:
I think, I believe...

2. Connectors (linking words)

Use connectors to organize your ideas clearly:

- **To order events**
 - First
 - Then
 - After that
 - Finally
- **To add information**
 - And
 - Also
 - In addition
- **To express contrast (higher level)**
 - But
 - However
 - Although
- **To show consequence**
 - So
 - Because
 - As a result

Nivel de ayuda alto

1st Paragraph: explain what the situation was and when it happened.	Example: Last year, I had an experience at school that changed my opinion about bullying.
2nd Paragraph: describe what happened (where, who, what).	Example: I saw a classmate being excluded by others, and I didn't know what to do at first.
3rd Paragraph: explain your reaction and feelings.	Example: I felt uncomfortable and a bit guilty, so I decided to talk to a teacher.
4th Paragraph: explain how it changed your opinion.	Example: Now I think it is very important to help others and not stay silent.

Nivel de ayuda intermedio

- 1st Paragraph:** explain what the situation was and when it happened.
- 2nd Paragraph:** describe what happened (where, who, what).
- 3rd Paragraph:** explain your reaction and feelings.
- 4th Paragraph:** explain how it changed your opinion.

Nivel de ayuda bajo

Write about "a past experience that changed your opinion". Include:

- Introduction (1st paragraph)
- Development (2nd and 3rd paragraph)
- Conclusion (4th paragraph).

Por otro lado, es necesario regular el grado de ayuda de manera que se proporcionen únicamente los apoyos necesarios, así como **planificar su retirada progresiva** para desarrollar la autonomía de los alumnos.

Como comentábamos anteriormente, los tres factores mencionados se pueden utilizar de forma única o combinada para diseñar actividades multinivel. Por ejemplo, podemos diseñar una actividad multinivel que combine:

- Distintos grados de ayuda.
- Distintos grados de ayuda y dificultad.
- Diferentes procesos cognitivos...

A continuación, podemos ver un ejemplo para Educación Primaria:

Tabla 9.

Actividad multinivel que combina grados de ayuda y dificultad.

Ed. Primaria.

Partiendo del ejemplo expuesto en la **Tabla 1**, referido a la escritura de un cuento con distintos niveles de dificultad, la actividad puede, a su vez, contener distintos grados de ayuda, combinando así ambos factores:

1. Distintos niveles de dificultad:

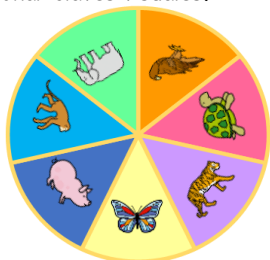
- Nivel básico: elegir dos personajes, un lugar, un objeto y escribimos el cuento.
- Nivel intermedio: elegimos un lugar, dos personajes y dos objetos y escribimos el cuento.
- Nivel avanzado: elegimos un lugar, dos personajes, un ser mágico y dos objetos y escribimos el cuento.

2. Diversos niveles de ayuda, en relación con:

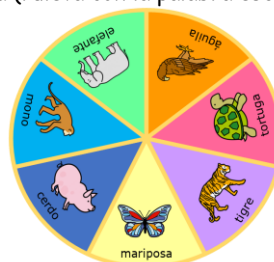
- El uso de claves visuales
- El uso de plantillas para estructurar la escritura

Ayudas: uso de claves visuales

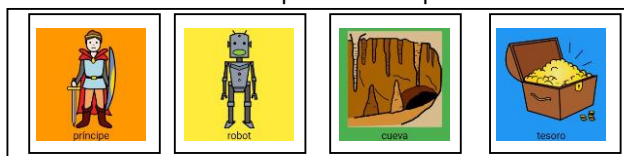
Claves visuales: menor nivel de ayuda.
Proporcionar claves visuales.



Claves visuales: nivel intermedio de ayuda. Proporcionar a la vez todas las claves visuales acompañadas de la palabra escrita (ruleta con la palabra escrita, tarjeta).



Claves visuales. nivel alto de ayuda: proporcionar por orden de manera secuenciada cada clave visual acompañada de la palabra escrita.



Ayudas en relación con la estructura del cuento

Pautamos el contenido a incluir

1º (personajes)	_____
2º (lugar)	_____
3º (objeto)	_____
4º (acción)	_____

Se facilitan los conectores

1º	Había una vez _____ y _____.
2º	Un día estaban en _____.
3º	Se encontraron _____.
4º	Lo que hicieron fue _____.

Se pauta el contenido y se facilitan los
conectores

1º	Había una vez _____ y _____ (personajes).
2º	Un día estaban en _____ (lugar).
3º	Se encontraron _____ (objeto).
4º	Lo que hicieron fue _____ (acción).

8. Evaluación de las actividades multinivel

Una parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje es la evaluación. Por ello, llegados a este punto es necesario plantearse cómo debe ser la evaluación si trabajamos con actividades multinivel en el aula.

Para llegar a dicho planteamiento, lo primero que tenemos que hacer es definir qué entendemos por evaluación y para ello es fundamental dar respuesta a la pregunta: ¿para qué evaluamos?

En este sentido, parece evidente que la evaluación puede tener múltiples funcionalidades. Así, puede servir para calificar (poner una nota), para certificar (por ejemplo, que se tienen las competencias necesarias para la obtención de un título) y/o para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos (proporcionar información acerca del progreso en la adquisición de un contenido o desarrollo de una destreza).

Teniendo en cuenta que esta propuesta de trabajo, a través de actividades multinivel, está pensada para las etapas obligatorias (Primaria y Secundaria), parece lógico pensar que la función principal de la evaluación debe ser la de guiar y potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque en algunos momentos pueda cumplir otras funciones.

Si esto es así, si consideramos que guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje es la principal razón de ser de la evaluación, esta debe partir de las siguientes premisas:

- Deberá ser entendida como un proceso formativo y continuo.

- Tiene que partir del análisis del currículo: contenidos, competencias específicas y criterios de evaluación.
- Debe ser accesible a todos los alumnos.
- Proporcionará un feedback detallado, destacando los puntos fuertes y señalando los aspectos a mejorar o los errores.
- Siempre ofrecerá oportunidades de mejora.

Premisas que nos llevan a concluir que, si para guiar el proceso de enseñanza la evaluación debe proporcionar un feedback detallado a los alumnos, entonces todas las actividades deberán ser evaluadas con el fin de poder aportar dicha información.

Así pues, podemos afirmar que todo lo que es objeto de aprendizaje debe ser también objeto de evaluación y, por supuesto, de enseñanza.

Los alumnos, para aprender, requieren del andamiaje del profesor que planifica el qué, el cuándo y el cómo de los aprendizajes que deben realizar. Y dentro de esa planificación es fundamental el proceso de evaluación, que va a permitir al profesor ofrecer a los alumnos ese feedback detallado que guiará su aprendizaje, por lo que, en definitiva, como ya mencionamos anteriormente, todas las actividades deben ser evaluables.

Pero la evaluación, además de tener una función de guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, cumple otras muchas funciones, entre ellas la de calificación; por ello,

en algunos casos, además de ofrecer un feedback, deberemos calificar la actividad de los alumnos.

Llegados a este punto, si estoy trabajando con actividades multinivel en el aula, la cuestión a la que debemos dar respuesta es la siguiente: *¿es posible trabajar con un procedimiento de evaluación único?*

Para intentar dar respuesta a esta pregunta vamos a ver varios ejemplos en los que se ha trabajado con actividades multinivel con tres grados de complejidad (básico, intermedio y avanzado) y se utiliza la rúbrica como instrumento de evaluación en el que, para definir los niveles de logro de cada uno de los criterios, se utilizarán cuatro niveles, que son, de mayor a menor: experto, avanzado, en desarrollo e inicial.

Si optamos por la evaluación mediante un único procedimiento, existen, a su vez, distintas posibilidades en su diseño. Una de ellas consiste en elaborar un instrumento que permita obtener la máxima calificación únicamente al alumnado que haya realizado la actividad con mayor nivel de complejidad.

Tabla 10.

Una única rúbrica de evaluación exigente para una actividad multinivel.

Ed. Primaria.

Partiendo del ejemplo expuesto en la Tabla 9, una posibilidad es que el profesor seleccione los criterios de evaluación a aplicar y elabore una única rúbrica, que se elabore de manera que sólo los alumnos que han realizado la actividad más compleja puedan obtener la máxima puntuación. Veamos un ejemplo:

RÚBRICA EXIGENTE				
Criterio	Experto	Avanzado	En desarrollo	Inicial
Planificación del texto	Planifica de forma clara, ordenada y completa la historia, integrando todos los elementos (personajes, lugar, objetos y elemento fantástico) y anticipando cómo se relacionan y evolucionan a lo largo del relato.	Planifica la historia teniendo en cuenta los elementos principales (personajes, lugar y objetos) y el desarrollo básico de la acción.	Organiza algunas ideas antes de escribir, aunque de manera parcial o poco estructurada.	Inicia la escritura sin una organización clara de las ideas, sin anticipar el desarrollo del relato.
Relato con sentido global	El relato es coherente, fluido y bien desarrollado, integrando de forma natural todos los elementos (personajes, lugar, objetos y elemento fantástico) dentro de una historia rica y bien conectada.	El relato tiene un sentido global claro y los elementos se relacionan de forma lógica.	El relato se entiende en general, aunque aparecen saltos o conexiones poco claras entre ideas o elementos.	El relato presenta dificultades para entenderse o no mantiene un hilo narrativo claro.
Estructura (inicio, nudo y desenlace)	La estructura está claramente definida, equilibrada y bien desarrollada, permitiendo introducir, desarrollar y resolver el conflicto integrando todos los elementos del relato.	Presenta inicio, nudo y desenlace claramente diferenciados y ordenados.	Se identifican partes de la estructura, aunque no siempre diferenciadas con claridad.	No se identifica claramente la estructura o está incompleta.
Uso de normas gramaticales básicas	Utiliza correctamente las normas gramaticales de forma consistente, construyendo frases completas, variadas y bien organizadas que favorecen la claridad del relato.	Aplica correctamente las normas gramaticales básicas en la mayoría de las frases, que resultan comprensibles.	Aplica algunas normas básicas (concordancia, uso de verbos, construcción de frases), aunque con errores frecuentes.	Presenta numerosos errores que dificultan la comprensión del texto.
Ortografía básica	Aplica de forma consistente la ortografía básica, con escasos errores en el conjunto del texto.	La mayoría de las palabras están correctamente escritas.	Presenta errores, aunque se reconocen algunas palabras correctamente escritas.	Presenta muchos errores ortográficos que dificultan la lectura.

RÚBRICA EXIGENTE				
Criterio	Experto	Avanzado	En desarrollo	Inicial
Presentación del texto	Presentación muy cuidada, limpia, clara y organizada, con un formato que facilita especialmente la comprensión del texto.	Presentación ordenada, limpia y clara, facilitando la lectura.	Presentación legible, aunque con cierto desorden o falta de claridad.	Presentación descuidada, con dificultades de lectura, desorden o falta de limpieza.
Estrategias de revisión	Realiza una revisión completa, mejorando errores formales y revisando también la coherencia y calidad global del relato.	Revisa el texto y corrige la mayoría de los errores formales.	Realiza una revisión básica, corrigiendo algunos errores.	No revisa el texto o mantiene errores evidentes sin modificar.

Tabla 11.

Una única rúbrica de evaluación exigente para una actividad multinivel.
ESO.

Partiendo del ejemplo de actividad con distintos grados de dificultad de la tabla 2, una posibilidad es que el profesor seleccione los criterios de evaluación a aplicar y elabore una única rúbrica, que se elabore de manera que sólo los alumnos que han realizado la actividad más compleja puedan obtener la máxima puntuación:

RÚBRICA EXIGENTE				
Criterio de evaluación	Experto	Avanzado	En desarrollo	Inicial
Método científico	Aplica todas las fases de forma coherente.	Aplica la mayor parte de las fases.	Aplica parcialmente las fases del método científico.	No sigue el proceso experimental.
Formulación de hipótesis (relación densidad-flotación)	Plantea hipótesis complejas y diferenciadas: sobre flotabilidad entre líquidos y sobre la posición de objetos en función de la densidad.	Plantea al menos tres hipótesis fundamentadas sobre flotabilidad y comportamiento de líquidos (incluyendo miscibilidad en algunos casos).	Plantea al menos dos hipótesis sencillas sobre la flotabilidad entre líquidos no miscibles, con poca fundamentación.	No formula hipótesis o son incorrectas.

RÚBRICA EXIGENTE				
Criterio de evaluación	Experto	Avanzado	En desarrollo	Inicial
Uso de instrumentos y registro de las mediciones	Utiliza instrumentos con autonomía y precisión dentro de su nivel y registra todos los datos de forma correcta.	Utiliza instrumentos con bastante precisión y registra los datos, con algún error menor que no tiene repercusión en la comprobación de hipótesis.	Utiliza instrumentos y registra los datos, aunque comete algunos errores.	No utiliza correctamente los instrumentos ni registra datos válidos.
Cálculo de densidad	Calcula rigurosamente la densidad de todos los líquidos (incluyendo situaciones con miscibilidad) y analiza la coherencia de los resultados.	Calcula correctamente la densidad de la mayoría de los líquidos utilizados, aunque con algún error en las situaciones con miscibilidad.	Aplica la fórmula densidad = masa/volumen en algunos líquidos sencillos con apoyo.	No aplica la fórmula o comete errores graves.
Comprobación de hipótesis (relación densidad-flotación)	Analiza de forma rigurosa los resultados, valida o refuta todas las hipótesis y explica científicamente la flotabilidad y la posición de objetos en función de la densidad.	Analiza los resultados y comprueba la mayoría de las hipótesis, explicando correctamente algunos comportamientos.	Describe de forma simple qué líquidos flotan y comprueba alguna hipótesis.	No analiza los resultados obtenidos.
Informe científico	Elabora un informe completo, con lenguaje científico preciso, tablas o representaciones de datos y conclusiones fundamentadas en el principio de Arquímedes.	Elabora un informe estructurado con introducción, metodología, resultados y conclusiones.	Elabora un informe básico.	No presenta informe o es incorrecto.

La utilización de una rúbrica única no comprensiva, basada en el mayor nivel de dificultad de la actividad (básico, intermedio y avanzado), para evaluar el desempeño del alumnado puede tener diversas consecuencias:

- Sólo los alumnos que realizan la actividad de nivel avanzado podrán optar al nivel de experto y, por tanto, obtener la máxima calificación.
- Los alumnos del nivel básico únicamente podrán optar al nivel "en desarrollo" si superan de forma adecuada todos los criterios.
- No se valora el esfuerzo, ya que no se considera el punto de partida de cada uno de los alumnos, lo que indudablemente generará frustración y la vinculación progresiva de las situaciones de aprendizaje con emociones negativas.
- Además, como resultado de las tres consecuencias anteriores, proceder de esta manera, promoverá la desmotivación hacia las tareas de aprendizaje de los alumnos asignados al nivel básico.
- Y, derivado de todo ello, se dificultará la integración en el contexto escolar, incrementando el riesgo de aparición de conductas desadaptadas.

En definitiva, podemos concluir que, cuando el proceso de evaluación toma como referencia para los niveles más altos de logro exclusivamente la realización de la tarea de mayor complejidad, la evaluación se constituye en una barrera para el propio proceso de aprendizaje del alumnado.

La segunda opción consiste en diseñar un procedimiento único de evaluación lo suficientemente comprensivo como para permitir que todo el alumnado pueda alcanzar la máxima calificación, con independencia de la complejidad de la tarea realizada. Para ello, los niveles más altos de consecución deben vincularse a la calidad del desempeño dentro de cada nivel, y no exclusivamente a la ejecución de la tarea de mayor complejidad. A continuación, podemos ver un ejemplo para cada etapa:

Tabla 12.

**Una única rúbrica de evaluación comprensiva para una actividad multinivel.
Ed. Primaria.**

Partiendo del ejemplo expuesto en la Tabla 9, otra posibilidad es que el profesor seleccione los criterios de evaluación a aplicar y elabore una única rúbrica, como la que podemos ver a continuación, en la que, con independencia de la complejidad de la tarea realizada, todos los alumnos pueden alcanzar la máxima puntuación:

RÚBRICA ÚNICA COMPREHENSIVA				
Criterio de evaluación	Experto	Avanzado	En desarrollo	Inicial
Planificación del texto	Planifica de forma clara y organizada todos los elementos del relato, anticipando el desarrollo de la historia.	Planifica la historia teniendo en cuenta personajes, lugar y acciones principales.	Organiza algunas ideas antes de escribir, aunque de forma parcial o poco ordenada.	Inicia la escritura sin una organización clara de las ideas o con planificación muy limitada.
Relato con sentido global	El relato está completamente integrado, con coherencia interna y relaciones claras entre todos los elementos.	El relato tiene un sentido global claro y los elementos están bien relacionados.	El relato se entiende en general, aunque presenta saltos o incoherencias.	El relato presenta dificultades para entenderse o no mantiene un sentido global claro.

RÚBRICA ÚNICA COMPREHENSIVA				
Criterio de evaluación	Experto	Avanzado	En desarrollo	Inicial
Estructura (inicio, nudo y desenlace)	La estructura está claramente definida, bien equilibrada y facilita la comprensión de la historia.	El texto presenta inicio, nudo y desenlace diferenciados.	Aparecen partes de la estructura, aunque no siempre diferenciadas claramente.	La estructura no es reconocible o está incompleta.
Uso de normas gramaticales básicas	Utiliza correctamente las normas gramaticales básicas de forma consistente, con variedad y claridad en las frases.	Aplica correctamente las normas básicas en la mayoría de las frases.	Aplica algunas normas básicas (concordancia, frases simples), aunque con errores.	Presenta numerosos errores que dificultan la comprensión del texto.
Ortografía básica	Aplica de forma correcta la ortografía básica en el conjunto del texto.	La mayoría de las palabras están correctamente escritas.	Usa algunas palabras correctamente escritas, aunque mantiene varios errores.	Presenta muchos errores ortográficos que dificultan la lectura.
Presentación del texto	Presentación muy cuidada, limpia, clara y organizada, facilitando la lectura.	Presentación ordenada, limpia y clara.	Presentación legible, aunque con cierto desorden o falta de claridad.	Presentación descuidada, con dificultades de lectura o poco orden.
Estrategias de revisión	Revisa de forma completa el texto, mejorando contenido, forma y corrección.	Revisa el texto y corrige la mayoría de los errores.	Realiza una revisión básica del texto, corrigiendo algunos errores.	No revisa el texto o mantiene errores evidentes sin modificar.

Tabla 13.

Una única rúbrica de evaluación comprensiva para una actividad multinivel (ESO).

Partiendo del ejemplo de tarea con distintos grados de dificultad de la tabla 2, otra posibilidad es que el profesor seleccione los criterios de evaluación a aplicar y elabore una única rúbrica, como la que podemos ver a continuación, en la que, con independencia de la complejidad de la tarea realizada, todos los alumnos pueden alcanzar la máxima puntuación:

RÚBRICA COMPREHENSIVA				
Criterio de evaluación	Experto	Avanzado	En desarrollo	Inicial
Método científico	Aplica todas las fases de forma coherente.	Aplica la mayor parte de las fases.	Aplica parcialmente las fases del método científico.	No sigue el proceso experimental.
Formulación de hipótesis (relación densidad-flotación).	Plantea todas las hipótesis requeridas bien fundamentadas.	Plantea hipótesis de su nivel con cierta fundamentación.	Plantea hipótesis simples con alguna incorrección y poco fundamentadas.	No formula hipótesis o son incorrectas.
Uso de instrumentos y registro de las mediciones	Utiliza instrumentos con autonomía y precisión dentro de su nivel y registra todos los datos de forma correcta.	Utiliza instrumentos con bastante precisión y registra los datos, con algún error menor que no tiene repercusión en la comprobación de hipótesis.	Utiliza instrumentos y registra los datos, aunque comete algunos errores.	No utiliza correctamente los instrumentos ni registra datos válidos.
Cálculo de densidad	Calcula correctamente la densidad de todos los líquidos.	Aplica la fórmula correctamente en la mayoría de los casos.	Aplica la fórmula de manera correcta solo en algunos casos.	No aplica la fórmula o los resultados son incorrectos.
Comprobación de hipótesis (relación densidad-flotación).	Analiza resultados y valida/refuta hipótesis correctamente y explica dichos resultados de manera adecuada.	Analiza resultados, comprueba la mayoría de las hipótesis y explica de forma correcta alguna de ellas.	Describe resultados de forma simple y comprueba alguna hipótesis.	No analiza los resultados.
Informe científico	Elabora un informe completo, con lenguaje científico preciso, tablas o representaciones de datos y conclusiones fundamentadas en el principio de Arquímedes.	Elabora un informe estructurado con introducción, metodología, resultados y conclusiones.	Elabora un informe básico.	No presenta informe o es incorrecto.

Existe, además, una tercera opción que consiste en diseñar procedimientos de evaluación diferenciados, mediante la elaboración de rúbricas específicas para cada nivel de complejidad, de modo que los niveles de logro se ajusten a las características de cada actividad.

Tabla 14.

Rúbricas diferenciadas para cada uno de los niveles de dificultad.

Ed. Primaria.

Por último, podemos diseñar una rúbrica para cada uno de los tres niveles de dificultad. A modo de ejemplo, a continuación, se comparan los ítems del criterio "planificación del texto" para los tres niveles de la tarea (básico, intermedio y avanzado):

		Experto	Avanzado	En desarrollo	Inicial
Criterio: Planificación del texto	Nivel de la actividad: básico	Planifica de forma clara y ordenada la historia, anticipando el desarrollo de la acción y la relación entre personajes y lugar.	Planifica la historia teniendo en cuenta los elementos principales (personajes y lugar) y anticipa de forma básica lo que va a suceder.	Organiza algunas ideas antes de escribir, aunque de forma poco estructurada o incompleta.	Inicia la escritura sin haber organizado previamente las ideas, sin prever qué va a ocurrir en la historia ni cómo se relacionan los elementos.
	Nivel de la actividad: intermedio	Planifica de forma clara, ordenada y completa la historia, anticipando cómo se relacionan 2 personajes, lugar y 2 objetos a lo largo del relato.	Planifica la historia teniendo en cuenta los elementos principales (2 personajes, lugar y 2 objetos) y anticipa de forma básica el desarrollo de la acción.	Organiza algunas ideas antes de escribir, aunque de forma poco clara o poco estructurada.	Inicia la escritura sin haber organizado previamente las ideas, sin prever cómo se van a relacionar los elementos de la historia.

Criterio: Planificación del texto	Nivel de la actividad: avanzado	Experto	Avanzado	En desarrollo	Inicial
		Planifica de forma clara, ordenada y completa la historia, integrando todos los elementos (2 personajes, lugar, 2 objetos y elemento fantástico) y anticipando cómo se relacionan y evolucionan a lo largo del relato.	Planifica la historia teniendo en cuenta los elementos principales (2 personajes, lugar y objetos) y el desarrollo básico de la acción.	Organiza algunas ideas antes de escribir, sin definir completamente cómo se relacionan personajes, lugar y objetos.	Inicia la escritura sin una organización clara de las ideas, sin anticipar el desarrollo del relato.

Tabla 15.

Rúbricas diferenciadas para cada uno de los niveles de dificultad (ESO).

Por último, podemos diseñar una rúbrica para cada uno de los tres niveles de dificultad. A modo de ejemplo, a continuación, se comparan los ítems de "Formulación de hipótesis" y "Cálculo de densidad" en los tres niveles básico, intermedio y avanzado:

Formulación de hipótesis (relación densidad-flotación)	Nivel de la actividad:	Experto	Avanzado	En desarrollo	Inicial
	básico	Plantea hipótesis claras anticipando resultados correctamente.	Plantea hipótesis coherentes relacionadas con la densidad	Plantea al menos dos hipótesis simples.	No formula hipótesis o son incorrectas.
Formulación de hipótesis (relación densidad-flotación)	Nivel de la actividad:	Experto	Avanzado	En desarrollo	Inicial
	intermedio	Hipótesis completas relacionando densidad y flotabilidad, incluyendo miscibilidad.	Hipótesis fundamentadas incluyendo miscibilidad.	Plantea al menos tres hipótesis simples.	No formula hipótesis o son incorrectas.

Formulación de hipótesis (relación densidad-flotación)		Experto	Avanzado	En desarrollo	Inicial
	Nivel de la actividad: avanzado	Plantea hipótesis complejas y diferenciadas: sobre flotabilidad entre líquidos y sobre la posición de objetos en función de la densidad.	Plantea al menos tres hipótesis fundamentadas sobre flotabilidad y comportamiento de líquidos (incluyendo miscibilidad en algunos casos).	Plantea al menos dos hipótesis sencillas sobre la flotabilidad entre líquidos no miscibles, con poca fundamentación.	No formula hipótesis o son incorrectas.

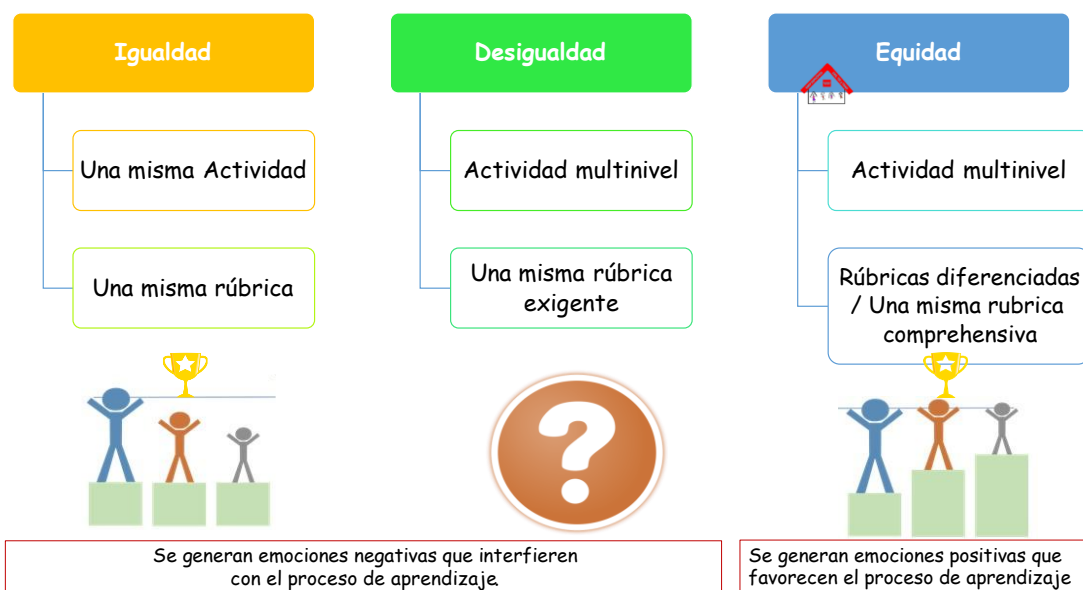
Cálculo de densidad		Experto	Avanzado	En desarrollo	Inicial
	Nivel de la actividad: básico	Aplica la fórmula correctamente en los tres líquidos.	Aplica la fórmula en dos líquidos con algún error menor.	Aplica la fórmula en al menos un líquido.	Solo aplica la fórmula con ayuda o no la aplica.
	Nivel de la actividad: intermedio	Calcula densidad de los cuatro líquidos y de las mezclas correctamente.	Calcula densidad de tres líquidos con algún error menor.	Calcula densidad de dos líquidos.	Calcula densidad de uno o necesita ayuda en alguno de los casos.
	Nivel de la actividad: avanzado	Calcula densidad de todos los líquidos y de las mezclas correctamente y analiza coherencia.	Calcula densidad de todos los líquidos con algún error menor.	Calcula densidad de tres líquidos.	Calcula densidad de dos líquidos o necesita ayuda en alguno de los casos.

Tanto si se opta por el uso de una rúbrica única comprehensiva, como si se diseñan rúbricas diferenciadas para cada actividad, las consecuencias previsibles serían las siguientes:

- Todos los alumnos puedan alcanzar la calificación máxima, si cumplen los criterios establecidos para su nivel.
- Se tiene en cuenta el punto de partida de los alumnos y, por lo tanto, se valora el esfuerzo realizado.
- Los niveles de logro permiten reconocer progresos intermedios dentro de cada uno de los niveles. Además, cuando se opta por rúbricas diferenciadas, el feedback proporcionado a los alumnos en estos pasos intermedios será más detallado que si se opta por una única rúbrica.
- Se promueve la inclusión, ya que existe la posibilidad de que todos los alumnos, incluidos los que presenten dificultades en una situación de aprendizaje determinada, pueden alcanzar el objetivo.
- Como resultado de todo lo anterior, podemos afirmar que un proceso de evaluación así entendido, fomenta la motivación y genera emociones de carácter positivo.
- En definitiva, facilita la integración en el contexto escolar promoviendo el desarrollo de conductas adaptadas vinculadas al proceso de aprendizaje.

Por tanto, podemos afirmar que, como consecuencia de utilizar un proceso de evaluación inclusivo, la evaluación apoya y complementa el proceso de aprendizaje.

De forma gráfica, podemos ver lo anteriormente expuesto en la siguiente imagen:



9. Procedimiento para la elaboración de actividades multinivel.

Una vez analizadas tanto las características de las actividades multinivel como el papel de la evaluación desde un enfoque inclusivo, y considerando que los elementos clave para su diseño se han ido esbozando a lo largo de los apartados anteriores, resulta necesario ahora organizarlos de manera sistemática. A continuación, se presenta un procedimiento sintético y secuenciado que orienta la planificación de actividades multinivel, integrando de forma coherente la selección de objetivos, el diseño de la actividad y su evaluación:

- **Paso 1 (selección de elementos curriculares).** En este paso se seleccionan las competencias específicas, criterios de evaluación y contenidos a trabajar.
- **Paso 2 (actividad base).** Una vez elegidos los elementos curriculares a trabajar, se procederá a diseñar una actividad base para desarrollarlos.
- **Paso 3 (concreción criterios de evaluación).** Una vez definida la actividad base, es necesario concretar los criterios de evaluación y vincularlos con el contenido que se va a trabajar en la actividad.
- **Paso 4 (diseño actividad multinivel).** En este momento se procederá al diseño de la actividad multinivel, decidiendo sobre los factores a incluir para conseguir diferentes niveles de complejidad. Hay que tener en cuenta que los criterios de evaluación, especificados en el currículo deben ser aplicables en todos los niveles de complejidad. En caso contrario, no estaríamos hablando de actividades multinivel, sino de adaptaciones curriculares significativas.
- **Paso 5 (evaluación).** Puesto que toda actividad realizada por los alumnos debe ofrecerles una retroalimentación detallada de su desempeño, todas las

actividades deben ser evaluables. Por lo tanto, deben diseñarse los instrumentos que faciliten la evaluación de la tarea por parte del profesor o de los propios alumnos.

- **Paso 6 (calificación).** En este paso hay que decidir sobre si la actividad va a calificarse y, por lo tanto, va a formar parte del cómputo de actividades que darán lugar a la nota final del alumno. En caso afirmativo, será necesario asignarle una ponderación a cada uno de los criterios aplicados y, posteriormente, en la calificación final.
- **Paso 7 (implementación).** Por último, procederemos a implementar, evaluar y, en su caso, calificar la actividad multinivel.

Se pueden encontrar ejemplos en los que se desarrolla este proceso para elaborar actividades multinivel en el **anexo 10** (Tarea competencial multinivel: creación de historias- 2º ciclo de EP). y **en el anexo 11** (Tarea competencial multinivel: realización de un experimento sobre densidad y flotabilidad- 3º ESO).

10. ¿Qué es un itinerario de aprendizaje?

El trabajo de un contenido o destreza requiere la planificación de un conjunto de actividades que, en su conjunto, configuran una propuesta didáctica. Si se plantea un único grupo de actividades, todas con la misma complejidad, se estará ofreciendo al alumnado un solo itinerario de aprendizaje. En cambio, si se diseña un conjunto de actividades con distintos grados de complejidad, se estarán proponiendo itinerarios de aprendizaje diferenciados, en los que se trabajará el mismo contenido o destreza, siempre dentro de los márgenes establecidos por el currículo. En este caso, hablaríamos de propuestas didácticas multinivel que contemplan diversos itinerarios de aprendizaje, lo que permite diseñar situaciones de aprendizaje adaptadas a los diferentes ritmos del aula.

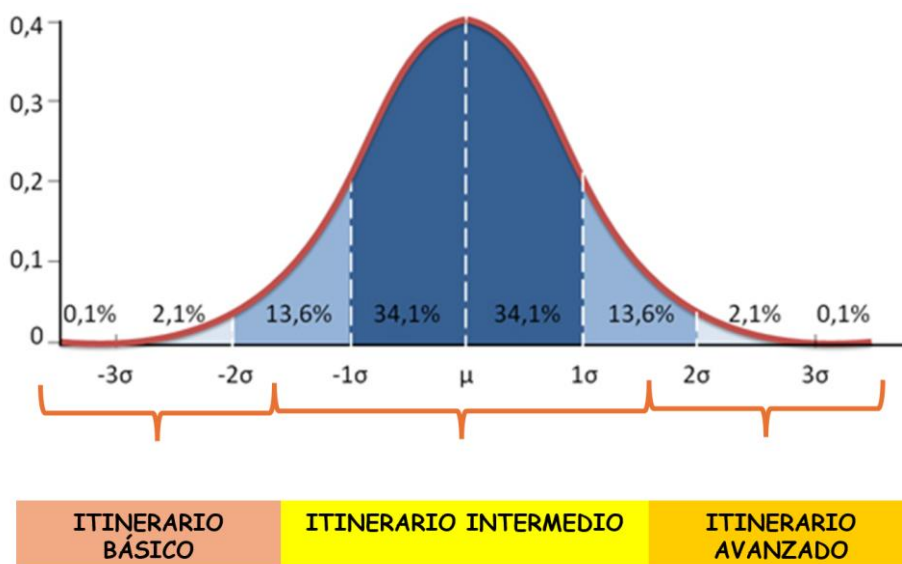
Así pues, si trabajamos con una propuesta didáctica multinivel, cada uno de los itinerarios definidos debe suponer un conjunto de actividades organizadas, con unos criterios claros de acceso, unos recursos diferenciados y un proceso de evaluación claramente planificado y ajustado a los diferentes niveles de complejidad.

En el caso de trabajar con propuestas didácticas multinivel en el aula podemos, según el objetivo de aprendizaje, asignar a los alumnos a un itinerario u otro, dependiendo de sus competencias previas, de acuerdo a criterios objetivos.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que no debe hacerse una asignación estable de los alumnos a un determinado itinerario para diferentes aprendizajes, sino que, la asignación se realiza en función de cada objetivo, y además, debe ser posible cambiar al alumno de itinerario si, en el desarrollo de la propuesta, se detecta que no está bien asignado.

Según la situación que planteábamos anteriormente, en relación con la distribución de la población de acuerdo con la campana de Gauss, decíamos que la previsión es que, respecto a cualquier aprendizaje, tendremos al menos cinco niveles en una misma aula; la primera cuestión que debemos plantearnos, a la hora de trabajar con propuestas didácticas multinivel en el aula, es cuántos itinerarios deberemos diseñar.

Para dar respuesta a este interrogante no sólo debemos tener en cuenta el número de niveles presentes en el aula, sino también la sostenibilidad de la propuesta. Por esta razón, desde este Equipo consideramos que sería adecuado desarrollar tres itinerarios de aprendizaje, en los que combinaremos dificultad de la tarea/proceso cognitivo a poner en marcha con diferentes tipos y niveles de ayuda. Así, la distribución de los itinerarios podría quedar tal y como podemos observar en la siguiente figura:



En función de esto, tendremos que desarrollar un primer itinerario (intermedio),

con el que daremos respuesta a los alumnos que se sitúan en torno a la media (1 DT por debajo y por encima). Si el itinerario está bien planificado, todos los alumnos incluidos en este grupo podrán asumir las actividades propuestas con un mínimo nivel de ayuda.

A ese itinerario, se podrán sumar alumnos que se sitúen ligeramente por debajo de una desviación típica, ya que podrán asumir las actividades propuestas con un mayor nivel de ayuda y los alumnos ligeramente por encima de una desviación típica, que podrán constituirse en una fuente de ayuda para algunos de los compañeros de itinerario.

Los alumnos situados en la franja inferior requerirán de la realización de actividades de refuerzo y precisarán un grado máximo de ayuda para poder realizar algunas de adquisición que impliquen procesos cognitivos básicos respecto a la adquisición de los nuevos contenidos, o avanzar en el desarrollo de una destreza, lo que dará lugar a un segundo itinerario que denominaremos básico.

Por último, en la franja superior, tendremos alumnos capaces de llevar a cabo actividades de ampliación, que impliquen la puesta en marcha de procesos cognitivos superiores o niveles avanzados en el desarrollo de la destreza / adquisición del contenido, es decir, que estaremos ante un tercer itinerario que denominaremos avanzado.

Por lo tanto, teniendo en cuenta esto, a la hora de elaborar itinerarios de aprendizaje multinivel, además de los factores de dificultad, grado de ayuda y proceso cognitivo, será necesario considerar un cuarto factor que es el grado de

profundización en los contenidos.

De acuerdo con este cuarto factor, podemos plantear actividades de repaso, de adquisición, refuerzo, consolidación y ampliación. A continuación, se define cada una de ellas:

- a. Actividades de **repaso**: son aquellas que sirven para evaluar el nivel inicial del que parte cada uno de los alumnos y, por lo tanto, para situarlos en los diferentes itinerarios. Deben estar referidas a los conceptos y destrezas previos necesarios para los nuevos aprendizajes.
- b. Actividades de **refuerzo**, que permiten seguir trabajando los contenidos previos necesarios.
- c. Actividades de **adquisición**: son aquellas que permiten trabajar los nuevos conceptos, tras su introducción por parte del profesor. Estas actividades pueden incluir desde una primera aproximación a los nuevos contenidos hasta la adquisición de una mayor experiencia y práctica, permitiendo su utilización a través de la puesta en marcha de procesos cognitivos de orden superior.

Como ya se mencionó anteriormente, todas las actividades de aprendizaje deben ser evaluadas para poder ofrecer una retroalimentación detallada a los alumnos y guiar su proceso de aprendizaje, especialmente las tareas de adquisición.

Pero no todas estas actividades deben ser necesariamente calificadas de forma específica, puesto que muchas son actividades de práctica. Sólo serán calificadas aquellas que el profesor designe en su programación, aunque

siempre se puede optar por dar un peso en la calificación al desempeño global dentro del itinerario.

Así pues, dentro de las actividades de adquisición deberemos distinguir entre aquellas que serían únicamente de práctica y aquellas que además serán específicamente calificables, teniendo en cuenta que todas ellas contribuirán al aprendizaje de los nuevos contenidos y, por tanto, serán evaluables.

Por otra parte, teniendo en cuenta el currículo, las actividades a calificar de manera específica deben ser las de adquisición, ya que son las que se ajustan claramente a los criterios de evaluación y están presentes en todos los itinerarios.

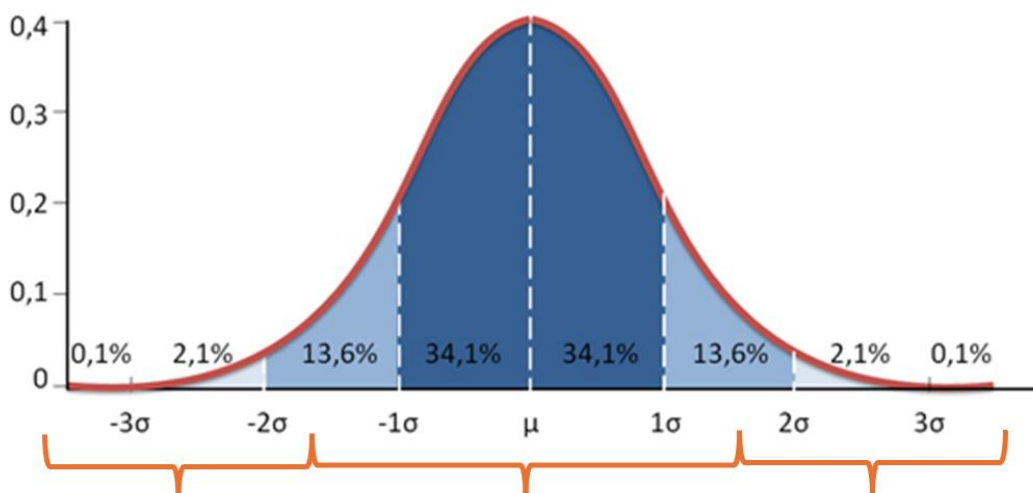
- d. **Actividades de ampliación:** aquellas que permitan profundizar sobre los contenidos y destrezas, relacionarlos con otros ya asimilados y aplicarlos en un mayor número de contextos.

Si nos planteamos dar respuesta a la diversidad del alumnado en el aula con tres itinerarios, tal y como proponíamos anteriormente, el esquema podría ser el que podemos ver a continuación:



De acuerdo con este planteamiento, **todos** los alumnos realizarán **actividades de repaso** de los conocimientos previos necesarios para abordar el nuevo aprendizaje. Estas actividades de repaso pueden requerir también diferentes niveles de dificultad, pero lo ideal es que no contemplen el factor de grado de ayuda, ya que además de servir para activar los conocimientos previos, deben valer para conocer exactamente el grado de adquisición/desarrollo de conocimientos/destrezas que son importantes para los nuevos conceptos a trabajar. Es decir, necesitamos conocer lo que los alumnos son capaces de hacer por sí mismos ya que esto es lo que justificará su asignación a un itinerario u otro.

A continuación, **tras la introducción del nuevo contenido** y la realización de las actividades de repaso, se proponen **tres itinerarios diferenciados**:



ITINERARIO BÁSICO	ITINERARIO INTERMEDIO	ITINERARIO AVANZADO
Tareas de refuerzo y adquisición Máximo nivel de ayuda en las tareas de adquisición y variará en las tareas de refuerzo en función de la posición de los alumnos.	Tareas adquisición El nivel de ayuda variará en función de la posición de los alumnos.	Tareas de adquisición y ampliación El nivel de ayuda se proporcionará en las tareas de ampliación en función de la posición de los alumnos.

Como se puede observar, en los tres itinerarios se realizan **actividades de adquisición**, en diferentes niveles de complejidad, que podrán realizarse en distinto momento temporal, en función del itinerario. Las actividades de refuerzo y de ampliación son específicas de los itinerarios básico y avanzado, respectivamente.

Los tres itinerarios se deben diseñar de manera que permitan a todos los alumnos realizar tareas que posibiliten la utilización de los nuevos conocimientos de acuerdo con los procesos cognitivos que determinan las competencias específicas y los criterios de evaluación vinculados a ellas.

Por último, a la hora de diseñar los itinerarios de aprendizaje, otro aspecto importante a tener en cuenta es conocer cómo se desarrollan las competencias específicas que vamos a trabajar desde cada una de las áreas/materias.

Por ejemplo, en el área de Matemáticas, dichas competencias se desarrollan movilizand o contenidos altamente estructurados y jerarquizados, de tal manera que unos se asientan sobre otros. Así, para adquirir la resta con llevadas es necesario manejar el concepto de suma, su algoritmo y el concepto y algoritmo de la resta sin llevadas.

Por otro lado, en el área de Lengua Castellana y Literatura, parte de las competencias se adquieren principalmente mediante el desarrollo de destrezas, que implican avanzar en un proceso a lo largo de la etapa, por ejemplo, la comprensión lectora o la expresión escrita. Por lo tanto, en función de que nuestra propuesta de aprendizaje esté orientada a la adquisición de destrezas o contenidos, deberemos plantear una propuesta de itinerarios diferente para fomentar dicho aprendizaje.

11. Evaluación y calificación de los itinerarios de aprendizaje multinivel

Siguiendo el mismo planteamiento que con las tareas, el hecho de trabajar a través de itinerarios multinivel implica, tal y como ya se ha indicado anteriormente, evaluar de manera multinivel, teniendo en cuenta que todas las actividades deben ser evaluadas para ofrecer información a los alumnos acerca de sus progresos.

Ahora bien, puesto que todas las actividades no necesariamente deben ser calificadas, a la hora de diseñar itinerarios de aprendizaje, es necesario responder a la pregunta: ¿cuáles serán calificables?

En el apartado anterior, indicamos que las actividades que deben ser calificadas son fundamentalmente las actividades de adquisición, puesto que son las que se vinculan de forma directa con los criterios de evaluación establecidos para el nivel correspondiente. No obstante, en ningún caso esto debe significar que no se tenga en cuenta el trabajo realizado por el alumno a lo largo de todo su itinerario.

Para comprender mejor la propuesta, a continuación, se plantea un ejemplo de calificación tras el trabajo por itinerarios diferenciados sobre un determinado objetivo (contenido/destreza):

	Itinerario básico	Itinerario Intermedio	Itinerario Avanzado
Trabajo diario itinerario: 60%.	10 actividades de refuerzo 16 de adquisición (práctica)	26 de adquisición (práctica)	23 de adquisición (práctica) 3 de ampliación
Tareas calificables 40%	3 actividades de adquisición multinivel calificables		

En el ejemplo se recoge qué número y tipo de actividades pueden formar parte de cada itinerario, incluyendo actividades de refuerzo, de adquisición y/o de ampliación. Es importante que el número total de actividades, incluido en cada itinerario, esté equilibrado, evitando sobrecargar más a unos alumnos que a otros, en función del nivel en el que se les incluya.

Se plantea dar un 60% de peso en la calificación al trabajo realizado en cada itinerario de manera global, de forma que se valore el esfuerzo diario realizado por cada alumno y su implicación en la tarea, teniendo en cuenta que hayan realizado todas las actividades, seguido los procedimientos marcados, efectuado las entregas con puntualidad etc. En esta fase de calificación no se tendrá tanto en cuenta la corrección del resultado, ya que es fundamental que, durante el proceso de práctica, se considere el error como un punto de partida para continuar avanzando.

Por otra parte, será necesario plantear algunas actividades de adquisición que sean calificables para poder estimar con más precisión el grado de aprendizaje. Como ya

hemos mencionado anteriormente, estas actividades deben ser fundamentalmente de adquisición, ya que ni las de refuerzo ni las de ampliación desarrollan los criterios de evaluación correspondientes al nivel (las de refuerzo pueden trabajar objetivos de niveles inferiores y, por el contrario, las de ampliación pueden activar los de niveles superiores). Además, estas actividades deben ser multinivel, de manera que se ajusten al nivel de complejidad que se ha trabajado en cada itinerario en las actividades de adquisición.

Dentro de las actividades de adquisición, lo recomendable es que se seleccionen, para ser calificadas, tareas que promuevan la puesta en marcha de competencias en contextos reales, frente a ejercicios o actividades, ya que aquellas facilitan la evaluación competencial que prescribe el currículo.

12. Procedimiento para la elaboración de itinerarios de aprendizaje multinivel.

Como ya hemos dicho en el apartado anterior, la combinación de varias actividades multinivel da lugar a **itinerarios de aprendizaje diferenciados**, que permiten plantear situaciones de aprendizaje que se adaptan a los diferentes ritmos del aula.

La creación de itinerarios partirá de un análisis de los ritmos de aprendizaje de los alumnos en relación con la destreza o contenido a trabajar. El profesor asignará a los alumnos a los distintos itinerarios en función de la información que recabe de su desempeño en las actividades de repaso, que son realizadas por todos los alumnos.

Es imprescindible tener en cuenta que no se puede asignar a los alumnos a un itinerario de forma inamovible. Por ello, a lo largo del desarrollo de una situación de aprendizaje, los alumnos podrán variar de itinerario, en función de las necesidades que se vayan detectando. Además, en ningún caso los alumnos serán asignados sistemáticamente a uno u otro nivel. Tanto el diseño de itinerarios, como los alumnos que se asignan a cada uno, deben ser revisados para cada objetivo que se trabaje. No siempre los mismos alumnos deben ser orientados a realizar el mismo itinerario.

Partiendo de lo ya expuesto sobre la definición de itinerarios multinivel, se hace necesario ahora completar y sistematizar el procedimiento para su diseño:

- **Paso 1 (selección de elementos curriculares):** selección de competencias específicas, criterios de evaluación y contenidos a trabajar.
- **Paso 2 (concreción criterios de evaluación):** se concretan los criterios de evaluación y se vinculan con el contenido que se va a trabajar en la actividad.

- **Paso 3 (número de itinerarios):** decidir el número de itinerarios a diseñar en función de los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos.
- **Paso 4 (diseño actividades multinivel):** diseño de las actividades multinivel de cada itinerario teniendo en cuenta los factores (grado de ayuda, dificultad, proceso cognitivo y profundización).
- **Paso 5 (evaluación):** diseño de procedimientos de evaluación de las diferentes actividades que integran el itinerario, de manera que se le pueda facilitar a los alumnos un feedback sobre sus avances en la adquisición del contenido.
- **Paso 6 (calificación):** consiste en tomar decisiones sobre cómo se evaluará el proceso global seguido en el desarrollo del itinerario, así como determinar qué tareas se calificarán de forma específica y qué porcentaje representará cada una en la nota final del área o materia. En el caso de las tareas evaluables, es necesario seleccionar los criterios de evaluación, previamente definidos en el paso 2, que se aplicarán a cada una de ellas, y asignar a dichos criterios la correspondiente ponderación.
- **Paso 7 (implementación):** por último, procederemos a implementar, evaluar y calificar los distintos itinerarios.

Queremos hacer una mención especial a aquellos itinerarios que se diseñan para la adquisición de destrezas, ya que las destrezas son aprendizajes que se consideran imprescindibles para asimilar y adquirir otros contenidos posteriores. Son fundamentales para que el alumnado pueda alcanzar el perfil de salida vinculado a las competencias. Hay unas destrezas consideradas indispensables: expresión oral y

escrita, comprensión oral y escrita, cálculo, razonamiento lógico y resolución de problemas.



A la hora de plantear los itinerarios para el desarrollo de destrezas, hay que tener en cuenta que éstas se desarrollan a lo largo de toda la etapa y a través de todas las áreas / materias y que, por ello, es necesario llegar a acuerdos comunes de etapa para desarrollarlas y concretarlas para cada nivel, ciclo y etapa, proponiendo la contribución que se hará, desde cada una de las áreas a su desarrollo.

A partir de dichas concreciones, se podrán plantear itinerarios diferenciados con diferente nivel de complejidad para el desarrollo de una destreza.

Se pueden encontrar ejemplos en los que se desarrolla este proceso para elaborar los itinerarios en el **anexo 12** (Itinerario de aprendizaje: restas con llevadas -1º ciclo de EP), **anexo 13** (Itinerario de aprendizaje: el volumen -3º ciclo de EP) y **anexo 14** (Itinerario de aprendizaje para el desarrollo de una destreza: comprensión lectora -5º EP).

Referencias

- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longmans.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. CAST.
- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE). (2013). *Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas*.
- Comunidad de Madrid. (2022). *Decreto 61/2022, de 13 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Madrid*.
- Comunidad de Madrid. (2023). *Decreto 23/2023, de 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid*.
- Comunidad de Madrid. (2023). *Orden 130/2023, de 23 de enero, de la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades, por la que se regulan aspectos de organización, funcionamiento, evaluación y autonomía pedagógica en la etapa de Educación Primaria en la Comunidad de Madrid*.
- Comunidad de Madrid. (2023). *Orden 1712/2023, de 19 de mayo, de la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades, por la que se regulan determinados aspectos de organización, funcionamiento y evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria*.

España. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOMLOE)*.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Bibliografía complementaria

- Collicott, J. (1991). *Implementing multi-level instruction: Strategies for classroom teachers*. En G. Porter y D. Richler (Eds.), *Changing Canadian Schools*. North York (Ontario): Roeher Institute.
- Lladó Valdevieso, G., Rodríguez Rodríguez, R. I., & Salas Moreno, R. (2020). *Estrategia de programación multinivel: Aprender todos juntos es posible*. Santillana Educación.
- UNESCO. (2004). **Changing teaching practices: Using curriculum differentiation to respond to students' diversity**.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130283>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2013). *El aula diversificada: Dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos*. Octaedro.