

UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA
Facultad de Ciencias de la
Educación y Psicopedagogía

¿Qué estrategias tienen los docentes del primer ciclo del nivel primario en la Provincia de Buenos Aires para trabajar con aulas heterogéneas?

Carrera: Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Materia: Trabajo de desarrollo de tesis.

Docente: Prof. Sanchez, Jorge.

Alumna: Maidana, Ailin.
D.N.I: 33.797.618

Año: 2025.

Resumen.

El presente trabajo se propone caracterizar las estrategias pedagógicas que implementan los docentes del primer ciclo del nivel primario en la Provincia de Buenos Aires para abordar la heterogeneidad en el aula. El estudio parte del reconocimiento de un cambio de paradigma educativo, transitando desde un modelo de integración hacia uno de inclusión plena que exige la transformación sistémica del entorno para responder a la singularidad de cada estudiante. El problema de investigación surge ante la brecha detectada entre las prescripciones del marco curricular (2018) y la realidad de la práctica docente, marcada por una percepción de limitaciones en la formación inicial y continua para gestionar la multipropuesta y la simultaneidad.

Desde un enfoque metodológico mixto con orientación predominantemente cuantitativa y descriptiva, se analizan prácticas fundamentales como el andamiaje, los agrupamientos flexibles y la adopción de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El trabajo contrasta la evidencia empírica recolectada con referentes teóricos como Rebeca Anijovich (2015), diferenciando los casos de transformación efectiva del entorno de aquellos donde la práctica se reduce a un apoyo reactivo. Los hallazgos pretenden arrojar luz sobre las herramientas metodológicas reales con las que cuentan los docentes para operativizar la inclusión en escenarios de alta diversidad.

Palabras claves.

Aulas heterogéneas; Estrategias pedagógicas; Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA); Andamiaje; Primer Ciclo.

Índice.

Resumen.....2
Palabras claves..... 2

Introducción.....4
El problema de investigación.....4
Objetivos.....5
Marco metodológico y estructura.....6

Antecedentes de investigación.....7
Nacional.....7
Internacional..... 9

Capítulo 1: aulas heterogéneas.....13
1.1 De modelo tradicional de escuela homogénea al concepto de diversidad.....13
1.2 Fundamentos y características de las aulas heterogéneas.....14
1.3 Rol docente y la enseñanza en aulas heterogéneas.....17

Capítulo 2: La enseñanza, el aprendizaje y estrategias docentes.....24
2.1 ¿Qué es la enseñanza?.....24
2.2 El aprendizaje.....25
2.3 Estrategias docentes..... 27

Capítulo 3: Educación Primaria en la Provincia de Buenos Aires: Propósitos, el Primer Ciclo y el Desempeño Docente.....32
3.1. Educación Primaria en la Provincia de Buenos Aires y sus propósitos.....32
3.2 El Primer Ciclo de la Educación Primaria: base del Aprendizaje..... 33
3.3 Desempeño docente según Ley 13.688 y normativa vigente.....37

Trabajo de campo.....40
Enfoque de la investigación.....40
Población y muestra..... 40
Instrumento de recolección de datos.....41
Caracterización de la muestra.....41
Análisis de prácticas alineadas a la ZDP y flexibilidad.....43
Adopción de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.....44
Evidencia de adaptación curricular y transformación..... 46

Conclusión.....56

Bibliografía.....59

Introducción.

El presente trabajo se propone indagar y caracterizar las estrategias pedagógicas que implementan los docentes del primer ciclo del nivel primario en la Provincia de Buenos Aires para abordar la heterogeneidad en el aula. En un escenario educativo signado por la diversidad de trayectorias, ritmos de aprendizaje y contextos socioculturales, la gestión de aulas heterogéneas deja de ser una opción pedagógica para convertirse en un imperativo ético y profesional. A lo largo de este escrito se encontrará un análisis pormenorizado de cómo los educadores traducen los marcos teóricos de la inclusión en prácticas concretas de enseñanza, así como las tensiones que emergen en dicho proceso.

La relevancia de este estudio radica en la necesidad de comprender la brecha existente entre las prescripciones curriculares y la realidad del quehacer docente. A lo largo de los capítulos subsiguientes se desarrollara como el sistema educativo ha transitado un cambio de paradigma: del modelo de la integración, que buscaba que el estudiante se adaptara a una norma preestablecida, hacia el paradigma de la inclusión, que exige la transformación sistémica del entorno para responder a la singularidad de cada estudiante (Fernández, Rey y D´Ottavio., 2021). En este sentido, el trabajo se estructura para ofrecer una visión integral que combina la fundamentación teórica con la evidencia empírica recolectada en el campo.

El problema de investigación.

El punto de partida de este trabajo se localiza en la complejidad de la práctica docente frente al mandato de la inclusión. Si bien el marco curricular (2018) de la jurisdicción otorga a los maestros la autonomía para adaptar los currículos y reconoce la diversidad como un valor fundamental, persiste una incertidumbre sobre las herramientas metodológicas reales con las que cuentan los docentes para operativizar estos conceptos. El problema de investigación se centra, por tanto, en la siguiente interrogante: ¿Qué estrategias tienen los docentes del

primer ciclo del nivel primario en la Provincia de Buenos Aires para trabajar con aulas heterogéneas?

Esta pregunta surge de observar que, en muchas ocasiones, la formación inicial y continua no logra proveer los recursos técnicos necesarios para gestionar la multipropuesta y la simultaneidad. Como señalan antecedentes nacionales, existe una percepción de limitaciones en la formación docente que actúa como un obstáculo para la implementación efectiva de la educación inclusiva (Fernández, Rey y D´Ottavio., 2021). Así, el problema no es solo la falta de recursos materiales, sino la persistencia de lógicas homogeneizadoras que tensionan el deseo de inclusión con la práctica asistencial de la integración.

Objetivos.

Para abordar este problema, se han trazado objetivos claros que guían el desarrollo de la investigación.

El objetivo general es:

- Conocer las estrategias que utilizan los docentes de primer ciclo de educación primaria en la Provincia de Buenos Aires para trabajar en aulas heterogéneas.

De este propósito mayor se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las estrategias de andamiaje y los tipos de agrupamientos que los docentes implementan en sus planificaciones diarias.
- Analizar el grado de adopción de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en las narrativas y prácticas declaradas por los educadores.
- Indagar sobre la relación entre la antigüedad docente, la formación recibida y la predisposición hacia la actualización en estrategias inclusivas.
- Explorar las barreras y facilitadores que los docentes encuentran al momento de flexibilizar la enseñanza en contextos de vulnerabilidad o alta diversidad.

Marco metodológico y estructura.

En cuanto a la metodología, esta investigación se inscribe en un enfoque metodológico mixto, con una orientación predominantemente cuantitativa de carácter descriptivo y exploratorio, complementada con un análisis cualitativo profundo. La elección de este diseño se justifica en la necesidad de medir la frecuencia de ciertas prácticas (como el uso del andamiaje o la frecuencia de agrupamientos flexibles) y, al mismo tiempo, capturar la riqueza de las narrativas docentes a través de descripciones de actividades reales.

En el primer apartado se encontrará un análisis de los antecedentes, que sitúa la investigación en diálogo con estudios previos sobre formación docente y educación emocional. Posteriormente, se presenta el desarrollo del trabajo de campo, donde se contrastan los datos obtenidos con el pensamiento de autores referentes como Rebeca Anijovich (2015), quien sostiene que gestionar la heterogeneidad implica transformar el aula en un entorno educativo flexible donde todos los alumnos puedan tomar decisiones sobre su aprendizaje.

Finalmente, el trabajo concluye con una reflexión crítica sobre los hallazgos, diferenciando aquellos casos donde la inclusión se materializa en una verdadera transformación del entorno, de aquellos donde la práctica aún se limita a un apoyo personalizado reactivo.

Antecedentes de investigación.

Nacional.

El estudio de Fernández, M., Rey, C. y D'Ottavio, M. (2021) investiga la formación de docentes de nivel primario en relación con la educación inclusiva en Rosario (Argentina), ofreciendo una perspectiva valiosa para comprender la preparación de los educadores para abordar la diversidad en el aula. Enmarcado en la evolución del paradigma educativo hacia la inclusión, el artículo destaca la distinción entre integración e inclusión, enfatizando la necesidad de una transformación del sistema educativo para responder a las singularidades de cada estudiante.

La investigación cualitativa, a través de entrevistas a diversos actores educativos (incluyendo estudiantes avanzadas de profesorado y docentes noveles) y análisis documental, revela una comprensión del concepto de inclusión que, en algunos casos, aún se confunde con la integración, centrando la atención en las dificultades del estudiante en lugar de en la adaptación del sistema. No obstante, se reconoce la diversidad como un valor fundamental y la importancia de atender a las trayectorias individuales de los alumnos.

Un hallazgo crucial para la presente investigación radica en la identificación de limitaciones percibidas en la formación docente como un obstáculo para la implementación efectiva de la educación inclusiva y, por extensión, para el trabajo con aulas heterogéneas. Los docentes noveles, en particular, expresan una sensación de preparación insuficiente para enfrentar los desafíos que presenta la diversidad en el aula. Esta percepción se relaciona con la falta de diversificación curricular y la necesidad de estrategias pedagógicas que respondan a las diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje.

El estudio también explora los factores que facilitan y obstaculizan la inclusión. Entre los obstáculos, se mencionan la falta de tolerancia, los prejuicios y problemáticas tanto intrainstitucionales (como la superpoblación y la falta de compromiso) como interinstitucionales (recursos y políticas públicas). Estos

factores pueden influir directamente en la disponibilidad y el uso efectivo de las herramientas pedagógicas por parte de los docentes.

En relación con las situaciones que requieren inclusión, el estudio señala que algunos docentes noveles tienden a limitar este concepto a estudiantes con necesidades educativas especiales diagnosticadas, lo que podría indicar una visión restringida de la heterogeneidad del aula y, por lo tanto, un repertorio limitado de estrategias para abordarla en su totalidad.

El artículo de Díaz, Juárez y Montes Sovelvio (2024) La sistematización de la experiencia del programa APE (Apoyo Pedagógico a las Escuelas) implementado por el IES Gobernador José Cubas (Catamarca, Argentina) con escuelas de su zona de influencia se presenta como un estudio relevante para comprender las concepciones y necesidades en torno a la educación inclusiva en el contexto educativo argentino. Enmarcado en la función de apoyo pedagógico a las escuelas establecida por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, el programa buscó generar un espacio de reflexión y acción conjunta entre el instituto formador y las escuelas para fortalecer las prácticas de enseñanza, incluyendo la preparación de futuros docentes.

El diagnóstico inicial realizado por el equipo del IES reveló una necesidad significativa de profundización teórica y metodológica entre los docentes de las escuelas asociadas en relación con las aulas heterogéneas y la educación inclusiva. Se identificó un escaso conocimiento, nociones erróneas y una demanda explícita de herramientas didácticas concretas para abordar la diversidad en el aula.

A lo largo de los encuentros y talleres implementados por el programa APE, se abordaron temáticas clave como las nuevas concepciones de enseñanza y aprendizaje, las aulas heterogéneas, la evaluación formativa y la educación inclusiva. La experiencia evidenció resistencias y tensiones por parte de los docentes hacia la inclusión, asociadas a carencias en su formación inicial y a la falta de oportunidades de capacitación específicas sobre cómo trabajar con la diversidad. Los docentes manifestaron desconocimiento del cambio paradigmático hacia la inclusión y un enfoque aún centrado en la integración, así como un conocimiento limitado de enfoques pedagógicos inclusivos como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

La insistente demanda de "herramientas concretas" por parte de los docentes subraya la necesidad percibida de estrategias metodológicas, recursos prácticos y orientaciones específicas para trabajar eficazmente en aulas heterogéneas. Esta demanda se contrapone a las limitaciones identificadas en su formación y en las oportunidades de desarrollo profesional ofrecidas hasta el momento.

La experiencia del programa APE permitió al IES Gobernador José Cubas obtener una retroalimentación valiosa sobre las necesidades reales de las escuelas en su territorio en relación con la inclusión. Esta información impulsó al instituto a revisar y actualizar sus planes de formación docente, reconociendo la urgencia de preparar a los futuros maestros para la realidad de las aulas diversas y de ofrecer capacitación continua a los docentes en ejercicio.

Internacional.

Este artículo de Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Capell, C., y López, M. (2021) presenta una investigación cualitativa que explora la metodología del Estudio de Clase (EC) como una estrategia de desarrollo profesional docente para la implementación de prácticas inclusivas en escuelas públicas chilenas. La investigación se llevó a cabo en el marco de un diplomado en inclusión educativa y diversidad, involucrando a facilitadores y docentes de educación básica y media. El estudio se propuso valorar el EC como herramienta formativa y sus aportes al desarrollo profesional docente para favorecer el aprendizaje y la participación de la diversidad del alumnado.

La introducción del artículo enfatiza la creciente heterogeneidad de las aulas y la necesidad de que los docentes desarrollen actitudes y capacidades para diversificar la enseñanza y la evaluación, promoviendo la colaboración y el apoyo mutuo. Se destaca que la percepción de baja autoeficacia de los docentes para trabajar con la diversidad es una barrera significativa, y se presenta el EC como una estrategia de aprendizaje profesional colaborativo y contextualizado que puede generar transformaciones.

Los resultados del estudio revelan cambios importantes en las concepciones y prácticas de los docentes. Se observó una ampliación de la comprensión de la

diversidad, trascendiendo la focalización en estudiantes con necesidades educativas especiales hacia una visión que incluye las diferencias sociales y culturales. El EC promovió una reflexión sobre el rol docente, con un desplazamiento hacia la facilitación del aprendizaje y una mayor valoración de la participación de los estudiantes. La escucha de la voz de los estudiantes emergió como un elemento novedoso e impactante, influyendo en la planificación y la evaluación. En cuanto a la diversificación de la enseñanza, el EC impulsó la exploración de diferentes estrategias y recursos, incluyendo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), y fomentó la interdisciplinariedad como un enfoque enriquecedor.

El estudio destaca los aportes del EC al desarrollo profesional docente. La reflexión conjunta sobre la práctica, facilitada por la observación entre pares y la retroalimentación, permitió a los docentes tomar conciencia de sus acciones y explorar nuevas perspectivas. La planificación colaborativa se valoró como un recurso potente que enriqueció las estrategias y metodologías. La observación y retroalimentación centrada en los estudiantes constituyó una innovación, aunque se identificaron desafíos en la focalización de la observación y en la profundidad de la retroalimentación.

Finalmente, la investigación subraya la importancia del acompañamiento de los facilitadores en el proceso del EC, quienes crearon un clima de confianza y guiaron la reflexión pedagógica. Los participantes valoraron el modelo de formación y sugirieron una mayor integración del EC a lo largo de los programas de formación docente.

El estudio de Mendoza Vera, L. R., Quishpe Farinango, S. K., Simbaña Tupiza, L. P., Vásquez Hidalgo, G. del R., & Villaprado Castro, K. P. (2025), titulado *Educación emocional en la atención a la diversidad y la convivencia escolar*, aborda de manera crítica la persistente problemática de la convivencia escolar en entornos educativos caracterizados por una profunda diversidad cultural. La premisa fundamental de esta investigación es que las disfunciones en la interacción y los conflictos en el aula son una consecuencia directa de un modelo educativo que ha priorizado el rendimiento cognitivo y los estándares académicos, dejando en un segundo plano el desarrollo de las competencias socioemocionales. El trabajo, por tanto, se enfoca en demostrar que la

educación emocional (en adelante EE) es una estrategia esencial, no sólo para gestionar los conflictos, sino para reinterpretar la diversidad como una oportunidad pedagógica que enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el marco teórico de los autores se recurre a la neurociencia para explicar cómo las emociones no son accesorios, sino factores que influyen activamente en la cognición, la atención y la toma de decisiones. Un ejemplo que se puede tomar es que se destaca que un ambiente escolar percibido como estresante o inseguro activa la amígdala, limitando la capacidad de aprendizaje del estudiante y propiciando conductas disruptivas. En contraste, los climas de cooperación liberan dopamina, mejorando la motivación y el bienestar. Siguiendo esta línea, se denota que la investigación se apoya en la pedagogía crítica e intercultural para sostener que la escuela debe ser un espacio donde las diferencias culturales, lingüísticas y sociales sean genuinamente valoradas y respetadas, integrando así la dimensión emocional para transformar la diferencia en una fuente de fortaleza colectiva.

El estudio subraya que la inclusión curricular sistemática de habilidades socioafectivas como la autorregulación, la empatía y la resiliencia resultan cruciales. La revisión de programas específicos, como el PIECE (Programa De Inteligencia Emocional Para La Convivencia Escolar), evidencia que el entrenamiento focalizado en estas habilidades permite reducir significativamente los conflictos y facilita una resolución colaborativa, lo cual es particularmente pertinente en escuelas con altos índices de movilidad migratoria. La EE, en este sentido, crea una accesibilidad emocional que garantiza que todos los estudiantes se sientan respetados y seguros en su entorno.

No obstante, Mendoza Vera, L. R., Quishpe Farinango, S. K., Simbaña Tupiza, L. P., Vásquez Hidalgo, G. del R., & Villaprado Castro, K. P. (2025) son enfáticos al señalar que la implementación de estas estrategias enfrenta barreras estructurales y culturales significativas. Entre ellas, destacan la pervivencia de un enfoque institucional punitivo que presiona por resultados académicos inmediatos, así como la insuficiencia de recursos y la falta de formación continua del profesorado. Los autores insisten en que la carencia de competencias emocionales e interculturales en el docente es un factor de

riesgo que lleva a la escalada de conflictos, ya que el profesorado tiende a recurrir a medidas autoritarias. Peor aún, esta falta de formación puede llevar a la perpetuación inconsciente de microagresiones que erosionan la inclusión simbólica y refuerzan la exclusión.

En consecuencia, el trabajo concluye que la transformación educativa debe abordarse desde un enfoque sistémico. Se requiere voluntad política para integrar la inteligencia emocional de forma transversal en las políticas públicas, el currículo y, fundamentalmente, en la formación inicial y continua de los docentes. La clave del éxito radica en una formación dual que cubra tanto la gestión emocional personal del maestro (para modelar conductas prosociales) como la interculturalidad crítica (para erradicar sesgos y microagresiones). Solo mediante la corresponsabilidad activa de la comunidad educativa en su totalidad (estudiantes, actores institucionales e instituciones) se podrá asegurar la sostenibilidad de un modelo que ve en la educación emocional el motor para construir una convivencia escolar positiva y una sociedad más equitativa.

Capítulo 1: aulas heterogéneas.

Este capítulo inicial pretende esclarecer el significado y las características de las aulas heterogéneas, contrastándolas brevemente con concepciones previas y analizando la creciente importancia que su comprensión tiene en el contexto educativo actual.

1.1 De modelo tradicional de escuela homogénea al concepto de diversidad.

Según Anijovich (2016) la escuela tradicional, con origen en el siglo XIX, tenía la finalidad de integrar a poblaciones que llegaban de diversas localidades o países, buscando generar en ellos la cultura nacional, un sentimiento de pertenencia y de esta manera formarlos como ciudadanos. Esta disposición mediante la segregación de estudiantes por edad, el uso de un mismo uniforme y diversos rituales buscaba, en cierto sentido, ocultar las diferencias y homogeneizar a la sociedad.

Esta homogeneización, se consideró durante mucho tiempo un sinónimo de igualdad; sin embargo, el capital cultural que cada niño llevaba consigo evidenció que igualdad y equidad no son lo mismo. Así, en las últimas décadas del siglo XX se comienza a dialogar sobre la diversidad en educación. No obstante estas primeras nociones del término diversidad se asociaron principalmente a estudiantes que presentaban una dificultad en el aprendizaje o necesidades especiales, considerándose lo diverso como un impedimento individual con una resolución personalizada, tratándose como un problema a resolver, lo que llevaba a diferenciar las enseñanzas.

A partir de las investigaciones realizadas por disciplinas como antropología educativa, neurociencia y psicología cognitiva (entre otras) es que emerge un nuevo enfoque pedagógico respecto a la diversidad, el mismo parte de la base de cada persona es diferente y posee maneras singulares de relacionarse, comprender y aprender. Es en este punto donde se empieza a plantear en los sistemas educativos las nociones de equidad y justicia, conceptos que se consideran indispensables a la hora de plantear políticas educativas.

La autora sostiene que una política educativa es justa cuando no se limita a garantizar el acceso formal al sistema, sino que asegura que cada estudiante encuentre las condiciones pedagógicas necesarias para progresar y aprender de manera significativa. En este sentido, la justicia curricular se manifiesta al reconocer que tratar a todos los alumnos como si fueran iguales, ignorando sus diversos puntos de partida y contextos, solo sirve para profundizar las desigualdades preexistentes.

Desde esta perspectiva, la equidad se convierte en una herramienta operativa de las políticas públicas para ofrecer opciones diversas y trayectorias flexibles. Anijovich plantea que el sistema educativo debe dejar de ver la diversidad como un problema o una patología que requiere adaptaciones excepcionales, para entenderla como la norma sobre la cual se debe diseñar la enseñanza desde el inicio.

1.2 Fundamentos y características de las aulas heterogéneas.

Se parte de la noción de enfoque pedagógico, nombrada en el apartado anterior, tomando las palabras de Anijovich (2016) "... un enfoque educativo es un modo de mirar un problema educativo, desde un marco teórico, ideológico y metodológico, que permite comprenderlo, y a partir de esa comprensión, diseñar estrategias para abordarlo" (p. 24). Basándose en esta definición la autora expresa que el enfoque de la diversidad en educación concretado en las aulas heterogéneas, se ancla sobre principios organizadores y didácticos opuestos a los del modelo tradicional.

Esta perspectiva se basa en reconocer la diversidad inherente a cada sujeto dentro del aula, desde este punto se toma la pluralidad de cada estudiante como un elemento enriquecedor para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se parte del supuesto teórico de que todos pueden aprender; Sin embargo, esto no significa que lo hagan de la misma manera, al mismo ritmo o nivel, sino que este aprendizaje está estrechamente ligado con el potencial real de cada individuo.

En esta línea, se comprende que el modelo de aulas heterogéneas no es una mera adaptación del modelo de aula tradicional, sino que se trata de una transformación fundamental en la experiencia educativa. Se enfoca en delinear estrategias, enfoques y entornos que se adapten a la diversidad del alumnado, este reajuste, según Directores que Hacen Escuela (2015), se realiza sobre la base de tres elementos clave:

- El entorno educativo se activa, concibiendose como un espacio pedagógico dinámico y flexible. Mediante el uso de espacios disponibles que se encuentren dentro del establecimiento, la utilización de las paredes como herramienta didáctica en la que se exhiban los trabajos o información y la conexión con el entorno cercano a la escuela, se busca activamente estimular el aprendizaje, despertar el interés y fomentar la curiosidad en los estudiantes.
- La organización del trabajo en el aula prioriza la flexibilidad y personalización, distanciándose de la uniformidad. Esto se logra mediante agrupamientos flexibles que se adaptan a los objetivos de cada actividad y fomentan la interacción diversa, además de reconocer y respetar los tiempos variables de aprendizaje de cada estudiante. En última instancia, esta estructura busca promover la autonomía de los alumnos al permitirles tomar decisiones sobre su proceso, desarrollar habilidades de autorregulación y aprovechar los intercambios entre pares para la co-construcción del conocimiento.
- Las consignas de trabajo en las aulas heterogéneas son el eje de la actividad y se diseñan como invitaciones a la acción, reflexión y transformación del conocimiento, más allá de meras instrucciones. Deben ser claras, significativas y relevantes para el alumno, conectando con sus intereses y saberes previos. Se busca un desafío óptimo que estimule el pensamiento sin paralizar, y se prioriza la autenticidad al vincular las tareas con situaciones del mundo real. Estas consignas promueven la diversidad de respuestas y productos, permitiendo a los estudiantes demostrar su comprensión de múltiples maneras, y están pensadas para estimular el pensamiento crítico, la creatividad y diversas habilidades. Además, fomentan la interacción social y contemplan

tiempos de resolución flexibles, adaptándose al ritmo individual de cada estudiante.

En este punto y en relación con lo recién mencionado, se considera que un elemento clave para sostener la flexibilidad y la personalización es la creación de un capital socioemocional en el aula. Investigaciones recientes (Mendoza Vera, L. R., Quishpe Farinango, S. K., Simbaña Tupiza, L. P., Vásquez Hidalgo, G. del R., & Villaprado Castro, K. P., 2025) señalan que la diversidad, lejos de generar conflicto, se convierte en un recurso cuando existe una base de educación emocional (EE). Esta base garantiza la accesibilidad emocional de la escuela, transformando la interacción en un espacio seguro donde el error es un motor de aprendizaje, tal como lo requiere el enfoque de la heterogeneidad. El desarrollo de la autorregulación y la empatía en los estudiantes, además de mejorar la convivencia, asegura que los agrupamientos flexibles sean verdaderamente productivos y colaborativos, evitando que la diferencia de ritmos o habilidades degenere en fricción.

En última instancia se considera importante mencionar la evaluación en aulas heterogéneas, a partir del supuesto de que todos los estudiantes pueden aprender pero lo hacen de diversas maneras se continúa con la idea de que la evaluación debe ser diferenciada. Anijovich (2015) plantea que resulta indispensable respetar la individualidad al momento de evaluar y que este proceso no se puede dar desde el modelo tradicional de evaluación, este enfoque toma la evaluación como un proceso continuo y dinámico que tiene un fin mayor que la simple obtención de una calificación final.

En este nuevo paradigma, “saber algo” no se reduce a la obtención de conocimientos, sino a la comprensión profunda. Esto implica la capacidad de usar ese conocimiento de manera flexible para analizar problemas, relacionar saberes, explicar, comunicar, decidir cuándo y cómo actuar, y abordar situaciones desde múltiples perspectivas. La autora reconoce la importancia de las funciones sumativa y formativa de la evaluación como complementarias. Mientras que la primera se enfoca en los aprendizajes finales y contribuye a la acreditación de resultados, la segunda se ocupa de comprender los procesos de aprendizaje de los alumnos. Su objetivo es rediseñar o ajustar las estrategias de enseñanza y mejorar los aprendizajes, aumentando la

probabilidad de que todos los estudiantes adquieran conocimientos, lo que la convierte en una base fundamental para las aulas heterogéneas.

Siguiendo esta línea de pensamiento, para que las funciones evaluativas sean efectivas en un entorno diverso, la evaluación auténtica emerge como la metodología más adecuada para aplicar en aulas heterogéneas. Este método se basa en propósitos claros, la aplicación de problemas o productos cercanos a la realidad, y el desafío que implica la resolución de problemas no estructurados con múltiples soluciones. Mediante la implementación de diversas estrategias e instrumentos, tales como observaciones, portafolios, proyectos y rúbricas, impulsa la participación activa de los estudiantes en el proceso evaluativo, generando la co-construcción y transparencia de los criterios. Con este tipo de evaluación, se promueve el desarrollo de estudiantes autónomos, buscando adaptar el sistema educativo a ellos y no la inversa, para así reducir el fracaso escolar.

1.3 Rol docente y la enseñanza en aulas heterogéneas.

El cambio de paradigma hacia aulas heterogéneas, posiciona a los docentes en un lugar de profunda transformación. Para que sea posible alejarse de la homogeneización del alumnado el rol docente debe redefinirse. Esto implica dejar de ser un mero transmisor de conocimientos para convertirse en un agente de cambio que promueve la construcción significativa de aprendizajes, respetando y celebrando la diversidad presente en sus estudiantes.

Es crucial entender que la diversidad no se encuentra solo en los alumnos, sino que también atañe a los propios docentes. Sus creencias, enfoques pedagógicos y estilos de aprendizaje, moldeados por su biografía escolar, creencias personales y expectativas, influyen directamente en su accionar. Por lo tanto, este enfoque requiere contemplar tanto la diversidad de los estudiantes como la de los docentes. Esto implica que la adaptación de enseñanza no solo involucra al alumnado, sino que también impulsa a los educadores a reflexionar continuamente y desarrollarse profesionalmente, actualizando sus metodologías para satisfacer las necesidades actuales.

El docente de aulas heterogéneas asume el papel de transformador pedagógico, diseñando y facilitando experiencias de aprendizaje. Estas modificaciones deben basarse en el principio fundamental de que cada estudiante es único. Desde esta perspectiva, el educador debe comprender profundamente a sus alumnos: quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus debilidades, fortaleza e intereses, y dentro de qué entorno cultural y social se desarrollan. Otro aspecto vital es la planificación, que debe ser flexible y adaptativa. El educador tiene que redefinir y reorganizar la enseñanza, los modos de interacción, los proyectos educativos y el uso del tiempo y espacio, para que de esta manera los estudiantes logren aprendizajes significativos. Finalmente, es relevante la creación de un espacio propicio; un clima de seguridad fomenta en los estudiantes confianza, permitiéndoles indagar, asumir riesgos, reflexionar y experimentar, al tiempo que impulsa el trabajo colaborativo, con una participación activa tanto del docente como del alumnado en el diseño e interacción con el entorno educativo.

Transformar la diversidad del aula en una ventaja pedagógica requiere de un diseño de la enseñanza intencional y adaptativo. Se parte de la idea fundamental que los alumnos son diferentes y para lograr que todos posean aprendizajes significativos se debe integrar este concepto a las políticas educativas, a la gestión institucional y principalmente a las prácticas docentes diarias.

En este punto se considera pertinente retomar la noción de potencial real, mencionada en el segundo apartado, con este término la autora hace referencia a la capacidad y posibilidad de aprendizaje de cada estudiante. Este concepto se alinea estrechamente con la teoría de Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky (Baquero, 1997), la cual se define como la distancia entre lo que el niño puede hacer por sí solo (desempeño independiente) y lo máximo que puede lograr con la ayuda de alguien más capaz, ya sea un adulto o un compañero experto (desempeño asistido).

La Zona de Desarrollo Próximo (en adelante ZDP) se caracteriza por ser dinámica, lo que quiere decir que cambia a medida que el estudiante adquiere niveles superiores de pensamiento y conocimiento. No se trata solo de evaluar lo que el alumno ya sabe (desarrollo real), sino de identificar sus habilidades

emergentes y lo que está a punto de adquirir con el apoyo adecuado. En un contexto de diversidad el uso de ZDP se considera una herramienta pedagógica y diagnóstica invaluable para los docentes.

Una estrategia pedagógica central de esta herramienta es el andamiaje que consiste en una asistencia temporal y ajustable que un experto (ya sea docente o compañero) proporciona al sujeto facilitando la realización de tareas que de otro modo serían inalcanzables. Se considera que esta táctica para aulas heterogéneas puede lograr que el docente le brinde a los estudiantes una ayuda diferenciada, que se adapte a la necesidad de cada uno. El apoyo se torna audible y visible, estimulando al estudiante para que sea consciente de esta asistencia y comprenda que sus logros son frutos de la interacción con otros.

Para que el docente pueda gestionar la complejidad de las aulas heterogéneas y ejercer un andamiaje efectivo (Vygotsky, en Baquero, 1997), su propia inteligencia emocional se vuelve esencial. El estudio de Mendoza Vera, L. R., Quishpe Farinango, S. K., Simbaña Tupiza, L. P., Vásquez Hidalgo, G. del R., & Villaprado Castro, K. P. (2025) subraya que un educador emocionalmente competente está mejor preparado para modelar conductas prosociales y gestionar los inevitables conflictos con asertividad, superando los enfoques pedagógicos punitivos. La ausencia de esta formación dual (emocional e intercultural) en el profesorado es un riesgo, dado que la falta de sensibilidad puede incurrir en microagresiones que anulan la sensación de pertenencia de los estudiantes, comprometiendo la confianza y la seguridad requeridas para el proceso educativo. Por lo tanto, el desarrollo profesional debe contemplar no solo la actualización metodológica, sino también la capacitación en EE para asegurar que el docente pueda percibir la diversidad como una fortaleza y no como una carga.

Como se mencionó anteriormente es necesario que la enseñanza en aulas heterogéneas sea rediseñada y ajustada para lograr de esta manera una mejora en los aprendizajes. En este punto se considera pertinente nombrar un enfoque pedagógico que puede ser de utilidad para abordar esta enseñanza diferencial.

Según Pastor (2019), el Diseño Universal para el Aprendizaje (en adelante DUA) es un modelo teórico-práctico concebido para transformar la diversidad en una fortaleza educativa y garantizar una educación inclusiva y de calidad para todo el alumnado. El concepto es heredado del Diseño Universal del arquitecto Ron Mace y se traslada el principio de accesibilidad universal al ámbito educativo. El objetivo principal del DUA es superar las barreras generadas por el diseño curricular y su estructura se asienta sobre la comprensión de cómo funcionan tres redes neuronales: las afectivas (referidas al porqué), las de reconocimiento (referidas al qué) y las estratégicas (referidas al cómo), partiendo desde esta base este enfoque pedagógico plantea tres principios que serían de guía para la enseñanza en aulas heterogéneas:

- Múltiples formas de implicación: desde este principio se puede activar el compromiso y la motivación de los estudiantes. Se proponen diversas opciones de trabajo para captar el interés (trabajo colaborativo, actividades varias), mantener el esfuerzo (feedback formativo) y fomentar la autorregulación. De esta manera todos los estudiantes pueden identificarse con el contenido, impulsando su participación activa sin que sus preferencias o antecedentes sean una barrera.
- Propiciar múltiples formas de representación: este principio aborda la accesibilidad al contenido y la información, haciendo referencia a que no hay una única forma de enseñar, de presentar el contenido a los estudiantes. Este método sugiere ofrecer opciones para la preparación (utilizar diversos formatos o tecnologías de apoyo) , el lenguaje y los símbolos (uso de representaciones alternativas o clarificar el vocabulario), y la compresión (activación de conocimientos previos y o guías para el procesamiento de información). Este principio garantiza, que más allá de sus necesidades o aprendizajes educativos, el “qué” del aprendizaje se torna accesible y comprensible.
- Proporcionar múltiples formas de acción y expresión: este principio muestra cómo interactúan los estudiantes con la información, construyen su aprendizaje y demuestran lo aprendido. Resulta esencial valorar y reconocer la diversidad de modos que pueden manifestar su conocimiento. Este enfoque propone opciones para la acción física (diversos modos de respuestas), la expresión y comunicación (mediante

variados medios, tecnologías y andamiajes), y el desarrollo de funciones ejecutivas (enseñanza explícita de tareas y apoyo para tareas básicas). Esto se traduce en una evaluación sin barreras, dándole a cada estudiante la oportunidad de demostrar sus habilidades de forma óptima, permitiendo fortalecer su autonomía y desarrollo de estrategias clave.

En este sentido se demuestra que el DUA se integra plenamente con la educación inclusiva, reconocido a nivel internacional por organizaciones como la ONU Y UNESCO. Si las instituciones educativas aplicarán sus principios tendrían el poder de transformar la enseñanza a aulas heterogéneas.

En última instancia se considera importante mencionar que para que la implementación de aulas heterogéneas sea efectiva el rol del directivo es fundamental. Esta labor académica no solo se basa en la toma de decisiones, sino que implica una gestión activa y un compromiso con el aprendizaje de cada uno de sus estudiantes. Desde esta perspectiva las responsabilidades de la dirección son múltiples y fundamentales.

En primer lugar se menciona la comunicación y convocatoria, el equipo directivo debe comunicar la visión de la educación y convocar a todo el equipo para que se sumen activamente a la implementación de aulas heterogéneas. La claridad en la transmisión de estas decisiones y sus fundamentos es vital para asegurar la adhesión y el compromiso necesarios.

En segundo lugar se alude el acompañamiento y monitoreo, un equipo directivo comprometido actúa como el primer recurso para explorar y consolidar estas alternativas pedagógicas. Esto implica un apoyo constante al desarrollo del personal docente, alentando la experimentación de nuevas estrategias, consolidando sus metodologías y ofreciendo aportes frente a sus inquietudes o dificultades. Este acompañamiento se realiza de forma gradual, sugiriendo mejoras, reconociendo logros y celebrando los avances.

Asimismo, el estímulo y apuntalamiento resultan indispensables. El equipo directivo debe impulsar el uso de estrategias que fomenten la heterogeneidad, brindando el soporte necesario para que los docentes concreten sus reflexiones pedagógicas. Al orientar las planificaciones y prácticas de

enseñanza, los equipos directivos pueden guiar a los docentes considerando tres ejes centrales: el entorno educativo, la organización del trabajo en el aula y el diseño de las consignas de trabajo.

Finalmente, se nombra la flexibilidad en la gestión institucional que es un componente crucial. Para poder concretar un enfoque como el de aulas heterogéneas es necesario el compromiso de toda la comunidad educativa, el estilo de liderazgo y organización de la institución no es solo un indicador de este compromiso, sino que una mayor flexibilidad en la gestión y estructura escolar potencia considerablemente los fines de la educación para la diversidad, cultivando un entorno que fomenta la innovación y la verdadera inclusión.

Esta necesidad de transformación docente, sin embargo, debe confrontarse con la realidad contextual. Un estudio realizado en Catamarca, Argentina, sobre el programa Apoyo Pedagógico a las Escuelas (en adelante APE) por Díaz, Juárez y Montes Sovelvio (2024) reveló una demanda urgente de profundización teórica y metodológica entre los docentes en ejercicio. Esta investigación mostró la existencia de nociones erróneas y un conocimiento limitado del cambio paradigmático hacia la inclusión y enfoques como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). El estudio de caso argentino evidencia las resistencias y tensiones que sienten los educadores, asociadas a las carencias en su formación inicial y la falta de capacitación continua. Esta retroalimentación fue crucial para que el instituto formador revisara y actualizara sus planes de estudio, reconociendo la urgencia de preparar a los futuros maestros para la complejidad de las aulas diversas. El caso APE subraya que el compromiso integral, mencionado previamente, requiere necesariamente de una inversión sostenida en la formación docente que cierre la brecha entre la teoría de las aulas heterogéneas y las prácticas pedagógicas cotidianas.

Este capítulo ha elucidado la evolución hacia las aulas heterogéneas, redefiniendo la diversidad como un valor pedagógico central. Se ha examinado la transformación del rol docente, que pasa a ser un agente de cambio que personaliza el aprendizaje. Herramientas como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y el andamiaje son esenciales para un apoyo diferenciado, mientras que

el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), con sus tres principios, emerge como el marco clave para eliminar barreras curriculares y asegurar la accesibilidad para todos.

Por último, se ha destacado la centralidad del liderazgo directivo. Su gestión proactiva en comunicación, acompañamiento y flexibilidad institucional es fundamental para implementar y sostener las aulas heterogéneas.

A modo de cierre, construir escuelas inclusivas que aprovechen la diversidad para un aprendizaje significativo y equitativo demanda un compromiso integral de toda la comunidad educativa.

Capítulo 2: La enseñanza, el aprendizaje y estrategias docentes.

A lo largo de este capítulo se pretende brindar una definición sobre qué es la enseñanza, se analizará el aprendizaje hasta llegar a la enseñanza intencionada, y, en última instancia, se revelarán las estrategias docentes propuestas por tres autoras.

2.1 ¿Qué es la enseñanza?.

La enseñanza, en su definición más fundamental, es una actividad, un "hacer" que se materializa en una práctica. Según Gary Fenstermacher (1989, como se citó en Davini 2008), se concibe como una interacción entre, al menos, dos individuos: uno poseedor de un conocimiento o habilidad, y otro que carece de ello, donde el primero busca transmitir esa experticia para que el segundo la adquiera. Es crucial entender que la enseñanza es una tentativa, lo que implica que su efectividad no garantiza la adquisición precisa de lo que se pretende enseñar.

Desde hace siglos, ha prevalecido la búsqueda de un método universal para la enseñanza, un conjunto fijo de reglas y ejercicios. La "Didáctica Magna" de Comenio (1657, como se citó en Davini 2008) es un ejemplo paradigmático de esta visión, fundamentada en la homogeneidad de la población escolar, una secuencia de pasos predefinidos y la promesa de éxito. Esta perspectiva subyace en la mayoría de las propuestas de enseñanza tradicionales, asumiendo que la aplicación rigurosa del método garantiza un resultado específico en el alumno. Frecuentemente, esta concepción ignora las diferencias individuales y concibe la enseñanza como un proceso de transmisión uniforme.

La enseñanza, como se mencionó anteriormente, se caracteriza por ser una actividad metódica y sistemática, con fases bien definidas a lo largo del tiempo. Aunque el pensamiento didáctico ha defendido desde hace mucho tiempo la necesidad de una secuencia lógica, hoy se reconoce que esta debe ser flexible y adaptable a los propósitos, contenidos y características de los estudiantes y su contexto. No se trata de un código rígido, sino de un marco de actuación pedagógico.

A pesar de su carácter metódico, la enseñanza es una práctica de resultados abiertos. Esto significa que no existe una relación lineal de causa y efecto con el aprendizaje. Los resultados pueden variar significativamente entre estudiantes y grupos debido a factores como el interés, las experiencias previas o la dinámica del grupo. Esta variabilidad no es una debilidad, sino una fortaleza, ya que permite un amplio espacio para que el docente oriente y potencie el proceso, enriqueciéndolo con las contribuciones de los alumnos.

2.2 El aprendizaje.

Juan Delval (2000) sostiene que el aprendizaje es una de las principales claves del éxito evolutivo de la especie humana y el pilar fundamental sobre el que se erige la cultura. A diferencia de otros animales, cuya conducta está en gran medida predeterminada por su genética, los seres humanos nacen con un estado de inmadurez prolongado, lo que permite un extenso período de aprendizaje. Durante este tiempo, adquieren las conductas necesarias para una vida en sociedad.

Aunque el aprendizaje se manifiesta como un resultado individual, su desarrollo siempre requiere de una mediación social activa. No ocurre de forma aislada, sino bajo la influencia de figuras como padres, profesores, o la interacción con otros individuos, así como a través del intercambio cultural. La relación entre lo individual y lo social es una sinergia en la que cada polo se fortalece mutuamente.

Según Perkins y Salomón (1998, como se citó en Davini 2008), la interdependencia social en el aprendizaje se manifiesta de diversas maneras. El proceso de aprendizaje de un individuo recibe apoyo directo a través de la mediación de personas o grupos, como tutores o entrenadores que guían el proceso. De manera similar, el aprendizaje se potencia por la mediación entre pares, en la que las interacciones entre estudiantes o colegas no solo enseñan habilidades sociales, sino que también contribuyen a la construcción de conocimientos y al desarrollo de habilidades cognitivas. Además, el aprendizaje ocurre a través de la mediación de herramientas culturales, como libros, instrumentos o tecnología. Estos elementos actúan como andamios o puntos de apoyo que amplían la comprensión y las capacidades del individuo. Las organizaciones como escuelas, empresas y hospitales también actúan como

mediadores, ya que las personas asimilan conocimientos y la cultura de la organización simplemente por participar en ellas. A un nivel más amplio, la participación social implica el aprendizaje del contenido social, donde se adquieren las normas, valores y modos de interacción propios de una cultura, lo que es crucial para la formación de la identidad personal. Finalmente, un aspecto vital de este proceso es el aprendizaje para ser un aprendiz social, una capacidad que se refiere a la habilidad de utilizar lo aprendido para continuar aprendiendo de manera autónoma, una habilidad que la ciencia cognitiva contemporánea considera esencial para la construcción continua del conocimiento.

Esta interdependencia crea lo que se podría llamar una ecología del aprendizaje, un sistema en el que el aprendizaje individual depende de la participación social, el entorno y los productos culturales que lo median. El potencial de los aprendizajes depende en gran medida de cómo se combinen estas mediaciones en la práctica educativa.

Por su parte, Delval (2000) describe una progresión en las formas de aprendizaje observadas en el reino animal, que culmina con la enseñanza intencionada, una característica exclusiva de los humanos.

- Aprendizaje por ensayo y error: Es la forma más básica y solitaria de aprendizaje, donde un organismo descubre la solución a un problema a través de la experimentación, como un animal que prueba diferentes caminos en un laberinto.
- Aprendizaje por imitación: Un individuo reproduce la conducta de otro sin que el modelo tenga la intención de enseñar. Este tipo de aprendizaje se observa en el canto de las aves o en el uso de herramientas por parte de los chimpancés.
- Aprendizaje por imitación con corrección: Es una forma más avanzada, donde el modelo corrige la imitación incorrecta. Sin embargo, el autor cuestiona si esto constituye una verdadera enseñanza intencionada, ya que podría ser simplemente una reacción del modelo para evitar un peligro.
- Aprendizaje mediante la enseñanza intencionada: Este es el salto evolutivo más significativo y es inherente a los seres humanos.

> Implica que un individuo se propone conscientemente transmitir un conocimiento o una conducta a otro. Es un proceso altamente complejo que sirve como la base de la transmisión cultural.

Partiendo de lo antes mencionado es que se considera que el aprendiz no es un receptor pasivo de información, sino un agente que selecciona, transforma y reconstruye los conocimientos a partir de su propia estructura mental y cultural. El aprendizaje requiere esfuerzo y tiempo, y puede darse en distintos niveles de complejidad, desde la simple memorización hasta la reflexión profunda y el compromiso ético.

Para que el aprendizaje sea verdaderamente efectivo, debe ser significativo, lo que implica que el estudiante relacione de forma activa la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. Esto genera una comprensión profunda que va más allá de la memorización mecánica. Para facilitar este proceso, el contenido debe estar bien estructurado, ser asimilable y relevante para los intereses del aprendiz.

A pesar de los desafíos que presenta el contexto escolar (como el aislamiento en el aula, la rigidez del currículo y la asimetría de la relación docente-alumno), el profesor tiene un rol crucial. Su tarea es expandir el ambiente de aprendizaje, fomentar la participación activa, promover el trabajo colaborativo y reconocer la diversidad de los estudiantes. En última instancia, una enseñanza intencional y reflexiva que considere las múltiples mediaciones sociales y las particularidades de cada individuo es lo que permite que el aprendizaje se convierta en un proceso activo, constructivo y transformador.

2.3 Estrategias docentes.

La práctica educativa contemporánea requiere que los docentes se alejen de la simple transmisión de contenidos y adopten un rol más estratégico y reflexivo. Las estrategias de enseñanza se presentan como un conjunto de decisiones y acciones que el educador toma para guiar su práctica y promover aprendizajes profundos y significativos en sus estudiantes. Este apartado del capítulo dos integra las perspectivas de Rebeca Anijovich y Silvia Mora (2009) con la de Frida Díaz Barriga (1999) para ofrecer una visión completa sobre el diseño y la implementación de dichas estrategias.

Las estrategias de enseñanza son mucho más que un conjunto de técnicas; es la manifestación de un proceso de pensamiento y acción por parte del docente. Esta práctica es un proceso reflexivo y dinámico que se desarrolla en una espiral ascendente, donde los contenidos se retoman con mayor profundidad en cada ciclo. Este proceso implica una dimensión reflexiva (la planificación y el análisis) y una dimensión de la acción (la implementación en el aula).

Desde una perspectiva constructivista, las estrategias se conciben como el andamiaje o la ayuda pedagógica que el docente ofrece para apoyar la actividad mental del alumno. Se definen como procedimientos que se utilizan de forma consciente y flexible para lograr aprendizajes significativos. En conjunto, estas ideas coinciden en que la enseñanza estratégica no es un proceso mecánico, sino una práctica deliberada que requiere que el docente sea un agente reflexivo y adaptable.

Siguiendo esta línea, la enseñanza estratégica en un contexto de diversidad no solo debe ser cognitiva, sino también afectiva. Estudios sobre convivencia y diversidad (Mendoza Vera, L. R., et al, 2025) resaltan que una estrategia central debe ser la promoción activa de la inteligencia emocional. Las estrategias de enseñanza, por lo tanto, tienen la intención secundaria de desarrollar la empatía, la resiliencia y la autorregulación de los estudiantes. Estos autores argumentan que la capacitación en estas habilidades no solo mejora el rendimiento y previene las dinámicas de exclusión, sino que potencia el aprendizaje significativo, dado que el bienestar socioemocional del estudiante es la base para sostener el esfuerzo y la concentración requeridos para la reflexión profunda y el compromiso ético mencionados por Delval (2000). Es decir, la estrategia docente debe intencionar la construcción del conocimiento y el fortalecimiento de las competencias socioafectivas para que el aprendizaje sea verdaderamente transformador.

Para diseñar estrategias de enseñanza efectivas, es crucial considerar una serie de elementos interrelacionados. En primer lugar, se destaca al estudiante como un agente activo. Autoras como Anijovich y Mora (2009) enfatizan la importancia de tomar en cuenta los intereses, los ritmos y los estilos de aprendizaje de los alumnos. De manera similar, Díaz Barriga (1999) subraya la necesidad de conocer las características de los aprendices, incluyendo sus

conocimientos previos y su motivación. En ambas perspectivas, el aprendizaje significativo ocurre cuando el alumno relaciona de forma activa el nuevo contenido con lo que ya sabe. Además, es fundamental considerar el rol del contenido y del contexto. El docente debe analizar la naturaleza del conocimiento a enseñar y el entorno en el que se desarrolla la práctica. Es esencial que las actividades propuestas tengan sentido para los estudiantes, conectándose con su cultura y su medio ambiente. Finalmente, se resalta la intencionalidad docente. Tanto Anijovich y Mora (2009) como Díaz Barriga (1999) coinciden en que una buena enseñanza se define por tener intenciones claras y explícitas. Por ello, los objetivos de aprendizaje deben ser comunicados a los estudiantes para orientar su atención y darles un propósito claro a su proceso de aprendizaje.

Las estrategias de enseñanza pueden clasificarse según el momento en el que se aplican, desde la preparación inicial hasta la consolidación final del conocimiento. Al integrar las propuestas de las tres autoras, se puede establecer un marco de acción completo:

- Estrategias de inicio o preinstruccionales: Estas herramientas preparan el terreno para el aprendizaje. El docente puede usar objetivos o intenciones para generar expectativas adecuadas, y emplear organizadores previos (Díaz Barriga, 1999) o actividades que diagnostiquen los conocimientos existentes (Anijovich y Mora, 2009) para establecer un puente entre lo que el alumno ya sabe y lo que está por aprender.
- Estrategias de desarrollo o coinstruccionales: Durante el proceso de enseñanza, las estrategias tienen la función de mantener la atención y facilitar la comprensión.Esto puede incluir el uso de ilustraciones y organizadores gráficos (Díaz Barriga, 1999) para representar la información de manera visual, o el diseño de buenas preguntas (Anijovich y Mora, 2009) para fomentar el diálogo y el pensamiento crítico. A esto se suma la implementación de dinámicas de regulación emocional o estrategias de resolución colaborativa de conflictos (Mendoza Vera, L. R., et al 2025), especialmente relevantes en el trabajo entre pares. Al integrar la gestión emocional durante el desarrollo de la tarea, el docente asegura que las interacciones sociales fortalezcan la

co-construcción de conocimiento en lugar de generar fricción, optimizando la mediación social del aprendizaje.

- Estrategias de cierre o postinstruccionales: Al finalizar el proceso, se busca que el alumno consolide una visión integrada del tema. Aquí, los resúmenes finales y los mapas conceptuales (Díaz Barriga, 1999) son clave. De igual forma, estrategias como el uso de proyectos de trabajo (Anijovich y Mora, 2009) permiten al estudiante aplicar los conocimientos de forma global, fomentando la investigación y la construcción de un producto final.

Las autoras subrayan la necesidad de que el docente se adapte a la diversidad del aula. En este sentido, la enseñanza debe ofrecer alternativas que permitan a los alumnos elegir y tomar decisiones, promoviendo su autonomía. El docente tiene un rol de autoridad pedagógica que no busca la sumisión, sino que guía y facilita el camino para que el alumno construya su propio conocimiento.

La necesidad de estas estrategias y el conocimiento sobre su implementación no es solo teórica. El programa de apoyo pedagógico, estudiado por Díaz, Juárez y Montes Sovelvio (2024) identificó una insistente demanda de herramientas concretas por parte de los docentes en ejercicio. Esta demanda explícita subraya la necesidad percibida de recursos prácticos, orientaciones metodológicas y estrategias específicas para trabajar con la diversidad, lo cual se contrapone a las limitaciones de su formación inicial. El valor de los marcos estratégicos propuestos por Anijovich, Mora y Díaz Barriga radica, precisamente, en ofrecer esta base metodológica esencial, que escasea en la formación docente y es requerida con urgencia para implementar la enseñanza estratégica en las aulas heterogéneas.

En el transcurso de este capítulo, se ha demostrado que la enseñanza, el aprendizaje y las estrategias docentes no son entidades aisladas, sino componentes de un sistema pedagógico coherente. Se ha argumentado que la enseñanza es una actividad metódica y reflexiva, cuyo éxito no depende de la aplicación de recetas rígidas, sino de la capacidad del docente para adaptarse a un contexto de resultados abiertos y variables. El aprendizaje, a su vez, ha sido conceptualizado como un proceso intrínsecamente social, una

construcción activa del sujeto que se beneficia de múltiples mediaciones, desde la interacción con pares hasta el uso de herramientas culturales.

La integración de las perspectivas teóricas ha permitido delinear un modelo de enseñanza estratégica que se aleja de la noción tradicional de transmisión, posicionando al docente como un agente reflexivo y un facilitador del aprendizaje. Las estrategias presentadas, desde las que activan el conocimiento previo hasta las que promueven la investigación por proyectos, son herramientas que, utilizadas con intencionalidad, permiten al educador construir un andamiaje para que los alumno elaboren un aprendizaje significativo. En última instancia, la práctica educativa contemporánea requiere que el docente reconozca la diversidad de sus estudiantes y el potencial de su rol como guía, con el objetivo primordial de fomentar la autonomía y la capacidad de aprender a aprender a lo largo de toda la vida.

Capítulo 3: Educación Primaria en la Provincia de Buenos Aires: Propósitos, el Primer Ciclo y el Desempeño Docente.

En este tercer y último capítulo se pondrá en conocimiento respecto al marco normativo de la educación primaria en la Provincia de Buenos Aires, la cual se basa en la Ley 13.688 (2007), se profundiza en los objetivos y enfoques curriculares del primer ciclo y se reflexiona sobre la función docente.

3.1. Educación Primaria en la Provincia de Buenos Aires y sus propósitos.

La Ley Provincial de Educación 13.688 (2007) establece el nivel de educación primaria como una etapa fundamental y obligatoria del sistema educativo provincial. Se enmarca en los principios, derechos y garantías definidos en el título I de la Ley, que enfatizan la educación como un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado (Artículo 2). Este nivel tiene como propósito principal asegurar el desarrollo integral de las personas a lo largo de toda la vida y la promoción de la capacidad de cada alumno para definir su proyecto de vida, basado en valores esenciales como la libertad, la paz, la solidaridad, la igualdad, el respeto a la diversidad, la justicia, la responsabilidad y el bien común (Artículo 4).

Dentro de la estructura del sistema educativo, la educación primaria es concebida como la base para la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y participativos. Busca garantizar la alfabetización en todas sus dimensiones, el acceso a saberes significativos y el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales que permitan a los estudiantes comprender e interactuar con su entorno de manera activa y transformadora. La Ley subraya la importancia de una educación que fortalezca la identidad nacional, profundice el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, y promueva el desarrollo económico-social sustentable de la provincia (Artículo 3).

En su artículo 27 establece “El nivel de educación primaria es obligatorio, de seis años de duración y constituye una unidad pedagógica y organizativa para los niños a partir de los seis (6) años de edad. El nivel de educación primaria

define sus diseños curriculares, en articulación con los diferentes niveles y modalidades conforme lo establece la presente Ley.”. Así mismo, define los objetivos del nivel de la siguiente manera (Pp. 7-8):

- Garantizar el aprendizaje mediante una educación integral, que considere todas las dimensiones de los sujetos.
- Brindar las herramientas para la adquisición de las prácticas de lectura y escritura en todos los ámbitos, involucrando los nuevos lenguajes tecnológicos.
- Implementar propuestas lúdicas y de conocimiento científico puro, que contribuyan al desarrollo de todas las áreas cognitivas, sociales y afectivas de los niños.
- Brindar las condiciones y propuestas pedagógicas para asegurar el desarrollo de todas las capacidades, integración escolar y ejercicio de los derechos de todas las personas.
- Promover la vinculación con la cultura del trabajo y los procesos científicos y tecnológicos.
- Garantizar el acceso de los contenidos determinados para cada año, asegurando las bases para el siguiente.
- Asegurar recursos que fortalezcan las prácticas, los contenidos, saberes y garanticen el derecho a la educación.

Respecto a la diversidad, la ley subraya la importancia de una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades. Esto significa que se debe fortalecer la inclusión plena de todos los estudiantes, eliminando cualquier tipo de discriminación. Se prohíbe la discriminación por motivos de condición u origen social, género, origen étnico, nacionalidad, orientación cultural, sexual, religiosa, contexto de hábitat, o condición física, intelectual o lingüística. Este compromiso con la igualdad asegura que cada estudiante sea valorado por quien es, y reciba el apoyo necesario para desarrollar su máximo potencial.

3.2 El primer ciclo de la educación primaria: base del aprendizaje.

El primer ciclo de la educación primaria, comprendido por los 3 primeros años del nivel, se compone como un período determinante para la obtención de las

herramientas básicas del conocimiento y la socialización. Es en esta etapa donde se consolidan los procesos de alfabetización inicial en sus diversas formas, tales como la lectoescritura, la numeración y el pensamiento lógico-matemático, entre otros. La Ley Provincial de Educación 13.688 (2007) establece metas para esta primera etapa.

Los propósitos formativos del primer ciclo se centran en:

- Alfabetización integral: implica el desarrollo de las competencias necesarias para la comprensión y producción de textos tanto orales como escritos, el reconocimiento y uso de números y operaciones básicas, y la capacidad de interactuar y comprender el entorno a través de diversas formas de expresión.
- Construcción de hábitos de estudio y trabajo: promover la autonomía, la responsabilidad y la perseverancia en las tareas escolares, estableciendo rutinas y estrategias que favorezcan el aprendizaje significativo.
- Desarrollo social y emocional: fomentar la interacción positiva entre pares, la valoración de las diferencias individuales, la expresión de emociones y la construcción de valores como la solidaridad, la cooperación y el respeto mutuo, entre otros.
- Exploración del entorno: estimular la curiosidad, la habilidad de observar críticamente y la formulación de interrogantes sobre el mundo natural y social, sentando las bases para el pensamiento crítico y la indagación.

La Ley, en su visión general, busca que este ciclo sea un espacio de aprendizaje inclusivo, que atienda a la diversidad de los alumnos y les brinde las oportunidades necesarias para un desarrollo equitativo y de calidad.

Respecto al contenido, el diseño curricular para el nivel primario de la Provincia de Buenos Aires, respaldado por la Resolución N° 1482/17, se fundamenta en la Ley Provincial de Educación N° 13.688 (2007). Esta legislación establece que la educación y el conocimiento son bienes públicos y derechos garantizados por el Estado, configurando la educación como una prioridad provincial y política de Estado. Su propósito es esencial para la construcción de una sociedad justa, el fortalecimiento de la identidad, la profundización de la ciudadanía democrática, el respeto irrestricto de los derechos humanos y el

impulso de un desarrollo económico-social sostenible. En este marco, la Dirección General de Cultura y Educación asume la responsabilidad indelegable de asegurar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad, promoviendo la igualdad, gratuidad y justicia social.

Este documento curricular, producto de un proceso participativo y sistemático que involucró a diversos actores educativos y se nutrió de informes técnicos y evaluaciones, propone los contenidos educativos para el nivel. Sus principios organizadores buscan garantizar que todos los estudiantes de la provincia accedan a una educación de calidad, habilitándolos para construir su futuro, desarrollar autonomía y contribuir activamente a la sociedad. Esta visión se inscribe en la concepción de la educación como el principal motor de desarrollo social y económico, priorizando la jerarquización docente y el uso estratégico de la evaluación sistémica.

El primer ciclo de la educación primaria se concibe como una unidad pedagógica y organizativa, aunque para los primeros dos años se establece una unidad pedagógica específica dentro de algunas áreas. La Ley 13.688 establece los objetivos generales para la educación primaria, que se materializan a través de los enfoques y aspectos principales de las siguientes áreas:

- Prácticas del lenguaje

  Esta área se basa en un enfoque de alfabetización equilibrado que integra diversas disciplinas. Su propósito es que los alumnos dominen la lectura y la escritura como prácticas sociales, reconociendo la función comunicativa del lenguaje en distintos contextos. Se promueve la metacognición, es decir, la reflexión consciente sobre el propio proceso de aprendizaje. El área se estructura en torno a tres ámbitos: la literatura, la formación del estudiante y la formación del ciudadano, que en conjunto permiten el desarrollo de habilidades de lectura, escritura y oralidad.

- Matemática.

  La enseñanza de la matemática se centra en la resolución de problemas como eje central del aprendizaje. Se alienta a los estudiantes a explorar

y discutir diversas estrategias, reconociendo que un mismo problema puede tener múltiples soluciones. El objetivo es que logren conceptualizar y sistematizar ideas a través de la conexión entre conceptos y procedimientos. La disciplina se articula con las prácticas del lenguaje, ya que la comunicación y la argumentación son parte esencial del proceso matemático. Los contenidos se organizan en bloques como números naturales, medidas y geometría, y se apoyan en indicadores de avance para guiar la planificación docente.

- Ciencias sociales.

  El área de ciencias sociales tiene como meta la comprensión del mundo social, tanto en el presente como en el pasado, para formar ciudadanos críticos y reflexivos. La disciplina integra saberes de diversas ciencias sociales, como la historia y la geografía, para analizar las múltiples dimensiones de la realidad. Los ejes de enseñanza son los sujetos, el tiempo y el espacio, promoviendo el análisis de los cambios y permanencias en las sociedades. Se privilegia el trabajo con situaciones problemáticas y estudios de caso, incentivando la búsqueda de información en fuentes variadas y el uso del lenguaje para interpretar las realidades estudiadas.

- Ciencias naturales

  La enseñanza de las ciencias naturales se basa en un enfoque constructivista y por indagación. Se entiende la ciencia como una construcción humana y colectiva, y se busca que los alumnos desarrollen una actitud investigadora. El proceso se inicia con la formulación de preguntas que guían la observación, la exploración y la experimentación. En el primer ciclo, se prioriza un nivel descriptivo y fenomenológico, facilitando el acercamiento de los estudiantes a los contenidos a través de la exploración guiada. La incorporación de tecnologías digitales es vista como un recurso para potenciar la producción de conocimiento.

- Educación artística.

  El arte se considera un proceso experiencial y relacional que fomenta el pensamiento crítico y la sensibilidad. La educación artística desarrolla

competencias específicas a través de distintos lenguajes, como las artes visuales, la música y el teatro. Su abordaje es integral, combinando la producción artística con la reflexión sobre la misma. Se promueve el trabajo colaborativo y la integración con otros proyectos institucionales. La evaluación se centra en el proceso de aprendizaje del estudiante, valorando el desarrollo de la autonomía y la autovaloración en la expresión artística.

- Educación física.

  La educación física es una disciplina pedagógica que contribuye a la formación integral de los alumnos a través de la motricidad y la corporeidad. Su objeto de enseñanza es la cultura corporal, abarcando prácticas gimnásticas, lúdicas, deportivas y de exploración del ambiente natural. El juego se considera un componente clave para el aprendizaje, la socialización y el desarrollo de habilidades tácticas. Se fomenta la adquisición de habilidades motoras básicas, la cooperación, la solidaridad y los hábitos saludables, siempre con una perspectiva inclusiva y de respeto por la diversidad.

3.3 Desempeño docente según Ley 13.688 y normativa vigente.

A partir de lo expuesto en el diseño curricular respaldado por la resolución N° 1482/17 y la Ley Provincial de Educación N° 13.688, se considera que el rol docente en primer ciclo de primaria debe ser multifacético y posee la responsabilidad de garantizar que todos sus estudiantes accedan a una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad.

Para llevar a cabo esta tarea la Ley 13.688 (2007) reconoce al docente como un actor clave en la gestión y el diseño de la política educativa. Esto se materializa en el derecho a participar en la elaboración e implementación de los proyectos institucionales, así como en los procesos de diseño curricular. Esta participación activa transforma el rol docente de un mero ejecutor a un protagonista en la definición de las estrategias pedagógicas y en la adaptación de los currículos a las realidades locales.

El ejercicio de la docencia se fundamenta en principios de libertad de cátedra y de enseñanza, lo que confiere a los educadores la autonomía para abordar los saberes de manera crítica y contextualizada. Sin embargo, esta prerrogativa se complementa con la obligación ineludible de respetar y promover los preceptos constitucionales y la normativa institucional, asegurando un marco de convivencia democrática y respeto por la dignidad de cada individuo.

El desempeño docente, en este sentido, no es solo una función técnica, sino un acto ético que exige la protección de los derechos de los alumnos, garantizando su bienestar e integridad. Implica, además, una permanente capacitación y actualización, lo que subraya la necesidad de que los educadores se mantengan a la vanguardia de los desarrollos pedagógicos y disciplinares. La idoneidad y la responsabilidad se convierten en pilares de una práctica que busca la excelencia educativa y la formación de ciudadanos reflexivos y comprometidos.

A lo largo de este capítulo se evidencio que la educación primaria en la Provincia de Buenos Aires, según la Ley 13.688, se establece como un derecho fundamental y un bien público garantizado por el Estado. Su propósito es asegurar el desarrollo integral de los alumnos, formando ciudadanos críticos y participativos que definan sus proyectos de vida basados en valores como la libertad, la igualdad y la solidaridad. Este nivel, obligatorio y de seis años de duración, busca garantizar la alfabetización en todas sus dimensiones y promover la inclusión plena, eliminando cualquier tipo de discriminación.

El primer ciclo (de primero a tercer año) es crucial para consolidar las herramientas básicas del conocimiento. En esta etapa, se prioriza la alfabetización integral (lectoescritura, numeración), la construcción de hábitos de estudio y el desarrollo social y emocional. El diseño curricular, enmarcado en la ley, define los enfoques de las áreas de conocimiento: prácticas del lenguaje se centra en la función comunicativa del idioma; matemática en la resolución de problemas; ciencias sociales en la comprensión del mundo; y ciencias naturales en la indagación. Complementan la formación las áreas de educación artística y educación física, que contribuyen al desarrollo creativo y físico de los estudiantes.

En último término, el rol docente es considerado fundamental. La Ley reconoce al educador como un actor clave, con libertad de cátedra y autonomía para adaptar los currículos, pero también con la responsabilidad de proteger los derechos de los alumnos. El docente es un protagonista en la definición de estrategias pedagógicas, y su práctica se basa en la idoneidad y la permanente capacitación para garantizar una educación de calidad.

Trabajo de campo.

El presente apartado se destina al análisis e interpretación de los datos, cuyo objetivo es caracterizar las estrategias pedagógicas que utilizan los docentes de primer ciclo de educación primaria para abordar la heterogeneidad del aula. En el mismo se enmarca el paradigma de la educación inclusiva y busca establecer un vínculo entre las prácticas declaradas por los docentes y el enfoque de aulas heterogéneas que se viene mencionando.

Enfoque de la investigación.

La investigación se inscribe en un enfoque metodológico mixto, con una orientación predominante cuantitativa de carácter descriptivo y exploratorio. El componente cuantitativo permite medir la frecuencia y el nivel de implementación de estrategias pedagógicas específicas, tales como el andamiaje o la flexibilidad en las consignas. Esta medición ayuda a establecer patrones de comportamiento y a dimensionar el grado de adopción de las prácticas por parte de los docentes. Complementariamente, el componente cualitativo, basado en la recolección de narrativas y descripciones docentes, facilita la exploración profunda de la contextualización y las adaptaciones curriculares que los docentes diseñan.

La elección de este diseño metodológico mixto se justifica plenamente dado que el objetivo primordial del estudio es medir e indagar tanto los discursos como las prácticas reales de los docentes. De esta forma, la investigación logra abordar empíricamente la brecha existente entre el marco legal y la práctica pedagógica efectiva, tal como ha sido señalado en el estudio de Fernandez, Rey y D´Ottavio (2021)

Población y muestra.

La población objeto de estudio son los docentes del primer ciclo de educación primaria (1.°, 2.° y 3.° año) de la Provincia de Buenos Aires. Se seleccionó este ciclo por ser crucial para garantizar la alfabetización en todas sus dimensiones *(*Diseño curricular, p. 32), lo que lo convierte en un espacio privilegiado para observar las estrategias de diferenciación.

Se trabajó con una muestra no probabilística por conveniencia compuesta por 11 docentes activos del primer ciclo de la Provincia de Buenos Aires. Si bien el tamaño de la muestra es exploratorio, permitió una primera caracterización de las estrategias utilizadas en dicho contexto.

Instrumento de recolección de datos.

El instrumento utilizado fue un cuestionario semi-estructurado administrado de forma anónima y digital. El cuestionario se diseñó en función de la teoría abordada a lo largo del trabajo para evaluar:

- Percepción y necesidad de actualización (Escala Likert).
- Frecuencia de estrategias ZDP (Agrupamientos flexibles y andamiaje).
- Priorización de estrategias DUA (Múltiples formas de implicación, representación y acción/expresión).
- Descripción de estrategias específicas (Pregunta de respuesta abierta cualitativa).

El proceso de recolección garantizó el anonimato y se fundamentó en el consentimiento informado, asegurando la voluntariedad y el uso estrictamente académico de los datos.

Caracterización de la muestra.

Inicialmente, se realiza un análisis descriptivo de la muestra para establecer el perfil de los participantes:

- Distribución por grado: se presenta la frecuencia y el porcentaje de docentes que imparten 1.°, 2.° y 3.° año de la educación primaria, asegurando que la muestra refleje la totalidad del primer ciclo. dando como resultado el siguiente porcentaje: 1.° año (45,4%), 2.° año (36,4%) y 3.° año (18,2%).

- Antigüedad docente (Año de egreso): se agrupan los años de egreso de los participantes para establecer una correlación entre la experiencia y la adopción de prácticas inclusivas. Se busca verificar si los docentes con egresos más recientes (que pudieron haber recibido formación con

mayor énfasis en la inclusión) reportan una mayor frecuencia de uso de estrategias específicas para la heterogeneidad. El resultado obtenido es que el 63,7% de la muestra se graduó en el año 2015 o posterior, lo que sugiere que la mayoría de los participantes ha tenido contacto con diseños curriculares y discursos pedagógicos que enfatizan la inclusión y la diversidad desde el inicio de su carrera.

Sin embargo, este dato cuantitativo debe matizarse con los hallazgos cualitativos del estudio. A pesar de tratarse de una muestra con formación reciente, gran porcentaje de los docentes expresa la necesidad de una actualización constante. Esto coincide con lo planteado por Fernández, Rey y D'Ottavio (2021), quienes sostienen que, incluso en docentes noveles, existen limitaciones percibidas en la formación docente como un obstáculo para la implementación efectiva de la educación inclusiva (p. 1). En este sentido, la prevalencia de graduados post-2015 no garantiza por sí sola la resolución de las barreras pedagógicas, sino que refuerza la idea de que la inclusión requiere una formación continua del profesorado (Sánchez & García, 2023, p. 6) que trascienda la formación inicial. Así, la antigüedad docente se revela no como un factor determinante de éxito, sino como un indicador de que los nuevos profesionales están más permeables a reconocer la necesidad de transformar sus prácticas frente a la heterogeneidad del aula actual.

- Percepción de necesidad de actualización: se analiza la respuesta a la afirmación: "Para abordar la diversidad de conocimientos previos y ritmos de mis estudiantes, necesito actualizar constantemente mis métodos de enseñanza más allá de la planificación." Como se expresó anteriormente, el resultado obtenido es que el 90,9% de los docentes encuestados manifestaron estar "de acuerdo" o "totalmente de acuerdo" con la afirmación de que necesitan actualizar constantemente sus métodos de enseñanza para abordar la diversidad de conocimientos y ritmos. Este hallazgo subraya la limitación percibida en la formación docente inicial reportada en los antecedentes de la investigación

(Fernández, M., Rey, C. y D'Ottavio, M., 2021) y la disposición activa del docente a asumir el rol de transformador pedagógico (Anijovich, 2015).

Análisis de prácticas alineadas a la ZDP y flexibilidad.

Esta sección se enfoca en la frecuencia de uso de dos estrategias consideradas fundamentales para el abordaje de la diversidad y alineadas al concepto de Zona de Desarrollo Próximo y la autonomía docente para adaptar la planificación:

- Uso de agrupamientos flexibles: se analiza la frecuencia con la que los docentes *organizan agrupamientos flexibles que cambian según la actividad o el objetivo*. Los resultados se exponen en porcentajes (Ej. siempre/casi siempre, frecuentemente, a veces, nunca/casi nunca) para determinar la prevalencia de esta estrategia que busca evitar la homogeneización y explotar la diversidad como recurso. El 88,1% de los docentes reportó utilizar agrupamientos flexibles con alta frecuencia (frecuentemente y siempre/casi siempre), lo que demuestra la reorganización constante de la estructura del aula para capitalizar la diversidad.
- Implementación activa del andamiaje: se examina la frecuencia con la que los docentes *implementan activamente el andamiaje (brindar una ayuda temporal y ajustable) durante las actividades*. Este dato dimensiona el uso de la estrategia que operacionaliza la ZDP y que es indispensable para el acompañamiento de las trayectorias individuales en la alfabetización y numeración, como se destaca en la fundamentación teórica de este trabajo. El 90,9% de los docentes utiliza el andamiaje (asistencia temporal y ajustable) con alta frecuencia (frecuentemente y siempre/casi siempre), lo que valida esta práctica como la estrategia primordial para operacionalizar la Zona de Desarrollo Próximo y ofrecer una ayuda diferenciada en el proceso de alfabetización.

No obstante, surge un punto de contraste al analizar cómo se distribuye ese andamiaje en el espacio áulico. Mientras que el enfoque de aulas heterogéneas propone que el diseño del entorno sea el que sostenga el aprendizaje, algunas narrativas evidencian una fuerte dependencia de la intervención directa y simultánea del docente. Esta tensión se observa cuando la estrategia se limita al seguimiento individual, lo que podría derivar en una sobrecarga del rol educador y en una menor autonomía del grupo. En contraposición a esta visión más tradicional, emerge un ejemplo que utiliza la mediación entre pares como un andamiaje sistémico:

> “Están sentados en grupos mezclados por niveles de aprendizajes [...] Cada estudiante escribe lo observado según sus necesidades educativas, puede dibujar y/o escribir palabras, escribir frases. De esta forma los niños que aún no están alfabetizados se apropian de las estrategias de los que sí para avanzar en su registro” (Docente N.° 1, 1° año).

Este testimonio permite contrastar dos formas de entender la ZDP: aquella que depende exclusivamente de la ayuda del maestro y aquella que, ejerciendo la autonomía para adaptar los currículos (Marco curricular, 2018, p. 32), delega parte de ese andamiaje en los propios compañeros. Como advierten los antecedentes, cuando el docente logra descentrar su rol y permite que la interacción social sea la que guíe el avance, se mitiga el riesgo de centrarse únicamente en la dificultad del estudiante (Fernández et al., 2021, p. 1), pasando a valorar la construcción colectiva del conocimiento. Este contraste es vital para entender que la flexibilidad no sólo implica cambiar los grupos, sino transformar la dinámica de ayuda para que el aprendizaje sea verdaderamente inclusivo y colaborativo.

Adopción de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.

Los resultados del estudio evidencian la aplicación de los principios del DUA por parte de los educadores, consolidando a este enfoque como la estructura teórico-práctica esencial para dar respuesta a la diversidad en el entorno escolar:

- Múltiples formas de representación (El qué): El 100% dice que prioriza ofrecer el contenido en múltiples formatos (vídeos, materiales concretos, etc.). Esto asegura que la información sea accesible a estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje o necesidades, eliminando barreras de acceso al conocimiento.
- Múltiples formas de implicación (El porqué): El 100% dice que prioriza conectar el contenido con los intereses y el juego. Esto garantiza la relevancia y activa las redes afectivas de los estudiantes, fomentando la motivación y el compromiso individual en el aula heterogénea.
- Múltiples formas de acción y expresión (El cómo): El 90,9% dice que usa consignas que permiten diversos modos de respuesta y gestiona la diferencia de ritmos con tareas de enriquecimiento y andamiaje personalizado. Esto transforma la evaluación, eliminando barreras para demostrar lo aprendido.

Esta priorización demuestra un esfuerzo por erradicar lo que Sánchez y García (2023) denominan la “perpetuación inconsciente de microagresiones que erosionan la inclusión simbólica" (p. 6), transformando la diversidad de un problema a resolver en una ventaja pedagógica.

No obstante, al profundizar en las descripciones narrativas, se observa lo que se puede definir como una alineación en transición, donde la implementación del DUA aún convive con resabios del modelo de integración. En varias respuestas se advierte que la estrategia nace como una respuesta reactiva ante la dificultad detectada, centrando la acción en el apoyo personalizado para los que se quedan atrás mientras el resto del grupo continúa con una actividad estandarizada. Esta distinción es fundamental, ya que el enfoque de aulas heterogéneas propone un diseño proactivo para todos y no solo una ayuda para el alumno con dificultades. Según Fernández, Rey y D’Ottavio (2021), centrar la atención en la dificultad individual en lugar de en la adaptación sistémica es un rasgo de la integración que aún persiste por "limitaciones percibidas en la formación docente" (p. 1).

Un ejemplo representativo de esta tensión se halla en el testimonio del docente N.° 7, quien menciona ofrecer andamiajes diferentes según el nivel y consignas graduadas. Si bien esta práctica es inclusiva en su intención, se diferencia de

un modelo DUA puro donde el diseño no gradúa para separar niveles, sino que ofrece una propuesta única con múltiples andamios opcionales.

Evidencia de adaptación curricular y transformación.

El análisis temático de la respuesta abierta identificó una categoría central: la organización del aula taller/rotación. Un extracto representativo ilustra la estrategia de reorganización espacial y temporal:

> *"Suelo ofrecer un espacio de actividades en simultáneo con multipropuesta y posibilidad de rotación... suelen tener mesas de trabajo con diferentes propuestas y luego van rotando, eso también le permite al docente poder trabajar desde lo individual a lo grupal"* (Docente N.° 11, 1° año)

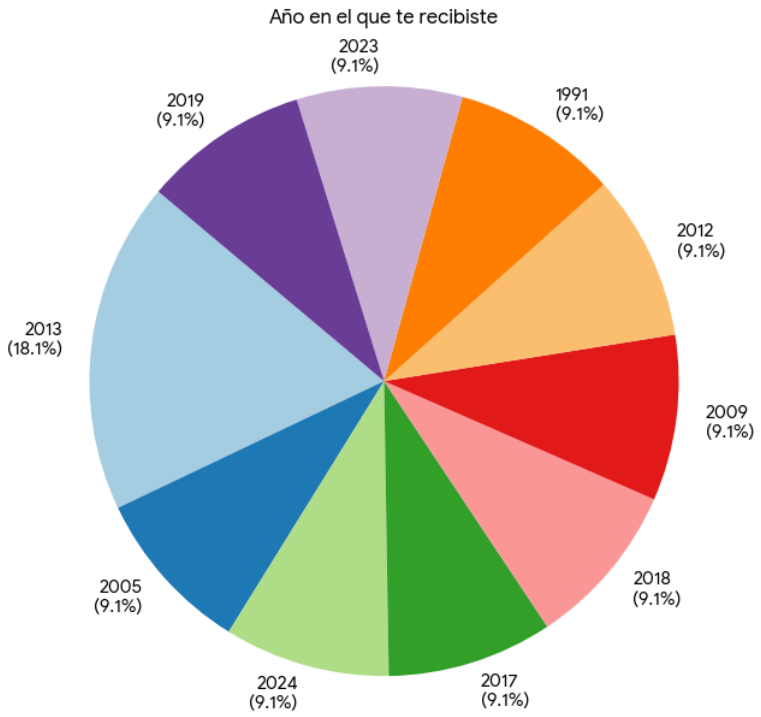
Este hallazgo cualitativo confirma que algunas de las estrategias de los docentes para trabajar con aulas heterogéneas se centran en la flexibilidad metodológica y la reorganización del entorno para materializar los principios del DUA y la ZDP, ejerciendo activamente su autonomía para adaptar los currículos *(Marco curricular, p. 32)*.

Complementariamente, emerge una segunda categoría relevante centrada en la diversificación de recursos para la alfabetización y el aprendizaje colaborativo. Esta perspectiva se evidencia en la siguiente experiencia:

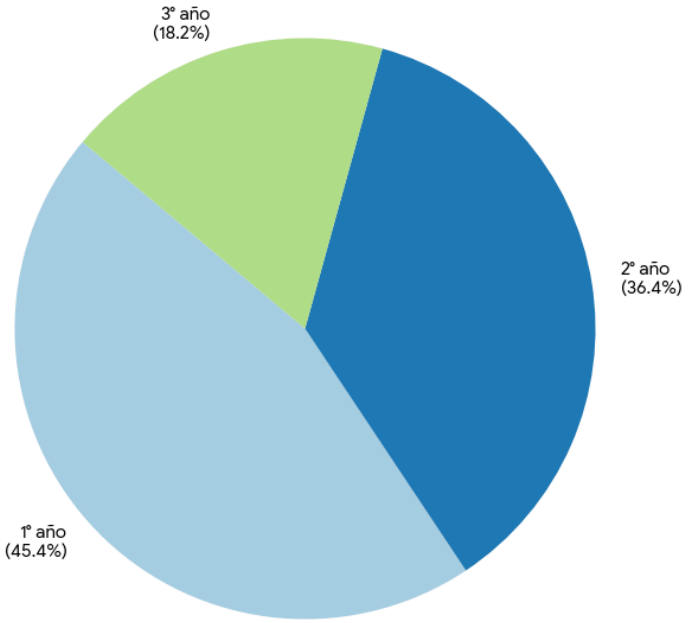
> “Diseñé una actividad de lectoescritura dónde algunos recibían tarjetones con dibujos para asociar la palabra, otros con sílabas para formar palabras y otros con oraciones para leer o escribir [...] Observe que cada grupo enfrentó un desafío significativo y se evitó la frustración. Por último, y muy importante, se pudieron ayudar entre ellos en la realización de cada paso” (Docente N.° 10, 1° año).

Estos hallazgos cualitativos confirman que las estrategias de los docentes para trabajar con aulas heterogéneas se centran en la flexibilidad metodológica y la reorganización del entorno para materializar los principios del DUA y la ZDP. Al proponer niveles de complejidad diversos (desde la imagen hasta la oración)

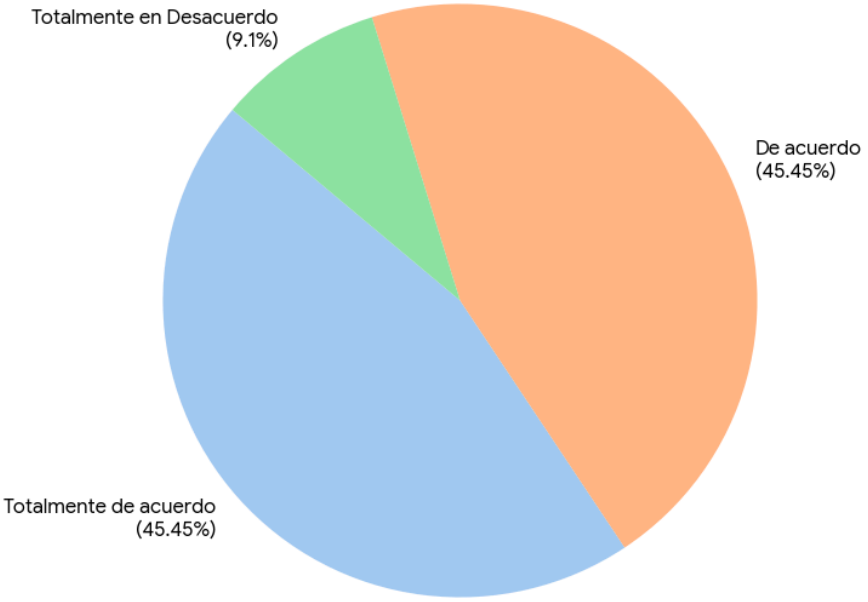
dentro de una misma temática, el docente no solo garantiza el acceso al contenido, sino que fomenta el intercambio de saberes entre pares, ejerciendo activamente su autonomía para adaptar los currículos (Marco curricular, p. 32). De este modo, la planificación deja de ser una estructura rígida para convertirse en un dispositivo dinámico que reconoce la singularidad de cada trayectoria escolar.



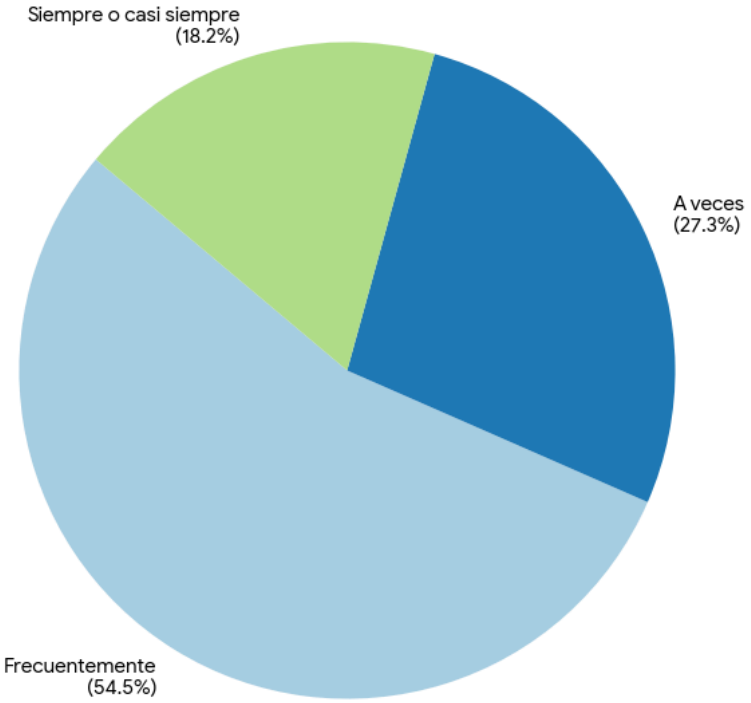
¿Qué año de la Educación Primaria imparte actualmente?



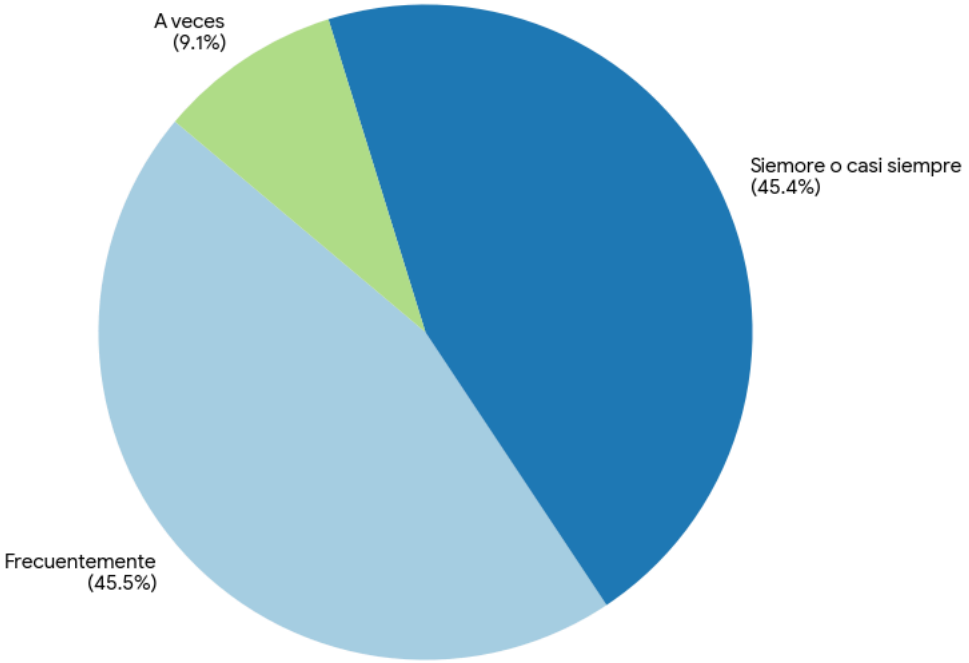
Indique su nivel de acuerdo con la siguiente afirmación: "Para abordar la diversidad de conocimientos previos y ritmos de mis estudiantes, necesito actualizar constantemente mis métodos de enseñanza más allá de la planificación."

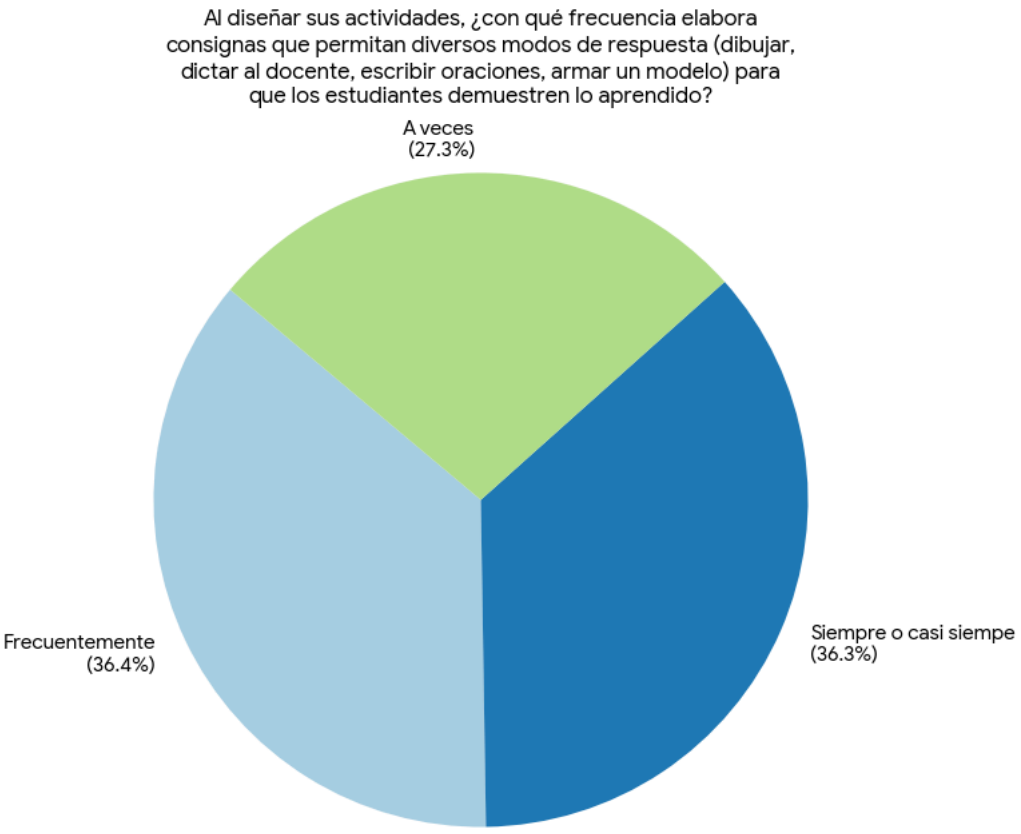


¿Con qué frecuencia organiza agrupamientos flexibles (que cambian según la actividad o el objetivo) en su aula para abordar la heterogeneidad?

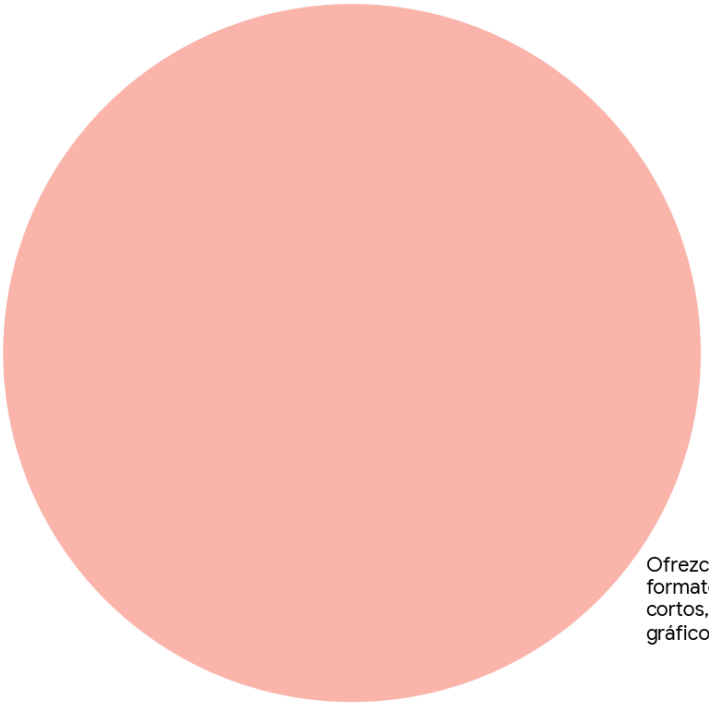


¿Con qué frecuencia implementa activamente el andamiaje (brindar una ayuda temporal y ajustable) durante las actividades, especialmente en el proceso de alfabetización y numeración?



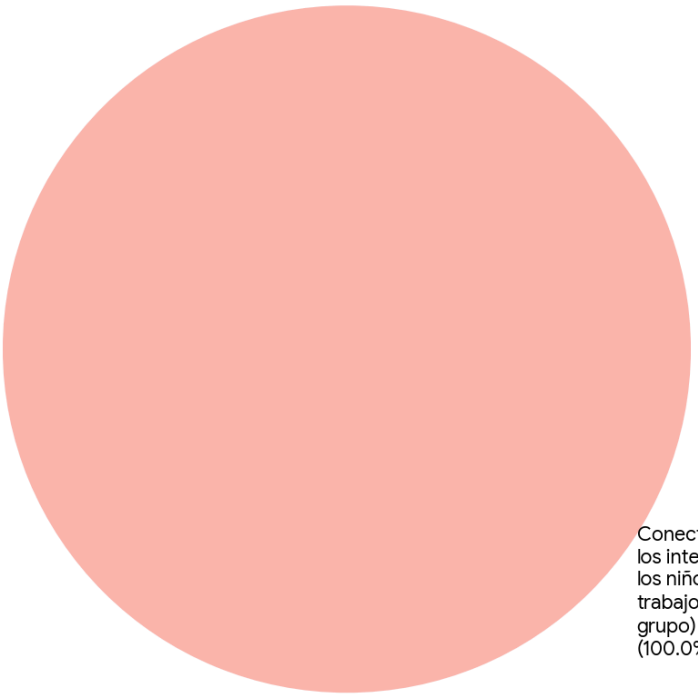

Al diseñar sus actividades, ¿con qué frecuencia elabora consignas que permitan diversos modos de respuesta (dibujar, dictar al docente, escribir oraciones, armar un modelo) para que los estudiantes demuestren lo aprendido?
A veces (27.3%)
Siempre o casi siempre (36.3%)
Frecuentemente (36.4%)

Para asegurar que todos accedan al contenido (Prácticas del Lenguaje, Matemática, etc.), ¿cuál de las siguientes estrategias utiliza con mayor frecuencia?

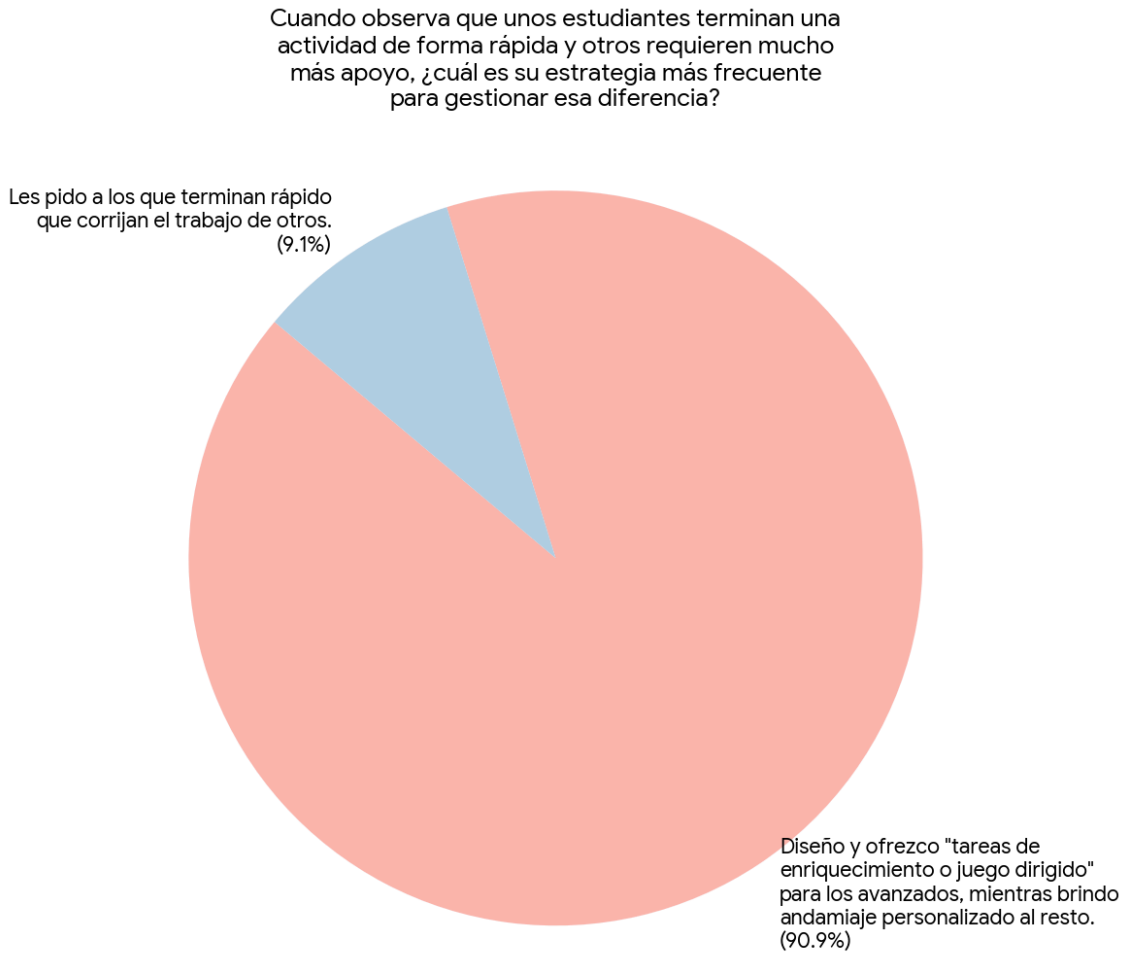


Ofrezco el contenido en múltiples formatos (cuentos leídos, videos cortos, materiales concretos, gráficos o símbolos). (100.0%)

Para captar el interés y mantener la motivación de todos, ¿cuál de estas acciones prioriza en su aula de primer ciclo?



Conectar el contenido con el juego, los intereses o las vivencias de los niños, y ofrecer opciones de trabajo (individual, en pareja o en grupo) en función de la tarea. (100.0%)



Describa una estrategia o actividad específica que haya diseñado o adaptado recientemente para que todos sus alumnos (con sus diferencias de ritmo o conocimiento) logren un aprendizaje significativo (ej. en lectoescritura, o numeración). Justifique brevemente:

¿Cómo logró que la estrategia se ajustara al potencial real de cada estudiante?.

¿Qué rol jugaron las interacciones entre los propios estudiantes en esa actividad?.

Respuestas:

Están sentados en grupos mezclados por niveles de aprendizaje. Hicimos germinadores. En un lapso de dos días aprox,realizan un registro de los cambios observados. Cada uno registra en una hoja (la cual guardo para ir completando hasta finalizar y ahí recién pegarla en el cuaderno). Cada estudiante escribe lo observado según sus necesidades educativas, puede dibujar y/o escribir palabras, escribir frases. De esta forma los niños que aún no están alfabetizados se apropian de las estrategias de los que sí para avanzar en su registro.

Relacionar un cuento ya leído y trabajado previamente, con un breve video que refleje alguna escena de la historia. Se intenta reconstruir la secuencia narrativa, teniendo en cuenta las partes de la historia (sea inicio o final) que le faltan al video. En este tipo de actividades orales la participación suele ser muy activa. Se tiene en cuenta el aporte de cada estudiante, de esa manera todos se sienten incluidos. Luego se puede pedir que escriban o dibujen las escenas faltantes, como para dejar algún registro de lo realizado.

Suelo ofrecer un espacio de actividades en simultáneo con multipropuesta y posibilidad de rotación. Culminado el pedido de inicio, donde se logra conocer a los estudiantes, sus intereses, dificultades y contextos, este tipo de propuesta permite trabajar los contenidos desde el interés del niños.

Suelen tener mesas de trabajo con diferentes propuestas y luego van rotando, eso también le permite al docente poder trabajar desde lo individual a lo grupal

Lectoescritura dictados redacciones lectura de cuentos o textos que luego deberán transmitir en forma oral a sus compañeros

Actividad de aplasta palabras. Se pasaba algún sonido o se mostraba una imagen y los estudiantes debían buscar en el pizarrón cuál es la palabra. Ejemplo: se escucha el mugido de una vaca y el estudiantes busca donde en el pizarrón está escrita dicha palabra.

La estrategia se ajusta a cada niño ya que las palabras a trabajar tienen relación con las que venimos trabajando en diferentes cuentos, textos y demás.

La interacción entre estudiantes ayudó a que el niño que no lograba entender el sonido o la imagen pudiera en equipo lograr encontrar la palabra correcta.

Para el aprendizaje de sumas y restas en primer grado armé estaciones de juego. Allí los estudiantes frente a una misma situación (referida a las operaciones) eligen de qué manera resolver:

1) estación con billetes y monedas
2) estación con multibases
3) estación con hojas y lápices para escribir
4) estación con tablets para dibujar
5) estación de la calma para sentarse a pensar
6) estación con cartas y dados
7) estación con el cuadro de números hasta el 100

En vez de tener que ajustar la estrategia a cada uno, cada estudiante realiza un proceso de autoconocimiento para identificar cuál es la manera que le resulta más sencilla o cómoda para resolver la situación planteada.

Si bien son muchas estaciones, en los pequeños grupos que se forman se preguntan por qué eligieron ese lugar para resolver. También, tienen permitido probar y cambiar hasta encontrar la que realmente les sea útil en su resolución. Entre pares comparten maneras de pensar la situación y en base a ello las distintas formas de resolución que se ponen en juego

.

“Bingo de números del 0 al 100” para fortalecer la lectura, escritura y reconocimiento de números. Cada estudiante tenía un cartón con diferentes números y, a medida que los mencionaba, los íbamos escribiendo en el pizarrón y repasando en voz alta.
La estrategia se adaptó al ritmo individual permitiendo que quienes tenían mayor dominio ayudarán a leer y escribir los números más rápidamente, mientras que aquellos con más dificultad contaban con apoyo visual y auditivo (ver el número escrito y escucharlo). Además, utilicé distintos niveles de complejidad: algunos niños escribían los números completos, otros solo los reconocían o los señalaban.

Las interacciones fueron claves, ya que promoví el trabajo cooperativo y la ayuda entre pares. Los alumnos más avanzados apoyaban a sus compañeros en la escritura correcta o en identificar los números en sus cartones. Esto generó un ambiente participativo, motivador y de aprendizaje compartido, donde todos pudieron avanzar desde su propio nivel.

Secuencia de actividades de lectoescritura basada en la lectura de un cuento breve. A partir de allí, propuse distintos niveles de tareas teniendo principalmente en cuenta en que estaba de alfabetización se encuentran. Algunos trabajaron la segmentación silábica con material concreto o acompañamiento de imágenes. Para alumnos ya alfabetizados usando las mismas imágenes escribieron frases y los más avanzados crearon un nuevo final para la historia o la incorporación de un nuevo personaje, o cambiar/agregar la problemática (nudo) del cuento por ejemplo.

Para que la estrategia a utilizar funcione es fundamental un buen diagnóstico grupal e individual ya que ese será mí punto de partida en cuanto a la estrategia y andamiaje adecuado de esta manera intento llegar al mejor potencial de cada uno porque partí del diagnóstico inicial y observaciones diarias, ofreciendo andamiajes diferentes según el nivel se adecuan las consignas graduadas y acompañamiento personalizado.

La interacción entre ellos como en el intercambio de saberes es una de las maneras más ricas a la hora de trabajar. Respetando los ritmos y tiempos de la clase. Es algo que tiene que estar. Somos seres sociales y el otro es parte de mí aprendizaje. Cómo también desterrar que equivocarse y errar es necesario, humano y parte del aprendizaje.

Lectura y escritura compartida

Diseñé una actividad de lectoescritura dónde algunos recibían tarjetones con dibujos para asociar la palabra, otros con sílabas para formar palabras y otros con oraciones para leer o escribir.

Cada uno partiendo de su ritmo y conocimiento puede participar activamente de la actividad propuesta .

Observe que cada grupo enfrentó un desafío significativo y se evitó la frustración.

Por último, y muy importante, se pudieron ayudar entre ellos en la realización de cada paso.

Conclusión.

La presente investigación permite concluir que el abordaje de la diversidad en el primer ciclo del nivel primario en la Provincia de Buenos Aires se encuentra en una etapa de transición crítica, caracterizada por una coexistencia de paradigmas pedagógicos contrapuestos. A través del análisis integral del trabajo de campo, se ha podido determinar que, si bien existe un consenso discursivo unánime sobre la importancia de la inclusión, la implementación efectiva de estrategias para aulas heterogéneas presenta disparidades profundas. Esta brecha entre lo que se dice y lo que se hace constituye el hallazgo central de este estudio y dialoga de manera directa con los antecedentes nacionales e internacionales que advierten sobre las dificultades de traducir el marco teórico en acciones concretas dentro del aula.

En un extremo de esta transición, el trabajo de campo permitió identificar un grupo de docentes que logran efectivamente transformar sus aulas en entornos heterogéneos bajo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). La integración del pensamiento de Rebeca Anijovich (2015) permite comprender que el éxito de estos educadores no radica únicamente en la técnica, sino en la creación de un entorno educativo flexible. Según la autora, un aula heterogénea es aquella donde se ofrecen opciones para que los alumnos puedan tomar decisiones sobre su propio aprendizaje, fomentando una autonomía que es vital en el primer ciclo. Estos docentes ejemplifican lo que el marco curricular (2018) define como la autonomía para adaptar los currículos (p. 32), materializando la Zona de Desarrollo Próximo a través de la organización de las denominadas aulas taller y estaciones de rotación.

En estas experiencias, como la documentada por el Docente N.° 11, se ha pasado de una clase frontal única a una estructura de multipropuesta, donde el aula se convierte en un territorio de diversos recorridos posibles. Aquí, el espacio y el tiempo se vuelven flexibles, permitiendo que el andamiaje deje de ser una intervención directiva del maestro para convertirse en un sistema de apoyos distribuidos, donde el intercambio entre pares se vuelve la herramienta más rica del aprendizaje. Estos hallazgos coinciden con la investigación de Duk et al. (2021), quienes sostienen que la colaboración y la participación activa son los indicadores más potentes de una verdadera inclusión sistémica.

Sin embargo, en el otro extremo de la muestra, el trabajo de campo reveló la persistencia de prácticas que, aunque se autodenominan inclusivas, no logran romper con la lógica de la homogeneización. Este enfoque contrasta nítidamente con la mirada de Anijovich (2015), ya que la diversidad sigue siendo percibida como un problema de niveles que deben ser nivelados, en lugar de ser vista como una condición natural del aprendizaje. Mientras la autora propone que el docente debe ser un diseñador de situaciones, las narrativas de quienes presentan dificultades muestran a un educador que actúa como un reparador de trayectorias, interviniendo solo cuando el alumno encuentra un obstáculo en su proceso. En estos casos, se termina por replicar un modelo de integración asistencial donde se planifica una clase estándar para un alumno promedio y luego se intenta adecuar la propuesta para quienes no encajan en ese molde.

Como señalan Fernández, Rey y D'Ottavio (2021), esta confusión entre integración e inclusión es un síntoma de las limitaciones percibidas en la formación docente (p. 1). Esta práctica no solo sobrecarga la labor pedagógica, sino que, como advierten Sánchez y García (2023), puede derivar en la perpetuación inconsciente de microagresiones simbólicas al marcar tácitamente niveles de competencia que erosionan la inclusión emocional del niño (p. 6). Esta distinción es fundamental: los docentes que logran la heterogeneidad diseñan el aula para que el apoyo esté disponible para todos desde el inicio (andamiaje sistémico), mientras que los que no lo logran, mantienen una enseñanza uniforme y aplican el apoyo de manera excepcional y segregada.

Esta imposibilidad de llevar la teoría a la práctica efectiva se manifiesta con mayor nitidez en el área de alfabetización inicial. Mientras que la teoría de la ZDP propone una ayuda ajustable y temporal, las narrativas de los docentes con dificultades muestran una dependencia absoluta del alumno hacia la figura del maestro. En contraste, los docentes que sí logran la heterogeneidad utilizan recursos como tarjetones con dibujos o registros de observación diversificados (Docente N.° 10), permitiendo que el diseño del material brinde el soporte inicial. Esta diferencia entre dar apoyo y diseñar soportes es la clave que separa la integración de la inclusión plena. Los resultados demuestran que, sin herramientas metodológicas, el docente se ve forzado a retroceder a prácticas

que anulan el desafío intelectual, validando la preocupación de Sánchez y García (2023) sobre la insuficiencia de la formación continua.

Asimismo, el trabajo de campo puso de relieve el peso de la dimensión socioemocional. Como señala Anijovich (2015), gestionar la heterogeneidad implica aceptar que no todos los alumnos llegarán a los mismos resultados por el mismo camino. Las aulas exitosas son aquellas donde se ha desterrado el miedo al error, dialogando con la investigación de Mendoza Vera et al. (2025), que confirma a la educación emocional como el motor para que la diversidad sea una ventaja y no una carga. Por el contrario, aquellos docentes limitados por una cultura institucional que aún premia la uniformidad y el silencio suelen reportar mayores dificultades para gestionar la incertidumbre que genera un aula multipropuesta.

En última instancia, este trabajo subraya que la antigüedad docente no es un factor determinante, ya que la demanda de actualización es unánime. Para que las aulas heterogéneas dejen de ser la excepción y pasen a ser la norma, es imperativo que las políticas de formación continua aborden la brecha técnica detectada. Como se observó en la experiencia de Díaz, Juárez y Montes Sovelvio (2024), el acompañamiento situado es la única vía para que el docente pierda el temor a la autonomía.

Para finalizar, los resultados permiten afirmar que la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires dispone de un marco para evolucionar hacia modelos de enseñanza más diversos. La implementación de propuestas basadas en la heterogeneidad ha demostrado ser eficaz para potenciar el compromiso del estudiante y reducir el impacto de las barreras de aprendizaje. Este estudio corrobora que la flexibilidad en el aula es un componente de la gestión curricular que organiza el proceso pedagógico. Se concluye que el alcance de estándares de calidad y equidad requiere que el Diseño Universal para el Aprendizaje se incorpore desde la fase de diseño de la enseñanza, de modo que la planificación contenga de origen las respuestas a las diferentes trayectorias escolares.

Bibliografía.

Anijovich, Rebeca (2015). Gestionas una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en aulas heterogéneas. Paidós, Buenos Aires.

Anijovich, Rebeca y Mora, Silvia (2009). Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. Aique Grupo Editor, Buenos Aires.

Baquero, Ricardo (1997). La Teoría Socio-histórica y la educación (2da edición). En Carretero, Mario (Ed.), Vigotsky y el aprendizaje escolar (p.p 137-168) . Aique grupo editor S. A, Buenos Aires.

Davini, Maria C. (2008). Métodos de enseñanza:didáctica general para maestros y profesores. Editorial Santillana, Buenos Aires.

Delval, Juan (2000). Aprender en la vida y en la escuela. Ediciones Morata S.R.L., Madrid.

Diaz Barriga, Frida (1999). Estrategias Docentes Para Un Aprendizaje Significativo. Editorial Trillas, México.

Díaz, B., Juárez, I. y Montes Sovelvio, C. (2024). Sistematización de experiencias (prácticas educativas) Experiencia APE. IES Gobernador José Cubas con escuelas de la zona. Concepciones sobre inclusión educativa. *Alquimia educativa, 11 (1), pp 30-44.* *https://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Alquimia/PDF/alquimia_11_1/sistematizacion_de_experiencias.pdf*

Directores que Hacen Escuela (2015), en colaboración con Rebeca Anijovich y

Cecilia Cancio. Enseñanza en aulas heterogéneas". OEI, Buenos Aires.

Diseño curricular para la educación primaria : primer ciclo y segundo ciclo ; coordinación general de Sergio Siciliano. - 1a ed. - La Plata : Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018.

Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Capell, C., y López, M. (2021). Desarrollo Profesional Docente para la Inclusión: Investigación Acción Colaborativa a través de Estudios de Clase en Escuelas Chilenas. *Revista latinoamericana de*

educación inclusiva, 15(2), 67-95. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-73782021000200067&script=sci_arttext

Fernández, M., Rey, C. y D'Ottavio, M. (2021). Formación de docentes de nivel primario en educación inclusiva en Rosario (Argentina). *RAES*, 13(23), pp. 150-168.

https://www.researchgate.net/publication/358413566_FORMACION_DE_DOCENTES_DE_NIVEL_PRIMARIO_EN_EDUCACION_INCLUSIVA_EN_ROSARIO_ARGENTINA

Ley Provincial de Educación N° 13688 (2007) extraída de: https://www.trabajo.gba.gov.ar/documentos/legislacion/copreti/Ley%20Provincial%20de%20Educación%2013688%20-%20Provincia%20de%20Buenos%20Aires.pdf

Mendoza Vera, L. R., Quishpe Farinango, S. K., Simbaña Tupiza, L. P., Vásquez Hidalgo, G. del R., & Villaprado Castro, K. P. (2025). Educación emocional en la atención a la diversidad y la convivencia escolar. Revista Científica Multidisciplinaria Ogma, 4(1), 143-155. https://doi.org/10.69516/m9f8jh22

Pastor, Carmen A. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf