



# Las preguntas educativas

¿Qué sabemos de educación?



## ¿Qué sabemos sobre la enseñanza para la diversidad?

## ¿Cómo enseñar en aulas diversas?





## Introducción

La escuela moderna, nacida a la luz del surgimiento de los Estados Nacionales, se fundó bajo un mandato homogeneizador en el que la educación actuaba como un factor de integración y cohesión social de poblaciones económica y culturalmente diversas. Integrar a la población significaba, entonces, garantizar su acceso a la escuela. Actualmente, ese paradigma ha cambiado. Garantizar el derecho a la educación implica no solo el acceso a la escuela sino lograr que todos los niños, niñas y jóvenes<sup>1</sup>, aprendan saberes relevantes que les permitan prepararse para la vida y ejercer una ciudadanía plena. ¿Pero cómo lograr que todos aprendan? ¿Qué nos dicen las investigaciones sobre las mejores estrategias para enseñar a estudiantes de contextos, intereses y perfiles de aprendizaje heterogéneos?

## ¿Qué es la enseñanza para la diversidad<sup>2</sup>?

La enseñanza para la diversidad se inscribe en el enfoque de la educación inclusiva, que parte de la concepción de que todos los sujetos son capaces de aprender y que cada uno posee un conjunto de características y habilidades que lo diferencian de los demás, que han de ser estimuladas y acompañadas para alcanzar su total potencialidad (Unesco, 2008). Desde este punto de vista, la diversidad es entendida no como obstáculo sino como una oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje.

El enfoque de la enseñanza para la diversidad propone diseñar la forma de trabajar en la escuela y en el aula con principios organizadores diferentes al modelo tradicional que brinda a todos lo mismo, ofreciendo entornos de aprendizaje que tengan en cuenta la heterogeneidad del alumnado. ¿De qué manera? A través de diversos modos de organizar los espacios, tiempos, agrupamientos, recursos, contenidos y tareas, garantizando lo común (es decir, aquello que se espera que todos aprendan) pero dando opciones y recorridos diferentes que los alumnos pueden elegir (Anijovich et al, 2014).

Perrenoud (2007) hace especial hincapié en que la diferenciación no equivale a una relación individualizada y exclusiva entre el alumno y el profesor, en la cual este último se ocupa de un alumno a la vez. En una clase diferenciada, por el contrario, el docente

---

<sup>1</sup> Estos son tiempos de cambio, de diversidad e inclusión. Y aunque deseamos reflejarlo en el lenguaje, también queremos alejarnos de la reiteración que supone llenar todo el documento de referencias al género masculino y femenino. Por ello a veces se incluyen expresiones como “los y las”, “alumnos y alumnas” y otras veces se utiliza el masculino entendido como inclusivo del femenino o algún genérico como profesorado o alumnado.

<sup>2</sup> En el mundo el enfoque recibe diferentes nombres: pedagogía diferenciada en Europa, instrucción diferenciada en Norteamérica y enseñanza para la diversidad o aulas heterogéneas en Latinoamérica. Aun si existen matices entre ellos, en este documento los consideraremos como sinónimos.

desempeña el papel de arquitecto de las situaciones de aprendizaje y los alumnos colaboran en el diseño y la construcción de estos aprendizajes al tomar decisiones. Esas decisiones se plasman, por ejemplo, en aquello que aprenderán, en cómo lo aprenderán y en cómo mostrarán lo que han aprendido, con momentos y modos de trabajo grupales e individuales, algunos comunes a todos los estudiantes y otros electivos.

## Una aproximación a sus raíces teóricas

Las raíces teóricas de la enseñanza para la diversidad provienen de diversos campos dentro de la educación. Desde el ámbito de la sociología, Sacristán (2000) argumenta que, al ser la diversidad entre los seres humanos una condición inherente a nuestra naturaleza, la cuestión acerca de la dimensión de las diferencias en educación está siempre presente en cualquier temática educativa que se pretenda abordar. Bajo esta premisa, el autor sostiene que tanto las formas de organización escolar como las prácticas de enseñanza tienen el reto de salvaguardar lo común y, a su vez, proteger las singularidades individuales que enriquecen tanto al individuo como a la comunidad social. Diker (2008), por su parte, se cuestiona acerca de los límites y las complejidades que genera establecer qué es lo común de la escuela. La autora se pregunta cómo es posible sostener la pretensión de ofrecerles a todos las mismas experiencias escolares sin que lo común se traduzca en una norma que, no sólo introduzca los procedimientos jerárquicos y clasificatorios de los alumnos, sino que los potencie. En este sentido, Diker sostiene que la homogeneidad pasa por incluir a todos los niños en la educación obligatoria sin perder de vista otra de las funciones de la escuela: diferenciar para una sociedad diversa.

En el campo de la psicología del aprendizaje podemos hallar diferentes incidencias. En primer lugar, encontramos la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo propuesta por Lev Vigotsky (1978), que considera que todo sujeto que aprende tiene dos niveles de capacidad: su desarrollo real, es decir lo que puede lograr por su cuenta, y su desarrollo potencial, lo que puede lograr con ayuda y asistencia de otro que sabe más. La distancia entre ambos es lo que se denomina la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD). Para aprender, entonces, los estudiantes deben recibir una instrucción que tenga en cuenta su propio punto de partida y les brinde la ayuda y las herramientas adecuadas para seguir avanzando. Por lo tanto, el rol del docente como mediador es fundamental, ya que debe procurar que las tareas sean suficientemente desafiantes para cada uno de sus estudiantes, pero no extremadamente dificultosas e inalcanzables, es decir que se encuentren dentro de su ZPD.

Por último, encontramos raíces en las inteligencias múltiples. Esta teoría, propuesta por Howard Gardner (1993), concibe a la inteligencia en sentido amplio, como la capacidad de resolver problemas o elaborar productos valiosos en un determinado contexto, y plantea la existencia de varios tipos de inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial,



musical, corporal y cinestésica, naturalista, interpersonal, e intrapersonal. Desde esta perspectiva, cada persona tiene todas estas inteligencias, pero con distinto nivel de desarrollo, lo que redundará en que no todos aprenden de la misma forma ni en los mismos tiempos, ni tienen los mismos intereses ni razonan de la misma manera.

## ¿Por qué hablar de enseñanza para la diversidad en la actualidad?

Los sistemas educativos del mundo han avanzado mucho en las últimas décadas garantizando el acceso a la educación a poblaciones cada vez más amplias. Sin embargo, la calidad educativa es aún un motivo de gran preocupación, en tanto las investigaciones y evaluaciones internacionales muestran que el logro de que todos los estudiantes aprendan (y que esos aprendizajes resulten relevantes y profundos) está lejos de ser una realidad en muchos países del mundo (OCDE, 2019).

En este sentido, una de las metas educativas 2021 propuesta por la Organización de Estados Iberoamericanos (2010) es lograr la equidad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación. La enseñanza para la diversidad se presenta, entonces, como un enfoque potente, que permite traducir esa voluntad de inclusión a propuestas trasladables a la práctica real.

## ¿Qué experiencias de enseñanza para la diversidad se están implementando actualmente?

A nivel internacional, una experiencia exitosa son los [Grupos Interactivos de las Comunidades de Aprendizaje](#). Los Grupos Interactivos forman parte del proyecto Comunidades de Aprendizaje de la Universidad de Barcelona. Tiene sus bases en España y trabaja con una red de 579 escuelas de Argentina, Chile, Brasil, Colombia y México. Consiste en el agrupamiento de todos los alumnos de un aula en subgrupos de cuatro o cinco jóvenes, de la forma más heterogénea posible en lo que respecta a género, idioma, motivaciones, nivel de aprendizaje y origen cultural. El profesor prepara tantas actividades como grupos hay. Los grupos cambian de actividad cada 15 o 20 minutos. Los alumnos resuelven las actividades, interactuando entre sí, por medio de un diálogo igualitario. En cada uno de los grupos se incorpora una persona adulta de la escuela o de la comunidad y su entorno, para favorecer las interacciones y asegurar que todos los integrantes del grupo participen y contribuyan a la resolución de la tarea.

Otro proyecto, que lleva más de veinte años funcionando, es el de [Redes de Tutoría](#), actualmente implementado en la totalidad de escuelas rurales de México. Esta propuesta pedagógica busca transformar las aulas en comunidades de aprendizaje a través de dinámicas que promuevan que los alumnos se enseñen entre ellos. Los estudiantes aprenden a jugar el rol de tutores y tutoras de sus compañeros (y también son tutorados por ellos) utilizando un protocolo que se basa en el diálogo y en actividades de metacognición, y que toma como punto de partida aquello que cada estudiante “aprendiz” sabe. Esto promueve los vínculos personales entre los alumnos, el desarrollo de la autonomía y la flexibilización de los espacios de aprendizaje. Actualmente la propuesta se ha extendido a lugares como Singapur, China, Tailandia, Estados Unidos y Argentina.

En Argentina, el proyecto [Hacer Escuela](#) de la OEI ofrece apoyo y acompañamiento a equipos directivos y de inspección durante dos años, combinando encuentros presenciales y trabajo a distancia, proporcionando estrategias para la mejora de la gestión escolar de los aprendizajes de los alumnos. Uno de los pilares de dicho proyecto es la atención a la diversidad. Para ello, proporcionan estrategias y materiales didácticos para la planificación de la enseñanza en aulas heterogéneas.

## ¿Cuáles son las evidencias del impacto de la enseñanza para la diversidad en los aprendizajes de los estudiantes?

Las investigaciones acerca de la enseñanza para la diversidad se pueden dividir de acuerdo con las distintas modalidades de trabajo que se enmarcan en el enfoque. Como se amplía a continuación, en términos generales, todas ellas muestran que implementarlas resulta beneficioso para los aprendizajes académicos y sociales de los alumnos y para su motivación, aunque también advierten que funcionan en grupos pequeños y con docentes capacitados en el trabajo con aulas heterogéneas.

Las modalidades más estudiadas en la bibliografía son: el aprendizaje colaborativo, la enseñanza multigrado, los grupos interactivos, la co-enseñanza y la tutoría entre pares<sup>3</sup>. También aparecen estudios relacionados con los beneficios de brindarles a los alumnos actividades electivas y utilizar los espacios de manera diversa. A continuación, se presentan estudios que investigan cada una de estas modalidades.

<sup>3</sup> En este documento no se hará foco en el [aprendizaje cooperativo](#) ni en la enseñanza plurigrado ya que estas modalidades se desarrollan en documentos asociados.





## Oportunidad de elegir

La primera de las claves de la enseñanza para la diversidad es ofrecer a los alumnos la libertad y oportunidad de elegir, ya sea sobre la forma de abordar un contenido, el tiempo en el que deben hacerlo o los medios para demostrar sus conocimientos. Esto implica no solo ofrecer opciones, sino un trabajo sobre los criterios puestos en juego para elegir, en pos de desarrollar la metacognición y la autonomía de los alumnos (Anijovich, Cappelletti y Cancio, 2014).

Walker (2003) recopila una serie de veinte trabajos acerca de cómo la motivación y la autoeficacia derivadas de la posibilidad de elegir pueden ayudar a los maestros a involucrar a los estudiantes en actividades de alfabetización. El análisis muestra que, al darles opciones a los estudiantes a la hora realizar una tarea o actividad, se los alienta a tomar decisiones en relación con sus intereses y saberes previos. Asimismo, revela que cuando los alumnos escogen los libros o los temas con los que desean trabajar, aumenta su motivación y compromiso con la tarea. Además, reconoce que los ayuda a desarrollar un sentido de competencia y de autoconfianza fundamentales para aprender.

## Uso diverso de los espacios

El uso diverso de los espacios puede ser entendido de diversas maneras. Por un lado, en lo que respecta a la resignificación del espacio del aula y el escolar. Por otro lado, en lo que refiere al uso de espacios fuera del edificio de la escuela: lugares al aire libre o salidas y excursiones en el marco de propuestas de enseñanza y aprendizaje.

En lo que respecta a la enseñanza fuera del aula, Faschinger, Szczepanski y Åkerblom (2018) realizan una revisión de la investigación acerca de este tema, analizando la manera en la que estos espacios de enseñanza inciden en el rendimiento académico y el desarrollo cognitivo de los alumnos. El estudio demuestra que el uso de diversos espacios fuera del aula propicia el desarrollo de un mayor sentido de responsabilidad, productividad y motivación para aprender, así como también mejora las habilidades sociales de los alumnos. Aún más, de acuerdo con el estudio, utilizar espacios fuera del aula para desarrollar situaciones de enseñanza contribuye, tanto directa como indirectamente, a la mejora del rendimiento académico. En particular, el uso de espacios al aire libre, genera efectos positivos y significativos en la educación y en el desarrollo de niños y jóvenes, especialmente en lo que respecta al movimiento físico del alumno, su capacidad cognitiva y aquellos factores relacionados con el desarrollo personal y social. Siguiendo esta línea, Neil (2002) realiza un review de cinco metaanálisis acerca de la educación al aire libre (*Outdoor education*, en inglés), que recopilan en total 96 estudios. El autor concluye que las situaciones de aprendizaje al aire libre tienen un impacto positivo, aunque moderado, en la autoestima de los alumnos, genera cambios en el comportamiento y la conducta y aumenta el trabajo en equipo.



Es importante destacar que la mayor parte de los estudios advierten que, para que el uso de espacios fuera del aula tenga un verdadero impacto, es necesario que sea utilizado con frecuencia ya que, a corto plazo, no tiene gran incidencia en los aprendizajes ni en el desarrollo de los alumnos.

En relación con el uso de los espacios áulicos, Martella, Nelson y Marchand-Martella (2003) advierten que un aula bien organizada da lugar a un comportamiento positivo y a un aumento en las interacciones entre el profesor y los alumnos, lo que ayuda a disminuir la aparición de problemas de comportamiento. En particular, utilizar los escritorios y mesas de manera grupal ayuda a aumentar el trabajo colaborativo y fomenta que los estudiantes compartan ideas y dialoguen entre ellos.

Ahora bien, Simmons et al (2015) sostienen que es importante reconocer que la organización de los asientos debe estar alineada con la propuesta de enseñanza que se quiere llevar a cabo. Esto es que los espacios deben ser adaptados a las características particulares de la actividad, por ejemplo, si se requiere que los alumnos trabajen en grupo, el aula ha de distribuirse de manera tal que todos los escritorios queden agrupados en pequeños grupos.

## Grupos Interactivos

Como se describió, los Grupos interactivos (GI) son una modalidad de organización áulica en la cual se agrupa a los estudiantes en grupos heterogéneos, de cuatro a cinco miembros, que son mentoreados por un adulto encargado de promover interacciones entre ellos. Esta forma de agrupamiento se caracteriza por la participación de diversos adultos, no necesariamente docentes, además del docente a cargo. Los grupos interactivos se basan en la idea de que el aprendizaje surge del diálogo igualitario, en tanto los participantes interactúan entre sí mediante el diálogo para justificar sus argumentos. ¿Qué es lo que logra esta dinámica? Pues alienta a los estudiantes a cambiar de roles constantemente, asumiendo el rol de enseñante y por momentos el de aprendiz.

Un estudio cualitativo (Peirats Chacón y López Marí, 2013) realizado en Valencia, España, analizó la utilización de los GI en el nivel primario como método didáctico efectivo para la atención a la diversidad. Los investigadores observaron que los GI propician que todos los estudiantes se sientan responsables de su propio aprendizaje y el de sus compañeros, fomentando el ejercicio reflexivo de utilizar su razonamiento para resolver problemas y para asegurarse de que sus compañeros lo comprendan. Los estudiantes desarrollaron habilidades comunicativas para seleccionar y explicar información, teniendo en cuenta las características, habilidades y necesidades de sus compañeros.

Otro estudio cualitativo (Valero, Redondo-Sama & Elboj, 2018) realizado en doce escuelas primarias y secundarias de España con más de 30% de alumnos inmigrantes, analizó el impacto del trabajo con GI en el desempeño de alumnos inmigrantes al trabajar con



alumnos locales. El estudio reveló que este tipo de agrupación heterogénea no solo promueve un aumento en las interacciones entre alumnos, sino que cuando estas interacciones ocurren entre personas con diferentes orígenes y culturas, también se generan nuevos aprendizajes. Asimismo, el estudio muestra que este formato de trabajo propicia el desarrollo de relaciones de solidaridad en la medida que los estudiantes aprenden a colaborar y a ayudar a sus compañeros, independientemente de sus diferencias.

Ahora bien, como advierten Valls y Kyriakides (2013), el trabajo con Grupos Interactivos presenta una serie de desafíos a la hora de su implementación. En primer lugar, es necesario que todos los estudiantes sean conscientes de que el objetivo de la actividad no es terminar la actividad por sí mismos, sino garantizar que el resto de sus compañeros complete la tarea y comprenda cómo se lleva a cabo. Para ello es necesario explicitar los objetivos de esta modalidad de trabajo al comenzar la actividad. En segundo lugar, puede ocurrir que algunos estudiantes tiendan a contarles la solución a sus compañeros en lugar de ayudar a otros a comprender por sí mismos. En este sentido, el adulto a cargo debe encargarse de promover el diálogo y la interacción entre los estudiantes para que cada niño pueda maximizar su potencial de aprendizaje. Por último, el hecho de que haya adultos en el aula gestionando los diferentes grupos puede presentar otro desafío. Puede ocurrir que los docentes no estén acostumbrados a trabajar de este modo, especialmente si los demás adultos presentes no son docentes. En este caso, resultaría necesario capacitar a los docentes y a los adultos colaboradores en esta modalidad de trabajo, para evitar problemas de comunicación e interacción.

## Co-enseñanza

También conocido bajo el nombre de pareja pedagógica<sup>4</sup>, el término co-enseñanza, acuñado por primera vez como “enseñanza cooperativa” por Bowens, Hourcade y Friend (1989), hace referencia a una estrategia organizacional de enseñanza en la cual dos o más docentes comparten el aula, planificando y enseñando en conjunto y atendiendo a un grupo de estudiantes heterogéneo. Esta modalidad permite trabajar con agrupaciones flexibles y en diferentes espacios, permitiendo así una diversificación de las modalidades de trabajo dentro y fuera del aula. Si bien surgió como una metodología que pretendía optimizar el trabajo conjunto con el profesorado de educación especial en el aula, su función ha ido mutando con el correr de las décadas. Actualmente, desde un enfoque inclusivo, el propósito de esta estrategia es dar la oportunidad de que todos los alumnos puedan obtener un proceso de enseñanza más individualizado, al reducir la cantidad de alumnos por docente (Cotrina García et al., 2017).

---

<sup>4</sup> Otras nomenclaturas de dicho término son la co-docencia (co-teaching), enseñanza colaborativa, enseñanza en equipo, cátedra compartida o pareja educativa.

Si bien la mayor parte de la literatura acerca de la co-enseñanza se focaliza en la inclusión de docentes de educación especial en el aula, existen estudios que analizan dicha metodología fuera del ámbito de la educación especial. Uno de ellos analiza los resultados de treinta y dos investigaciones empíricas realizadas en el nivel inicial, primario y secundario de escuelas en zonas urbanas, suburbanas y algunas rurales de Estados Unidos y Canadá (Scruggs, Mastropieri y McDuffie, 2007). El estudio concluye que, en términos generales, la co-enseñanza resulta una estrategia beneficiosa para atender a las diferentes necesidades de los alumnos en el aula, demostrando mejoras en los aprendizajes académicos y sociales, incluyendo un aumento en la cooperación entre alumnos y en la participación en clase.

No obstante, los autores reconocen algunas dificultades en cuanto a esta modalidad de trabajo, en su mayoría atribuibles a cuestiones institucionales, de la planificación de la enseñanza y la formación de los docentes para el trabajo como co-enseñantes. Por ejemplo, advierten varios elementos organizacionales que dificultan el trabajo colaborativo, entre los cuales se encuentran la falta de tiempo y espacios para la planificación, y la falta de coordinación entre los docentes, incluyendo sus tareas, objetivos y propósitos. Otros problemas que se identifican son el mayor costo de esta estrategia y la necesidad de capacitar también a los equipos directivos acerca de este modo de trabajo para que puedan brindar el apoyo requerido.

### Tutoría entre pares<sup>5</sup>

La modalidad de tutoría entre pares es un tipo de agrupación constituida por dos alumnos, en el que uno de ellos ocupa el rol del enseñante y el otro el rol del aprendiz, en una situación específica de enseñanza y de aprendizaje. En la mayoría de los casos, este enfoque propone que los alumnos tutores decidan qué contenidos quieren enseñar y los alumnos aprendices aquellos que desean aprender. En este sentido, esta modalidad de trabajo permite que los alumnos tengan libertad y oportunidad de elegir los contenidos que abordan, dando lugar a la atención a la diversidad de intereses y partiendo de los conocimientos previos de ambos. Topping (1998) realiza una distinción entre dos tipos de tutorías de acuerdo la edad de los participantes. Por un lado, la tutoría entre alumnos de la misma edad (*SameAge Tutoring*) y, por otro lado, la tutoría entre alumnos de distinta edad (*Cross Age Tutoring*). La mayoría de las investigaciones se han realizado en base a esta última modalidad de tutoría, lo cual puede ser atribuido al hecho de que los docentes tienden a delegar el rol de tutor a los estudiantes más grandes.

<sup>5</sup> Esta modalidad también puede adquirir diferentes nombres tales como aprendizaje asistido por pares o instrucción mediada por pares. A pesar de existir leves matices en sus conceptualizaciones, en este trabajo los consideraremos sinónimos.



Un estudio realizado con 1429 alumnos de tercer grado pertenecientes a 38 escuelas de Ontario, Canadá, analizó el uso de la tutoría entre pares para la mejora de la lectura y las prácticas de oralidad (Jones et al, 2017). Los resultados mostraron que los alumnos mejoraron significativamente sus niveles de lectura y prácticas de oralidad, en especial respecto a la fluidez en la lectura. Otro trabajo, realizado en Estados Unidos, analizó los resultados de 26 investigaciones empíricas realizadas en el nivel primario y secundario que utilizan la tutoría entre pares como estrategia de trabajo en el aula (Bowman-Perrot et al, 2013). Este estudio revela mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos, especialmente en aquellos casos en los que se realizaron tutorías entre alumnos de distintas edades, y afirman que se trata de una estrategia de intervención efectiva y eficiente en términos de recursos materiales y costos. No obstante, el estudio advierte que agrupar a los alumnos en parejas no es suficiente. Resulta necesario que los estudiantes tengan en claro los objetivos y los propósitos de la actividad, así como también su rol en la interacción. Otro factor importante a la hora de implementar esta modalidad de trabajo es que en ocasiones puede ocurrir que el alumno que tome el rol del tutor no comprenda por completo el tema que debe enseñar a su compañero. Si esto ocurre, se encontrará limitada su intervención. Por lo tanto, resulta recomendable que el docente evalúe la comprensión del estudiante tutor previo a la implementación de la estrategia.

## Ideas para la acción

- Ofrecer actividades variadas para trabajar un mismo tópico de modo que los alumnos elijan la opción que les suscite más interés.
- Proponer instancias de toma de decisión por parte de los alumnos, incluyendo cómo agruparse y planificar la tarea, y de qué modo mostrar lo que han aprendido.
- En las actividades que los alumnos pueden elegir, incluir la reflexión sobre sus elecciones para así desarrollar progresivamente su autonomía.
- Propiciar la colaboración y las sugerencias por parte de los alumnos en el diseño de algunas de las tareas de aprendizaje.
- Promover el uso de agrupaciones flexibles en el aula: trabajo individual, en grupos, tutoría entre pares, entre otras, en las cuales los alumnos puedan compartir con sus compañeros y colaborar en sus aprendizajes.
- Hacer explícito para los alumnos que todos son capaces de aprender pero que no lo harán del mismo modo ni al mismo tiempo, para así ayudar a evitar frustraciones y/o desmotivación a la hora de la resolución de tareas en clase y fuera de ella.
- Proponer actividades que contemplen diversos tiempos de realización, para ofrecer a los alumnos flexibilidad y/o proponerles que administren su propio tiempo de trabajo.
- Usar variedad de espacios para el aprendizaje dentro del aula, de la escuela y fuera de ella.

- Asegurar que los alumnos sepan cómo obtener ayuda del docente cuando éste se encuentre ocupado ayudando a otro compañero o grupo.
- Antes de comenzar, elaborar y transmitir las instrucciones y/o consignas de manera clara, procurando explicitar los propósitos y aquello que se espera que los alumnos comprendan y por qué para favorecer el trabajo autónomo.

## Preguntas abiertas para seguir pensando

- ¿Cómo se pueden identificar las diferentes necesidades, intereses y modos de acercarse al conocimiento de los alumnos?
- ¿De qué modo podemos servirnos de la heterogeneidad del aula para suscitar nuevos intereses o inquietudes en los alumnos?
- ¿De qué manera se puede hacer uso de las nuevas tecnologías digitales para diseñar experiencias de aprendizaje bajo el enfoque de la enseñanza para la diversidad?
- ¿Qué aspectos de la experiencia escolar han de transformarse y resignificar para acompañar el enfoque de la enseñanza para la diversidad dentro y fuera de las aulas?
- ¿Cuál es la relación entre la enseñanza para la diversidad y la arquitectura escolar?
- ¿De qué manera se puede hacer uso de las paredes y otros espacios del aula y la escuela para propiciar entornos de aprendizaje para la enseñanza para la diversidad?

## Ideas para la acción

[Enseñanza en aulas heterogéneas](#). Este cuadernillo del programa Directores que Hacen Escuela de la OEI elaborado con la colaboración de Rebeca Anijovich y Cecilia Cancio presenta una breve introducción al enfoque de la enseñanza para la diversidad y el trabajo en aulas heterogéneas, proporcionando algunos ejemplos para pensar la implementación de consignas y actividades.

[¿La diversidad suma?](#) Esta guía didáctica basada en el trabajo de Rebeca Anijovich elaborada por el equipo de la Fundación Luminis ofrece una síntesis de las bases conceptuales de la enseñanza para la diversidad, haciendo hincapié en el enfoque de aulas heterogéneas, ofreciendo una serie de propuestas, actividades y enlaces a materiales didácticos, para su abordaje en la práctica.

## Para seguir leyendo

[Anijovich, R. \(2014\). Todos pueden aprender. Prospectiva-Revista de Educación del Colegio Nacional UNLP, 1, 1-5.](#) En este documento la especialista Rebeca Anijovich resume la

importancia del trabajo con la diversidad y la heterogeneidad en el aula considerando los desafíos actuales de la sociedad, desde un enfoque del derecho a la educación.

[Tomlinson, C. \(2005\). \*El rol del docente en un aula diferenciada. Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula.\* Paidós. Buenos Aires.](#) En este documento se presenta una síntesis de la propuesta teórica de Tomlinson acerca del rol de los docentes en un aula heterogénea y diferenciada, proponiendo diferentes estrategias y modalidades para llevar a la práctica.

Anijovich R., Cappelletti, G. y Cancio, C. (2014): *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós. En este libro, las autoras abordan la enseñanza para la diversidad proponiendo el enfoque de aulas heterogéneas. Realizan un recorrido que incluye los principios fundantes del enfoque, distintas orientaciones para la planificación y las prácticas de enseñanza, nuevas propuestas del uso de espacios y tiempos y modos de evaluación.

## Referencias

- Anijovich R., Cappelletti, G. y Cancio, C. (2014): *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cotrina Garcia, M., Garcia Garcia, M. C. y Caparros Martin, E. (2017). Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Revista Aula abierta. Educación inclusiva: avances desde la reflexión, la práctica y la investigación*, 46, 57-64
- Bowman-Perrot, L., Davis, H., Vannest, K. y Williams, L. (2013) Academic Benefits of Peer Tutoring: a Meta-Analytic Review of Single-Case Research. *School Psychology Review*, 42 (1), 39-55.
- Diker, G. (2008). ¿Cómo se establece qué es lo común?. En Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.
- Faskunger, Szczepanski y Åkerblom (2018) Teaching with the sky as a ceiling. A review of the significance of outdoor teaching for children's learning in compulsory school.
- Gardner, Howard (1993), *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*, Buenos Aires, Basic Books.
- Jones, G., Ostojic, D., Menard, J., Picard, E. y Miller, C.J. (2017) Primary prevention of reading failure: Effect of universal peer tutoring in the early grades, *The Journal of Educational Research*, 110 (2), 171-176.
- Martella, R.C., Nelson, J.R., & Marchand-Martella, N.E. (2003). *Managing disruptive behavior in the schools*. Boston, MA: Allyn & Bacon
- Neil, J. T. (2002) *Meta-Analytic Research on the Outcomes of Outdoor Education in Research in Outdoor Education*, Volume 6.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010). *2021 metas Educativas: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid.

- 
- Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico (OCDE) (2019). *PISA results. What students know and can do*.
- Peirats Chacón, J. y López Marí, M. (2013). Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad. *ENSAYOS* (28), 197-211.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada: De las intenciones a la acción*. Madrid: Editorial Popular.
- Sacristán, G. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa* Nº 81 y 82. Universidad de València.
- Simmons, K., Carpenter, L., Crenshaw, S, & Hinton, V.M. (2015) "Exploration of Classroom Seating Arrangement and Student Behavior in a Second Grade Classroom," *Georgia Educational Researcher*: Vol. 12 :iss. 1 , Article 3. DOI: 10.20429/ger.2015.120103 Available at: <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/gerjournal/vol12/iss1/3>
- Scruggs, T. E, Mastropieri, M, A, y McDuffie, K. A (2007) Co- Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Council forexceptionalchildren*, 3 (4), 392-416.
- Topping, K. J. (1998). Paired Learning and Literacy. En K. Topping y S. Ehly (Ed.) *Peer-Assisted Learning*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- UNESCO (2008) La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, Suiza. Disponible en: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf)
- Valero, D; Redondo-Sama, G y Elboj, C. (2018) Interactive groups of immigrant students: a factor for success in the path of immigrant students. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (7), 87-802.
- Valls, R & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic population. *Cambridge Journal of Education*, 43:1, 17-33.
- Walker, B. (2003) The cultivation of student self-efficacy in reading and writing. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 173-187.



Este documento puede utilizarse libremente citando a las autoras.

Furman, M.; Larsen, M.E. y Aguzzi, C. (2020). “¿Qué sabemos sobre la enseñanza para la diversidad? ¿Cómo enseñar en aulas diversas?” Documento N°9. Proyecto *Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación?* Buenos Aires: CIAESA.

Revisión: Rebeca Anijovich

“Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación?” es un proyecto del Centro de Investigación Aplicada en Educación San Andrés (CIAESA), iniciativa de la Asociación Civil Educativa Escocesa San Andrés, con la coordinación académica de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés.

El CIAESA busca mejorar las prácticas, los procesos y los resultados de la educación en Argentina y América Latina. Los proyectos que desarrolla están guiados por la vocación de contribuir al debate educativo con conocimientos científicos rigurosos y aplicados al uso práctico de los distintos actores del sistema educativo.

Para más información: [udesu.edu.ar/ciaesa](https://udesu.edu.ar/ciaesa)