



**PROFESORADO UNIVERSITARIO PARA LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA Y SUPERIOR**

**"La diversidad en el aula: desafíos y oportunidades de la
heterogeneidad en la práctica docente"**

Cátedra: Trabajo Final:

Profesor: Cristian Secul Giusti

Alumna: Natalia Miranda

2025

ÍNDICE:

1. Introducción	p 3
2. Descripción de la problemática observada.....	p 4,5
3. Marco teórico.....	p 5,6,7,8 y 9
4. Análisis crítico de la problemática.....	p.10 y 11
5. Propuestas y posibles líneas de intervención.....	p.12 y 13
6. Conclusión.....	p.13 y 14
7. Bibliografía:.....	p,15

"La diversidad en el aula: desafíos y oportunidades de la heterogeneidad en la práctica docente"

1. Introducción

La enseñanza en el siglo XXI se encuentra atravesada por una multiplicidad de desafíos, entre ellos, uno de los más significativos es el de abordar la heterogeneidad presente en las aulas. Las diferencias entre los estudiantes —ya sean cognitivas, culturales, emocionales o sociales— configuran escenarios complejos que interpelan las prácticas docentes tradicionales. En contraposición a un modelo escolar históricamente pensado para grupos homogéneos, el aula actual se caracteriza por la coexistencia de diversas formas de aprender, conocer y construir sentido.

Durante las prácticas docentes realizadas a lo largo del profesorado, esta problemática se hizo visible en distintas situaciones concretas: estudiantes que requerían más tiempo para realizar las actividades, otros que necesitaban consignas adaptadas, algunos que trabajaban con fluidez y demandaban desafíos adicionales, y muchos que evidenciaban trayectorias escolares marcadas por desigualdades estructurales. Esta diversidad, lejos de constituir una excepción, se manifiesta como la norma en los contextos escolares contemporáneos. Sin embargo, su abordaje pedagógico no siempre encuentra respuestas adecuadas en la planificación y en las estrategias de enseñanza.

En su libro "Aulas heterogéneas. Estrategias para enseñar y evaluar en la diversidad", Rebeca Anijovich (2020) sostiene que "la diversidad de los estudiantes en el aula no es un problema a resolver, sino una realidad a reconocer y una oportunidad para enriquecer la enseñanza". Esta afirmación invita a repensar la tarea docente desde una lógica inclusiva, flexible y creativa, en la que se valoren las trayectorias individuales y se promuevan entornos de aprendizaje significativos para todos los estudiantes.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la problemática de la heterogeneidad en el aula a partir de las experiencias vividas durante las prácticas del profesorado, reflexionando críticamente sobre sus implicancias pedagógicas y didácticas. A partir del diálogo con autores estudiados a lo largo de la formación, se

buscará comprender cómo esta complejidad impacta en la enseñanza y qué estrategias pueden fortalecer el trabajo docente en contextos diversos

2.Descripción de la problemática observada

Durante las prácticas docentes realizadas en el marco del profesorado, tuve la oportunidad de observar y participar en distintos espacios de enseñanza en escuelas de nivel secundario. En todos ellos, la diversidad de los estudiantes se hizo evidente, no solo en términos de intereses o trayectorias, sino también en relación con los modos de aprender, las necesidades de apoyo, los tiempos de comprensión y los comportamientos dentro del aula.

En uno de los cursos, por ejemplo, me encontré con un grupo conformado por estudiantes con una gran variedad de necesidades. Algunos de ellos no podían permanecer sentados durante mucho tiempo; interrumpían constantemente, hablaban con sus compañeros o necesitaban moverse por el aula para sentirse más cómodos. Otros mostraban una marcada dificultad para sostener la atención y se desconectaban rápidamente de las consignas o de la propuesta general. También había quienes manifestaban obstáculos concretos para comprender los temas tratados, requiriendo explicaciones adicionales, recursos visuales o mayor acompañamiento por parte del docente. Esta heterogeneidad, sin embargo, no se agotaba en los casos que requerían mayor apoyo. También estaban aquellos estudiantes que captaban rápidamente los contenidos, resolvían con fluidez las actividades y solicitaban nuevos desafíos. A menudo, estos alumnos quedaban en un segundo plano frente a la necesidad docente de atender con urgencia a quienes requerían una intervención más intensa. La escena era, entonces, compleja: mientras algunos necesitaban más tiempo y apoyo para avanzar, otros parecían quedar detenidos en su proceso de aprendizaje por falta de estímulos adecuados.

Esta tensión puso en evidencia una de las problemáticas más acuciantes que enfrenta la práctica docente actual: ¿cómo enseñar a todos, respetando los ritmos y estilos individuales, sin dejar a nadie atrás ni frenar el crecimiento de quienes podrían ir más allá? Como practicante, me sentí muchas veces desbordada frente a la demanda de “llegar a todos” con una misma planificación. La dificultad para

personalizar la enseñanza en contextos de aula numerosos, con tiempos acotados y recursos limitados, me llevó a preguntarme por la preparación real que tenemos como docentes para enfrentar esta realidad tan diversa.

Rebeca Anijovich (2020) plantea que “la escuela es uno de los pocos espacios sociales donde se exige una misma respuesta a todos por igual, sin tener en cuenta sus historias, sus tiempos ni sus modos de conocer” (p. 15). Esta cita refleja de manera clara la tensión que viví como futura docente: una planificación pensada desde un paradigma más homogeneizador se encuentra con una realidad que exige una mirada flexible, atenta y diferenciada. Reconocer la diversidad como punto de partida para la enseñanza no es una tarea sencilla. Implica romper con estructuras tradicionales, reconfigurar los tiempos, pensar estrategias múltiples y sostener una actitud reflexiva permanente.

Como veremos en el apartado teórico, esta problemática ha sido abordada por diversos autores que advierten la necesidad de redefinir el rol docente, no solo como transmisor de conocimientos, sino como mediador, diseñador de experiencias y generador de condiciones para que todos los estudiantes puedan aprender desde su singularidad.

3.Marco teórico

3.1 *Aulas heterogéneas: definición y características*

La noción de aula heterogénea remite a la idea de un grupo de estudiantes que presentan diferencias sustanciales en múltiples dimensiones: cognitivas, sociales, culturales, emocionales y económicas. Estas diferencias no son nuevas en la historia de la educación, pero sí han cobrado visibilidad e importancia en los últimos años, especialmente a partir de una concepción de la enseñanza más inclusiva y centrada en el sujeto que aprende. Rebeca Anijovich (2020) sostiene que “la heterogeneidad es constitutiva del aula, no una excepción ni un problema.

Enseñar en la diversidad no significa hacer lo mismo para todos, sino generar múltiples caminos para que cada uno acceda al conocimiento” (p. 22). Esta

perspectiva interpela a las prácticas docentes que, muchas veces, continúan organizándose en torno a planificaciones únicas, secuencias lineales y tiempos uniformes para todos los estudiantes.

Philippe Perrenoud (1999) advierte que la escuela ha sido históricamente pensada para sujetos homogéneos y que el desafío actual es, precisamente, diseñar dispositivos pedagógicos que permitan gestionar la diversidad: “No se trata de suprimir las diferencias, sino de organizar la enseñanza para que las diferencias no se transformen en desigualdades” (p. 25). Esta afirmación resulta clave para comprender que la heterogeneidad no puede ser concebida como un obstáculo, sino como una condición a la que la enseñanza debe responder activamente.

Desde un enfoque similar, Antoni Zabala (2002) propone que la atención a la diversidad no debe limitarse a adecuaciones aisladas, sino que implica pensar el currículum desde una lógica de flexibilidad, de adaptación y de respeto a los distintos modos de aprender. Para este autor, “el tratamiento de la diversidad no consiste en ofrecer diferentes niveles de dificultad de una misma tarea, sino en proporcionar experiencias significativas para todos, partiendo de sus necesidades e intereses” (p. 38).

Por su parte, Emilia Ferreiro (1999), desde su trabajo con los procesos de alfabetización, mostró con claridad cómo los niños no aprenden de la misma manera ni en el mismo momento. Su investigación sobre los sistemas de escritura evidenció que los estudiantes construyen saberes desde sus hipótesis previas y que el aula debe respetar esos tiempos y recorridos. “No todos los niños entran al mundo de la escritura por la misma puerta ni al mismo ritmo, pero todos pueden hacerlo si se les brinda un entorno de respeto y estímulo” (Ferreiro, 1999, p. 41).

Estas perspectivas coinciden en un punto fundamental: la enseñanza debe partir del reconocimiento de la diversidad como punto de partida, y no como una dificultad a superar. En ese sentido, pensar el aula como espacio heterogéneo implica asumir una postura pedagógica activa, que se distancia del paradigma tradicional y propone un modelo más inclusivo, participativo y situado.

3.2 Diversidad de aprendizajes: neurodiversidad, estilos, ritmos

Reconocer la heterogeneidad en el aula supone, además, asumir que los estudiantes aprenden de maneras muy distintas. Estas diferencias no solo tienen que ver con el contexto social o familiar, sino también con factores cognitivos, neurológicos y emocionales que configuran un abanico de estilos de aprendizaje, ritmos y formas de procesar la información. Uno de los aportes más significativos en este sentido es el de Howard Gardner, quien formuló la teoría de las inteligencias múltiples. Según este autor, no existe una única manera de ser inteligente, sino al menos ocho tipos de inteligencia: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista (Gardner, 1994). Esta mirada amplía la concepción tradicional de la inteligencia y permite pensar propuestas pedagógicas más diversas e inclusivas. Para Gardner, “la educación debe ayudar a los individuos a desarrollar sus fortalezas particulares y a encontrar maneras apropiadas de aprender y expresarse” (p. 35).

En esta línea, Carol Tomlinson (2005) ha trabajado profundamente sobre la enseñanza diferenciada, entendida como una manera de planificar y llevar a cabo la enseñanza teniendo en cuenta las diferencias en intereses, capacidades, estilos y niveles de preparación de los estudiantes. Tomlinson sostiene que “la instrucción diferenciada no significa crear una lección para cada estudiante, sino diseñar opciones dentro de la misma propuesta que permitan a todos aprender con éxito” (p. 12).

Otro autor fundamental en la comprensión de la diversidad cognitiva es Mel Levine, quien desde el concepto de neurodiversidad propone que cada cerebro funciona de manera única y que la educación debe adaptarse a esa variedad. Levine (2005) advierte que “cuando la escuela exige una sola manera de aprender, muchos estudiantes quedan excluidos del éxito escolar, no por falta de capacidad, sino por falta de reconocimiento de su perfil neurocognitivo” (p. 54). Esta idea resuena con las experiencias de aula vividas durante las prácticas, donde quedó en evidencia que los formatos estandarizados limitan las posibilidades de aprendizaje de muchos estudiantes.

Rebeca Anijovich también aborda esta cuestión al afirmar que “enseñar en la diversidad requiere diseñar propuestas que contemplen diferentes formas de entrada al conocimiento, así como múltiples formas de expresión y producción por

parte de los estudiantes” (Anijovich, 2020, p. 49). En su libro, propone recursos como las rutinas de pensamiento, los organizadores gráficos y las consignas abiertas como herramientas para diversificar las propuestas sin perder el eje común del aprendizaje.

En definitiva, comprender y atender a la diversidad de aprendizajes no es una tarea sencilla, pero sí necesaria. La escuela debe asumir que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo, y que respetar esas diferencias es una condición para garantizar el derecho a la educación. Este enfoque no implica renunciar a los objetivos comunes, sino buscar caminos variados para alcanzarlos.

3.3 Dificultades para el docente en contextos diversos

La presencia de una creciente diversidad en las aulas supone un profundo desafío para los y las docentes. Si bien el discurso pedagógico actual promueve la atención a las diferencias, su implementación concreta en las escuelas se encuentra atravesada por múltiples obstáculos. Uno de los más relevantes, tal como se vivencia en las prácticas docentes, es la imposibilidad de “llegar a todos” con la misma planificación, el mismo tiempo y el mismo recurso. La planificación tradicional, centrada en un diseño homogéneo de clase, tiende a dejar fuera a muchos estudiantes.

En este sentido, Edith Litwin (1997) sostiene que “enseñar es una tarea que implica tomar decisiones en un campo de tensiones”, donde una de las más difíciles de resolver es cómo equilibrar la atención entre quienes necesitan más acompañamiento y quienes podrían avanzar con mayor autonomía (p. 55). Esta tensión, lejos de resolverse con soluciones simples, exige una constante revisión de las prácticas y una profunda capacidad de observación y ajuste por parte del docente.

Philippe Perrenoud (1999) profundiza esta idea al señalar que el docente enfrenta el dilema de diferenciar sin caer en la fragmentación ni en la injusticia. Para él, “la igualdad no consiste en tratar a todos de la misma manera, sino en dar a cada uno lo que necesita para aprender” (p. 62). No obstante, también reconoce que esta perspectiva requiere condiciones institucionales específicas —tiempo, formación, trabajo colaborativo— que muchas veces están ausentes en las escuelas.

En el mismo sentido, Daniel Feldman (2009) plantea que el aula contemporánea exige al docente operar en una lógica de complejidad. Enseñar ya no puede pensarse como una acción lineal que transfiere contenidos a un grupo homogéneo, sino como una tarea situada que demanda adaptabilidad permanente. Según el autor, “la enseñanza es hoy una práctica de alta densidad, donde cada decisión implica considerar múltiples variables en juego” (Feldman, 2009, p. 18). Este concepto de “densidad” resuena especialmente con las experiencias vividas en las prácticas, donde cada clase demandaba no solo conocimientos disciplinares, sino también capacidades para gestionar tiempos, ritmos, emociones y dinámicas grupales diversas.

Rebeca Anijovich (2020), desde una mirada optimista pero realista, reconoce que “no se puede esperar que un docente resuelva solo la complejidad de la heterogeneidad, pero sí que cuente con estrategias, apoyos institucionales y una actitud reflexiva para afrontarla” (p. 67). En este sentido, destaca la importancia del trabajo en equipo, de la formación continua y de la posibilidad de construir comunidades docentes que compartan recursos, planifiquen en conjunto y reflexionen sobre las prácticas.

En síntesis, el abordaje de la diversidad no depende exclusivamente de la voluntad individual del docente. Supone un cambio de paradigma que debe ser acompañado por políticas institucionales, tiempos de trabajo colaborativo, formación en estrategias diferenciadas y una cultura escolar que valore la diversidad como potencia, no como problema. Mientras tanto, la práctica cotidiana sigue exponiendo la dificultad concreta de atender a todos por igual, sin dejar a nadie atrás ni limitar a quienes podrían ir más allá.

4. Análisis crítico de la problemática

La presencia de aulas heterogéneas ha dejado de ser una excepción para convertirse en la norma en los sistemas educativos contemporáneos. Sin embargo, la escuela sigue sosteniendo, en muchos casos, estructuras organizativas, curriculares y didácticas basadas en la homogeneidad, en la idea de un “alumno promedio” que aprende a determinado ritmo, con determinados recursos, en tiempos predefinidos.

Esta lógica entra en contradicción con las realidades que emergen en la práctica docente cotidiana, donde los estudiantes muestran trayectorias profundamente diversas y necesidades que no siempre pueden ser atendidas desde esquemas estandarizados. Una de las tensiones más marcadas observadas durante las prácticas docentes fue el desequilibrio entre la necesidad de acompañar a quienes requieren más apoyo y el derecho de quienes podrían avanzar más rápidamente a seguir desarrollando sus aprendizajes.

La planificación centrada en el “grupo” muchas veces deja a unos fuera del alcance del contenido, y a otros, atrapados en propuestas poco desafiantes. Como señala Rebeca Anijovich (2020), “enseñar en la diversidad exige aceptar que no todos necesitan lo mismo, ni al mismo tiempo, ni de la misma manera” (p. 49). No obstante, la demanda de equidad, en condiciones de escasez de recursos, tiempo y acompañamiento institucional, se vuelve una carga difícil de sostener para el docente.

En este marco, la evaluación también aparece como un punto crítico. Si bien se habla cada vez más de evaluación formativa y flexible, en la práctica persisten formatos rígidos que no contemplan los distintos puntos de partida. Como lo advierte Edith Litwin (1997), “la evaluación muchas veces se convierte en una herramienta de exclusión cuando no se adapta a la diversidad de recorridos y procesos de aprendizaje” (p. 71).

Por otra parte, el discurso de la inclusión tiende, en ocasiones, a romantizar la diversidad, sin considerar la sobrecarga emocional y profesional que implica para los y las docentes. Daniel Feldman (2009) advierte que “enseñar en la complejidad requiere un andamiaje institucional que no siempre está presente” (p. 19). Así, los

docentes quedan muchas veces solos frente a la responsabilidad de atender a todos, lo que puede generar estrés, frustración e incluso una percepción de fracaso profesional, especialmente en quienes se están formando.

La pregunta que emerge con fuerza es: ¿por qué seguimos esperando que todos aprendan lo mismo, al mismo tiempo y del mismo modo? Esta expectativa no solo desconoce la diversidad inherente a cualquier grupo humano, sino que produce efectos negativos sobre los estudiantes, especialmente sobre aquellos que no encajan en el molde estándar. La escuela, en este sentido, puede convertirse —aunque no lo pretenda— en una institución reproductora de desigualdades si no revisa sus formas de enseñar y evaluar.

Desde una perspectiva transformadora, autores como Philippe Perrenoud (1999) proponen superar esta lógica y asumir que la equidad no se alcanza uniformando, sino diferenciando. Como él mismo expresa: “una enseñanza igual para todos solo es justa si todos son iguales; en caso contrario, produce desigualdad” (p. 33). Esta frase condensa el núcleo del problema: la igualdad mal entendida puede convertirse en una forma de injusticia pedagógica. Es necesario, por tanto, promover un enfoque que combine alta expectativa para todos con diversidad de caminos para alcanzarlas. Como afirma Carol Tomlinson (2005), “todos los estudiantes merecen ser desafiados en su zona de desarrollo, y eso implica diseñar propuestas que los reconozcan en su singularidad” (p. 17).

En síntesis, el análisis crítico de la heterogeneidad en el aula no debe limitarse a identificar dificultades. Es necesario interrogarse sobre el modo en que la escuela reproduce ciertas lógicas excluyentes y pensar alternativas viables desde la formación docente. La clave está en construir una práctica reflexiva, sensible y colectiva que reconozca la complejidad sin renunciar al derecho a enseñar y aprender con sentido para todos.

5. Propuestas y posibles líneas de intervención

Reconocer la heterogeneidad en el aula como una realidad estructural exige que la práctica docente se reinvente constantemente. Si bien no existen recetas universales, es posible delinear algunas líneas de intervención que han demostrado ser eficaces en el abordaje de la diversidad, siempre que estén sostenidas por decisiones pedagógicas conscientes, trabajo colaborativo y acompañamiento institucional.

a) *Enseñanza multinivel y planificación flexible* La planificación didáctica debe asumir que no todos los estudiantes llegarán al mismo lugar al mismo tiempo, por lo que se vuelve indispensable ofrecer actividades escalonadas o abiertas, que permitan distintos niveles de resolución y profundización. Según Rebeca Anijovich (2020), planificar para la diversidad implica “pensar en propuestas de trabajo que partan de un objetivo común, pero habiliten diferentes recorridos” (p. 92). Las tareas abiertas, los contratos didácticos y los itinerarios de trabajo personal son recursos útiles para esta perspectiva.

b) *Evaluación formativa y diversificada* Evaluar en la diversidad exige superar la lógica única del examen tradicional y abrir el juego a múltiples formas de expresión y producción del conocimiento. Esto implica incluir rúbricas, autoevaluaciones, portafolios, trabajos en proceso y retroalimentaciones continuas. Como señala Edith Litwin (1997), “la evaluación tiene sentido cuando forma parte del proceso de enseñanza y no se constituye en su fin” (p. 79). Al diversificar las formas de evaluar, se permite que cada estudiante demuestre lo que aprendió desde su singularidad.

c) *Trabajo por proyectos interdisciplinarios* El trabajo por proyectos, en el que se integran distintas áreas del conocimiento y se parte de una problemática significativa para el grupo, permite una mayor personalización y sentido del aprendizaje. Esta metodología habilita a los estudiantes a trabajar desde sus intereses y fortalezas, promoviendo una participación más activa. Zabala (2002) propone este enfoque como una forma de “organizar el currículum respetando la complejidad del saber y las diferencias del grupo” (p. 61).

d) *Apoyos institucionales y redes docentes* Para que la enseñanza en contextos diversos sea posible, es fundamental que el docente no trabaje en soledad. La

existencia de equipos de orientación escolar, apoyos a la inclusión, espacios de co-enseñanza, tiempo para el trabajo colaborativo y formación continua son claves para sostener propuestas pedagógicas potentes. Como afirma Feldman (2009), “la práctica reflexiva se potencia cuando es compartida y acompañada” (p. 33). La escuela debe construirse como comunidad profesional que aprende.

e) *Formación docente continua y situada* Finalmente, toda intervención en contextos de heterogeneidad debe ir acompañada de procesos de formación docente que permitan revisar las creencias sobre el aprendizaje, incorporar nuevas herramientas y fortalecer la mirada pedagógica. Perrenoud (1999) destaca que uno de los ejes de la profesionalización docente es precisamente “la capacidad de gestionar la diversidad de los alumnos” (p. 44), lo cual exige aprender a observar, a interpretar y a diseñar propuestas significativas para todos.

6. Conclusión

A lo largo de este trabajo se ha intentado reflexionar sobre una de las problemáticas más significativas de la práctica docente contemporánea: la enseñanza en contextos de heterogeneidad. Las experiencias recogidas durante las prácticas del profesorado evidenciaron con claridad que la diversidad en el aula no es una dificultad aislada, sino una condición estructural de la escuela actual. En este marco, las tensiones que surgen en la tarea docente —como la imposibilidad de atender a todos al mismo tiempo, la dificultad de sostener propuestas que incluyan sin homogeneizar, y la sensación de no poder acompañar adecuadamente a quienes podrían avanzar más— no son señal de falta de compromiso, sino de un sistema que todavía no ha logrado transformar sus estructuras para acompañar verdaderamente la diversidad.

El recorrido teórico realizado permitió entender que existen enfoques pedagógicos y estrategias concretas para afrontar este desafío: desde la planificación flexible y la evaluación diversificada, hasta el trabajo colaborativo y la formación docente permanente. Sin embargo, también quedó claro que ninguna estrategia puede sostenerse sin un marco institucional que acompañe, legitime y potencie estas prácticas. Reconocer la heterogeneidad como potencia —y no como obstáculo— es

una decisión ética y política. La tarea docente, en este sentido, es mucho más que transmitir contenidos: es diseñar entornos donde todos y cada uno tengan la posibilidad real de aprender.

El desafío está en construir una escuela que no solo declare la inclusión, sino que la practique cotidianamente, con creatividad, compromiso y reflexión constante.

"La pedagogía de la diferencia debe partir de la construcción social de la diversidad y de la heterogeneidad en el aula, reconociendo y valorando las diferencias individuales de cada estudiante para promover un aprendizaje significativo y equitativo." Philippe Perrenoud

Bibliografía:

- Anijovich, R. (2020). *Aulas heterogéneas: Estrategias para enseñar y evaluar en la diversidad*. Paidós.
- Ferreiro, E. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Zabala, A. (2002). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: Una propuesta para el currículo escolar*. Graó.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Levine, M. (2005). *Una mente a la vez: Cómo ayudar a cada niño a triunfar*. RBA.
- Tomlinson, C. (2005). *La enseñanza diferenciada en el aula: Responder a las necesidades de todos los estudiantes*. Paidós.
- Feldman, D. (2009). *La enseñanza como práctica reflexiva*. Paidós.
- Litwin, E. (1997). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Paidós.