

UNIVERSIDAD SIGLO 21



Licenciatura en Educación

Trabajo Final de Grado

Plan de Intervención

Inclusión y Aulas Heterogéneas

“Aula Plurigrado: leer y escribir para comprender, fortaleciendo las bases de aprendizajes en Escuela Zamba de Vargas”

Autor/a: Cabrera Mariana Noemi

D.N.I.: 30.789.310

Legajo: VEDU015413

Tutora: Carmen Ale Julia Campos.

Gualeguay Entre Ríos, abril 2025

Índice

Contenido

Índice	2
1 Resumen	3
2 Introducción	5
3 Plan de Intervención	8
4 Datos Generales de la Institución	8
4.1 Misión y Valor Institucional	11
4.2 Valores	12
4.3 Organización Institucional	12
4.4 Proyectos Institucionales	15
5 Planteamiento del Problema	15
6 Objetivo General	21
7 Objetivos Específicos	21
8 Justificación	24
9 Marco teórico	24
9.1 Inclusión y Aulas Heterogéneas	25
Educación rural y aula plurigrado	27
9.2 Comprensión Lectora	28
9.3 Aprendizaje Significativo	29
9.4 Co-enseñanza	30
9.5 Co-planificación	31
9.6 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	31
10 Plan de Trabajo	33
11 Cronograma de Actividades	34
Actividad 1	34
Actividad 2	35
Actividad 4	37
Actividad 5	38
Actividad 6	39
Actividad 7	40
Actividad 8	41

Actividad 9	41
Actividad 11	44
Actividad 12	45
11.1 Diagrama de Gantt	46
12 Recursos	47
12.1 Recursos Humanos	47
12.2 Recursos de Contenido	47
12.3 Recursos Económicos	48
13 Evaluación	48
13.1 Enfoque procesual	48
13.2 Cuadro de Evaluación	50
14 Resultados Esperados	53
15 Conclusión	55
17 Anexo	59

1 Resumen

El presente plan de intervención se desarrolla en la Escuela N.º 23 “Zamba de Vargas”, una institución rural con aula plurigrado, y se enmarca en la línea temática de inclusión y aulas heterogéneas. La problemática central identificada refiere a las dificultades persistentes en lectura, escritura y comprensión textual, especialmente en los estudiantes del segundo ciclo. El objetivo general es fortalecer los procesos de alfabetización mediante una intervención situada que promueva prácticas pedagógicas inclusivas y contextualizadas, bajo el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El plan contempla tres objetivos específicos: implementar prácticas pedagógicas diferenciadas, reforzar el acompañamiento docente a través de co-enseñanza y retroalimentación situada, y diseñar recursos didácticos accesibles. Entre las actividades destacan el taller de formación en DUA, observaciones pedagógicas, co-planificación en el aula, creación de portafolios personales de avance, y talleres de elaboración de materiales adaptados. La evaluación se concibe como un proceso formativo y continuo, con énfasis en el seguimiento individual de trayectorias y la reflexión docente. Se priorizan instrumentos como rúbricas, registros cualitativos y autoevaluaciones visuales. Como conclusión, el plan apuesta por una transformación genuina de las prácticas docentes, reconociendo la diversidad del aula como una oportunidad pedagógica. Se espera que, al finalizar la intervención, los docentes dispongan de herramientas concretas para diseñar propuestas inclusivas, y que los estudiantes mejoren sus niveles de Eautonomía y comprensión lector.

Palabras claves: plurigrado, aulas heterogéneas, inclusión, dua, co-planificación.

2 Introducción

Este plan de intervención se enmarca en la línea de trabajo sobre inclusión y aulas heterogéneas, con foco en la alfabetización en contextos rurales. Su construcción parte del reconocimiento de la diversidad como una característica inherente del aula plurigrado y de la necesidad de diseñar propuestas pedagógicas más justas, inclusivas y significativas.

La problemática abordada surge de la observación de bajos niveles de comprensión lectora y escritura, sobre todo en el segundo ciclo de la Escuela N. ° 23 “Zamba de Vargas”. Estas dificultades no se explican únicamente por variables individuales, sino por prácticas de enseñanza que requieren actualización, acompañamiento y diversificación.

El objetivo general de esta intervención es fortalecer los procesos de alfabetización en el aula plurigrado, mediante estrategias situadas que integren el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Se plantean tres objetivos específicos: acompañar el diseño de prácticas pedagógicas diferenciadas; fortalecer el rol docente a través de estrategias de co-enseñanza, observación y reflexión compartida; y elaborar recursos accesibles y contextualizados que favorezcan la participación de todos los estudiantes.

Desde una perspectiva metodológica, el plan articula acciones de diagnóstico, formación situada, co-planificación, desarrollo de materiales y evaluación formativa. El marco epistemológico se sustenta en autores como Flavia Terigi, Laura Lewin y el enfoque DUA del CAST, que subrayan la importancia de reconocer la diversidad como punto de partida y no como obstáculo.

Este plan no solo busca mejorar resultados escolares, sino repensar las condiciones de enseñanza desde una mirada sensible, situada y comprometida con la equidad educativa.

3 Plan de Intervención

La línea temática del presente trabajo se centrará en la "Inclusión y Aulas Heterogéneas", la problemática abordada en esta propuesta se sitúa en un contexto educativo profundamente marcado por la heterogeneidad: un aula plurigrado rural en la que conviven estudiantes de distintas edades, trayectorias escolares y niveles de alfabetización. Esta diversidad, lejos de constituir un obstáculo, debe ser entendida como una oportunidad para replantear las prácticas pedagógicas desde una perspectiva inclusiva que reconozca y valore las diferencias como parte esencial del acto educativo.

En palabras de López Hernández y Guevara Benítez (2008), un plan de intervención educativa es un conjunto organizado de estrategias diseñadas para atender una problemática particular, con el propósito de favorecer el desarrollo integral de los estudiantes. Esta planificación se estructura a partir de un diagnóstico claro, la definición de objetivos, la selección de recursos, el diseño de actividades y la evaluación de sus efectos.

En contextos de ruralidad y aulas heterogéneas, como el de la Escuela N.º 23 "Zamba de Vargas", un plan de intervención no solo busca resolver una dificultad como las limitaciones en comprensión lectora, sino también generar condiciones más justas para el acceso al conocimiento. Como plantea Terigi (2010), intervenir en educación significa también abrir caminos, diversificar estrategias, y reconocer que no todos los estudiantes aprenden del mismo modo ni al mismo tiempo.

4 Datos Generales de la Institución

La escuela Primaria N.º 23 "Zamba de Vargas" es una institución de Personal Único (PU), con aula plurigrado, ubicada en el 5to Distrito "Sauce" del Departamento

Gualedguay, Provincia de Entre Ríos. Está situada sobre camino de tierra, a 200 metros del ripio, a 4 kilómetros del asfalto y a 70 km de la ciudad cabecera del departamento.

Desde su fundación en 1896, la escuela ha atravesado múltiples transformaciones, respondiendo tanto a las políticas del sistema educativo provincial, como a las demandas de la comunidad de la zona del Quinto y Sexto Distrito.

En sus inicios funcionaba solo nivel primario, en una escuela rancho, realizada de paja y adobe. El día 18 de octubre de 1997, se reinaugaron parte de sus instalaciones, ya que hasta en ese momento se contaba con un edificio muy precario.

Al año siguiente en 1998 aprovechando el espacio liberado y la demanda de la zona, se inaugura El Jardín “Manitos”, bajo la dirección de Cristina Hereñu y la docente Judith Apaulaza con una matrícula de 11 niños.

El nombre del fue elegido a través de sorteo entre propuestas de las familias.

En 1999, la institución enfrentó dificultades debido a una baja matrícula y cerró temporalmente la sala de nivel inicial. Sin embargo, en 2000 reabrió con solo 6 alumnos manteniendo la misma directora y docente. A partir del año 2002, diversas docentes, como Laura Ramírez, Valeria Caminos y Laura Cánepa, contribuyeron al desarrollo del jardín. En 2004 y 2005, la matrícula creció a 8 alumnos.

Finalmente, desde el día 16 de septiembre de 2024, la escuela funciona en el nuevo y amplio edificio, de características sin precedentes en la zona con una docente para el nivel primario, y una docente fija por este año de nivel inicial, cabe señalar que el cargo de jardín es itinerantes, es decir , que la maestra según la matrícula que disponga la sala (seis o más), permanece con cargo fijo , concurriendo todos los días de

la semana, en caso contrario, asisten semana de por medio , ya que comparten cargo con otra escuela rural.

El edificio cuenta cocina, zoom comedor, un depósito, dirección con cocina y baño, dos aulas de primaria, un jardín de infantes con baños propio adaptado al nivel, baños de mujeres, baños de varones y un baño para discapacitado.

El horario de entrada es a las 7:30 hs y de salida 12:30 hs horario de verano y de 8:00 hs a 13:00 hs horario de invierno (desde el 1 de mayo al 1 de septiembre). El jardín de infantes de 9 :30 a 12: 30 hs durante todo el año. Este cronograma fue consensuado previamente con toda la comunidad educativa.

La mayoría de los alumnos proviene, del barrio “El Fiscal”, ubicado a 3 km, y pertenecen a hogares humildes. necesidades básicas cubiertas.

Durante el presente ciclo lectivo concurren 18 alumnos, incluido el jardín de infantes, 12 de nivel primario, y 6 de nivel inicial, de los cuales el 100% asiste al comedor escolar que provee de desayuno y almuerzo, siendo este muy amplio, variado y de alto valor nutritivo.

La institución se caracteriza por un grupo de estudiantes heterogéneo, con distintos ritmos y trayectorias de aprendizaje, no se registran problemas de disciplinas, y los conflictos que surgen se resuelven mediante el dialogando dentro. Las inasistencias de los alumnos y docentes son escasas y se deben principalmente a factores climáticos que afectan la transpirabilidad de los caminos.

El aula plurigrado de nivel de primaria está agrupa a 12 niños de entre 6 y 13 años de edad, característica principal de este tipo de aula; distribuidos en:

grado	alumnos
1°	3
2°	2
3°	1
4°	1
5°	3
6°	2

Según los datos del obtenidos de lo que se ha trabajado en la última jornada institucional, teniendo en cuenta las trayectorias de los estudiantes, el equipo docente identificó que el 40 % de los alumnos se encuentran “en proceso de apropiación de contenido” (EPAC) en el área de lengua y el 15% en matemáticas; y en general; son los espacios curriculares donde se presentan mayores dificultades tomando como indicadores en lengua la conciencia grafema-fonema, escritura autónoma, comprensión lectora.

En matemáticas, resolución de situaciones problemáticas, regularidades de los cuadros numéricos, operaciones básicas.

4.1 Misión y Valor Institucional

la institución se fundamenta en los principios y objetivos establecidos por la Ley de Educación Nacional N° 26.2061 y la Ley de Educación Provincial N.º 9890 ofreciendo una enseñanza inclusiva, amplia y enriquecedora en un contexto rural donde se valora, respeta la diversidad en los ritmos y formas de aprendizajes propios del aula plurigrado. Fomentando el desarrollo de habilidades educativas, sociales y culturales que fortalezcan la formación de ciudadanos críticos, comprometidos con su comunidad

y su entorno natural.

4.2 Valores

- Respeto por la diversidad.
- Solidaridad.
- Responsabilidad.
- Identidad rural.
- Equidad.

En cuantos a los objetivos encontrados en el PPPI (Proyecto Pedagógico Político Institucional) encontramos:

Asegurar que todos los niños y niñas accedan, permanezcan y finalicen sus trayectorias educativas, promoviendo la equidad en las oportunidades de aprendizajes.

Desarrollar propuestas pedagógicas significativas, flexibles y contextualizadas, respondiendo y atendiendo a la realidad del plurigrado y a las características de la zona.

Consolidar la relación entre la escuela, las familias y la comunidad, fomentando una participación activa, colaborativa y comprometida en el desarrollo del proceso educativo.

incentivar el crecimiento pleno de los alumnos, favoreciendo el pensamiento crítico, la creatividad, y el compromiso con su entorno.

4.3 Organización Institucional

La institución depende de la Departamental de Escuelas de Gualeguay y la Supervisión escolar Zona “A”.

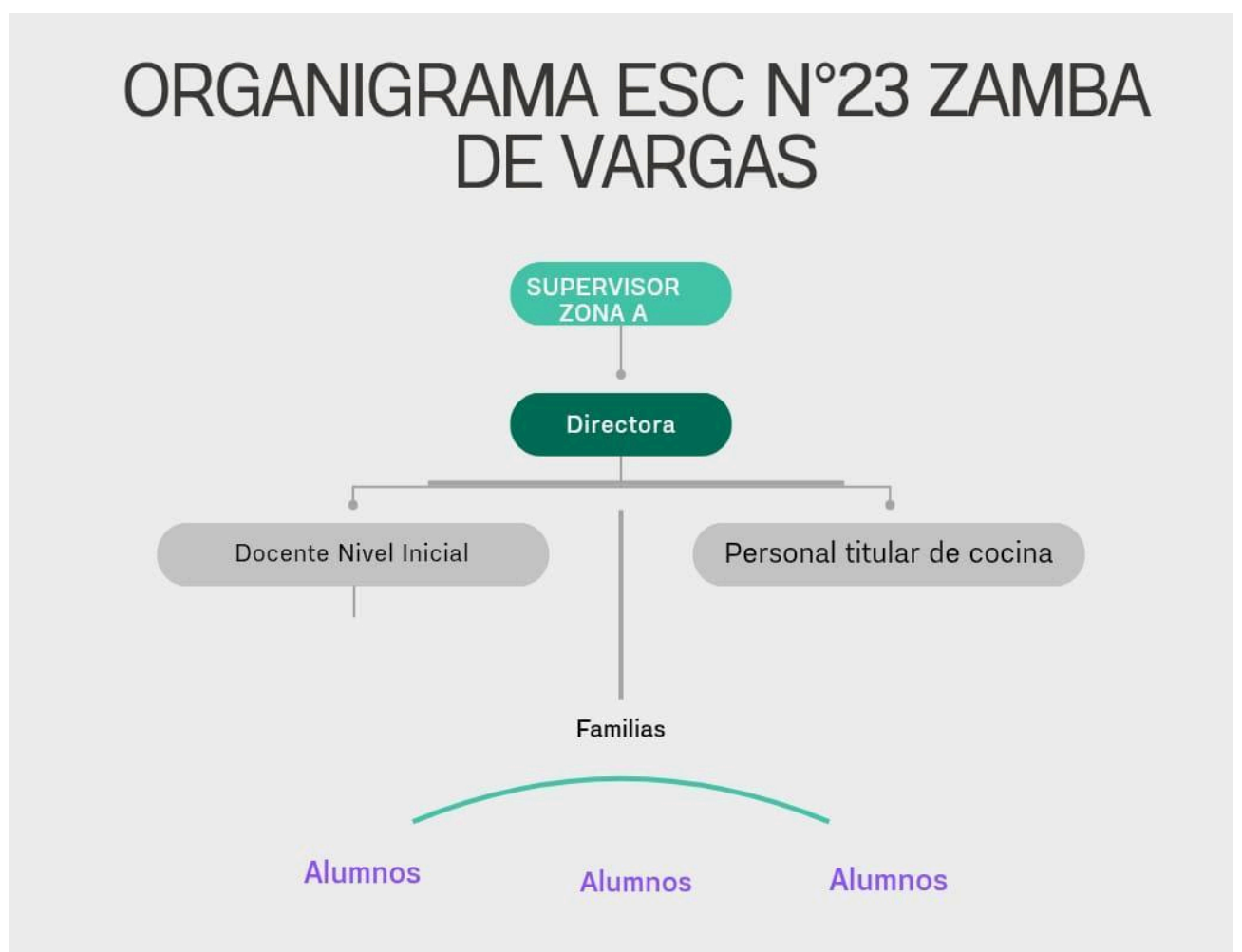
En cuanto a la organización institucional cuenta con:

Un cargo directivo con grados a cargo, ejercido por la Sra. directora Titular desde el año 2022 Bettina Piazza, años anteriores era un cargo termino fijo, motivo por el cual, pasaron varias docentes por la misma, para ser más exactos desde el año 2015 al 2022 fueron 7 las personas que ocuparon ese cargo.

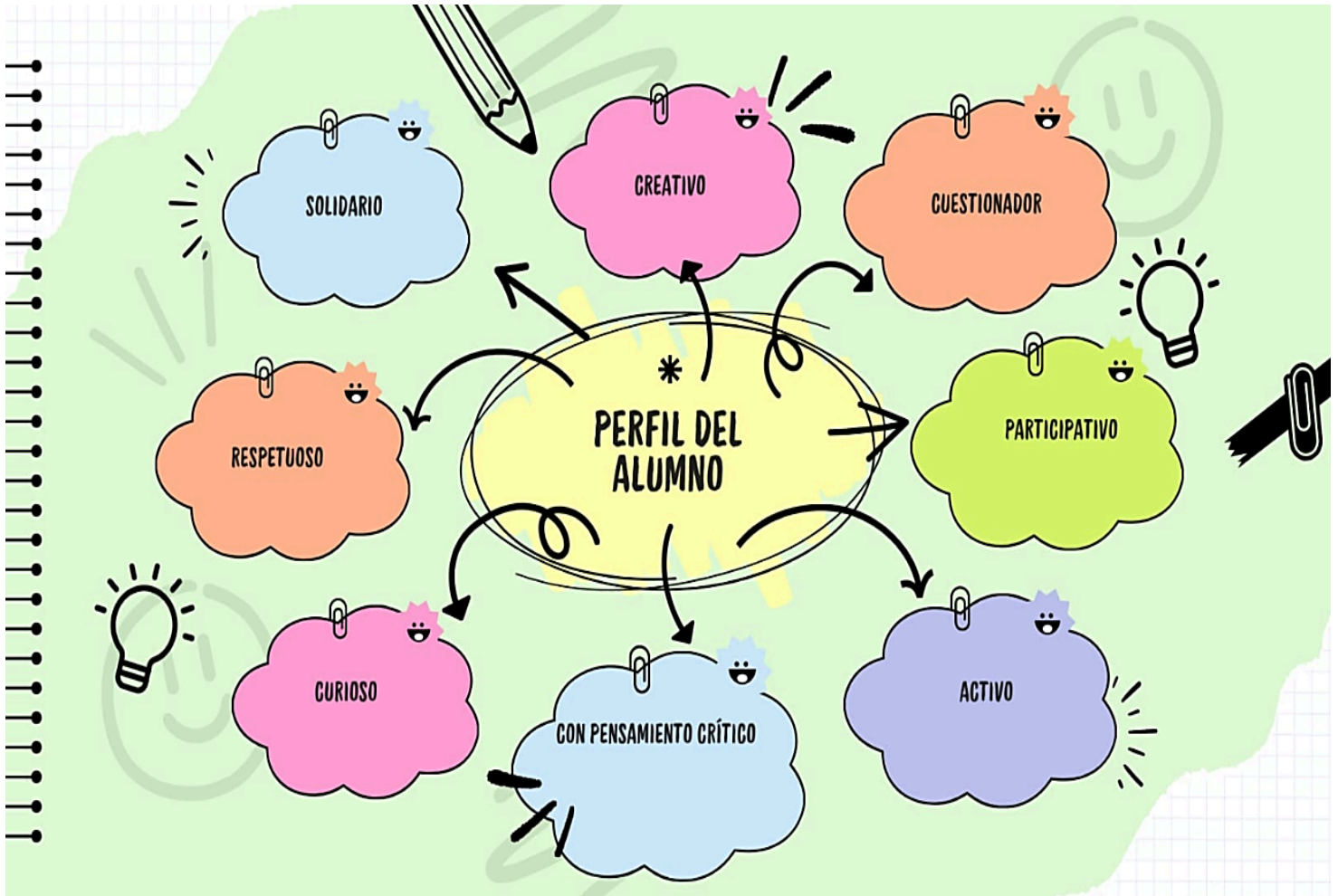
Docente a cargo del nivel inicial, ejercido por Melina Zanini, y primer ciclo Stella Maris Inocencio.

Personal de cocina titular: la señora Griselda Dellamorte.

Personal de ordenanza: se cuenta con dos personas a cargo de la limpieza, las cuales concurren 3 veces por semana. (a cargo de la junta de gobierno).



Perfil del alumno que egresa de la Escuela:



4.4 Proyectos Institucionales

- Resignificando la Argentina: proyecto multidisciplinario con base en Ciencias Sociales.
- Educar para la salud: proyecto multidisciplinarios con base en las ESI.
- Semana de Mayo: escuela sede de la zona para la realización del acto por el 25 de mayo.

- Jornada escuela-familia-comunidad: proyecto interdisciplinario e inter institucional.

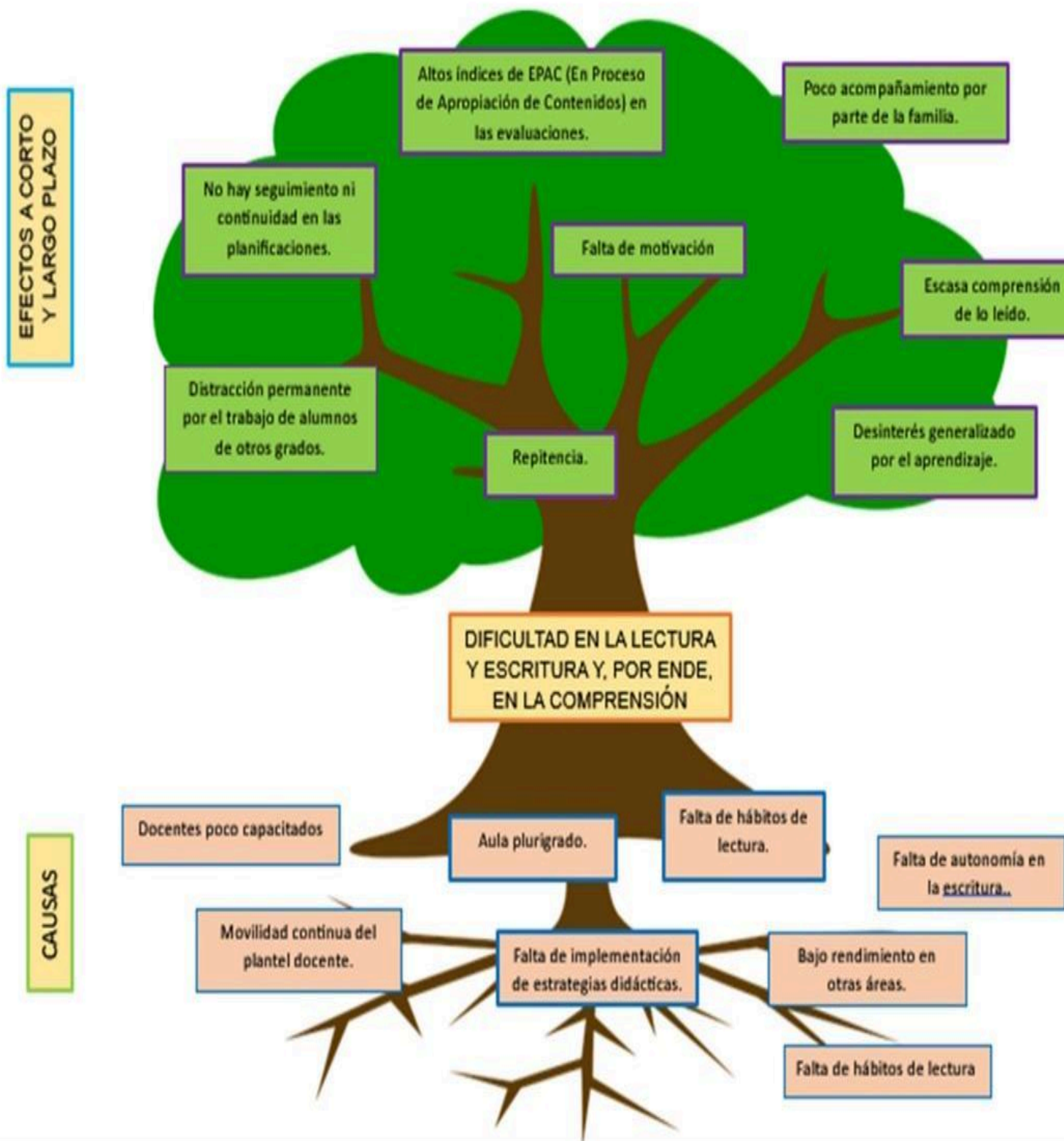
Cabe resaltar que la escuela es sede e impulsora de estas jornadas y recibe a las escuelas rurales de la zona.

5 Planteamiento del Problema

A partir del análisis del Proyecto Pedagógico Político Institucional(PPPI) y entrevista a la directora, se identificó en la Es N° 23 “Zamba de Vargas”, como problemática central las dificultades persistentes en lectura, escritura y por ende, en la comprensión textual que presentan los alumnos, sobre todo los del segundo ciclo, las causas se deben a diferentes variables, como ser: falta de apropiación de contenidos de años anteriores, aula plurigrado, falta de hábitos de lectura, movilidad continúa del plantel docente, escaso acompañamiento familiar en los procesos educativos, entre otras.

La comprensión lectora constituye uno de los pilares fundamentales del aprendizaje escolar. Su desarrollo es clave para que los estudiantes puedan apropiarse del conocimiento, desenvolverse con autonomía en distintos contextos y construir una ciudadanía crítica.

En este sentido, Contreras-Morales (2021) sostiene que el problema de la comprensión lectora no radica solamente en la falta de habilidad técnica, sino también en una enseñanza que muchas veces no promueve la reflexión, la vinculación con los saberes previos ni la lectura como acto social. En su revisión sistemática, advierte. Que el trabajo docente tiende a limitarse a preguntas literales o de escasa demanda cognitiva, lo que restringe las posibilidades de aprendizaje y perpetúa desigualdades educativas.



Antecedentes

El dominio del sistema de escritura durante la escolaridad primaria representa un derecho educativo básico, sin embargo, en contextos de pobreza estructural, este derecho se ve gravemente comprometido. En Argentina, un alto porcentaje de niños y niñas escolarizados en sectores vulnerados no logra alcanzar niveles mínimos de escritura convencional. Esta situación, lejos de atribuirse únicamente a factores individuales, puede estar fuertemente influida por las oportunidades educativas que ofrece la escuela Diuk (2023). La investigación reciente se ha orientado a comprender hasta qué punto una intervención pedagógica específica puede revertir estas dificultades y qué variables inciden en su efectividad.

Se llevó a cabo un estudio cuantitativo longitudinal con diseño no experimental, en el que participaron 192 estudiantes de 3.º a 6.º grado de escuelas de la periferia de Buenos Aires. Todos provenían de contextos socioeconómicamente vulnerables y presentaban un dominio incipiente del sistema de escritura.

La intervención se realizó a través del programa Propuesta Dale, con una duración promedio de 24 sesiones individuales de 20 minutos, dos veces por semana. Se aplicó una prueba de escritura al dictado antes y después de la intervención, midiendo el progreso en términos de palabras correctamente escritas.

El 74 % del total de estudiantes mostró avances significativos en la escritura de palabras luego de la intervención. Se observó una correlación positiva entre el número de sesiones recibidas y la mejora en el desempeño. Por el contrario, el grado y la edad mostraron correlaciones negativas con los avances: los estudiantes de grados superiores respondieron menos favorablemente. A pesar de las limitaciones del tiempo y la

intensidad del programa, la gran mayoría logró incorporar habilidades básicas de escritura que no habían desarrollado en los años previos de escolarización.

Este estudio confirma que, en contextos de pobreza, muchas de las dificultades en la escritura pueden atribuirse a la falta de propuestas pedagógicas adecuadas más que a déficits individuales. La evidencia empírica obtenida respalda la necesidad de diseñar políticas educativas que garanticen experiencias de aprendizaje sistemáticas y sostenidas desde los primeros grados. En aulas rurales o plurigrado, donde la enseñanza personalizada se dificulta aún más, intervenciones de este tipo pueden ser una herramienta valiosa para democratizar el acceso al conocimiento y revertir trayectorias escolares excluyentes.

La comprensión lectora (CL) constituye una competencia clave para el desarrollo académico y social del estudiante, en tanto posibilita el acceso al conocimiento, la interpretación crítica y la producción de nuevos significados. Sin embargo, investigaciones recientes han evidenciado dificultades generalizadas en esta habilidad, especialmente en contextos de vulnerabilidad o con estructuras escolares complejas, como las aulas plurigrado. Frente a esta problemática, resulta crucial la implementación de intervenciones sistemáticas y específicas desde los primeros años de escolarización.

Musci, Picca, Barreyro, Brenlla y Gottheil (2022) desarrollaron una investigación cuasiexperimental con niños de tercer grado de escuelas de la región del Alto Valle, en la Patagonia argentina. Se trabajó con una muestra de 60 estudiantes divididos en grupo control y grupo de intervención, evaluados en tres momentos: pretest, intervención y posttest. Se aplicó el programa Para Leerte Mejor (PLM), que

focaliza en el vocabulario, el monitoreo de la comprensión, la inferencia y la estructura del texto. Las sesiones fueron desarrolladas por profesionales capacitados, dos veces por semana, durante tres meses.

Los análisis de varianza revelaron mejoras significativas en el grupo que recibió la intervención respecto del grupo control. Las mejoras se observaron especialmente en el monitoreo de la comprensión, la producción de inferencias y el conocimiento de la macroestructura textual. Las diferencias se mantuvieron estables en el tiempo, sugiriendo que el programa tuvo un impacto sostenido en el desarrollo de las habilidades implicadas en la comprensión lectora.

Este estudio confirma que es posible potenciar la comprensión lectora a partir de una enseñanza explícita, planificada y mediada por estrategias cognitivas adecuadas al desarrollo infantil. Además, subraya la relevancia de comenzar estas prácticas en el primer ciclo de la escuela primaria, cuando se sientan las bases de la alfabetización. Para contextos complejos como las aulas plurigrado, donde conviven múltiples niveles y trayectorias, este tipo de intervención representa una herramienta valiosa para garantizar una educación inclusiva y significativa.

En este sentido, Contreras-Morales (2021) subraya que, más allá de ser una habilidad técnica, leer con comprensión implica establecer conexiones entre el texto, los saberes previos del lector y su contexto, permitiendo así aprendizajes duraderos y significativos. Esta habilidad, sin embargo, continúa siendo una deuda en los primeros niveles educativos en América Latina, tal como lo reflejan los bajos rendimientos en evaluaciones nacionales e internacionales.

El estudio de Contreras-Morales se inscribe dentro de un diseño de revisión sistemática. A través de los lineamientos de la metodología PRISMA, la autora analizó 86 artículos científicos indexados en bases de datos como Scopus, EBSCO y Google Académico. Luego de una depuración rigurosa, se seleccionaron 40 investigaciones centradas exclusivamente en la comprensión lectora, todas sistematizadas utilizando el software Mendeley y citadas conforme a las normas APA.

Del análisis emergen factores críticos para el desarrollo de la comprensión lectora: el conocimiento previo, el dominio del vocabulario, la decodificación fluida y el uso de estrategias metacognitivas, como la autorregulación y la inferencia. Se concluye que, a pesar del avance tecnológico y de la escolarización formal, muchos estudiantes no logran alcanzar niveles satisfactorios de comprensión. Entre las causas señaladas están las prácticas de enseñanza tradicionales, la falta de estrategias explícitas en el aula y la escasa contextualización de los contenidos.

Este trabajo refuerza la idea de que la comprensión lectora debe ser trabajada desde los primeros años de escolaridad, integrando estrategias adaptadas a cada realidad institucional. La autora resalta que no basta con enseñar a leer; es necesario enseñar a comprender. En contextos como las aulas plurigrado, donde se entrecruzan diversos niveles, edades y trayectorias, se vuelve imprescindible un enfoque intencional, inclusivo y sostenido para garantizar el acceso igualitario al aprendizaje a través de la lectura.

6 Objetivo General

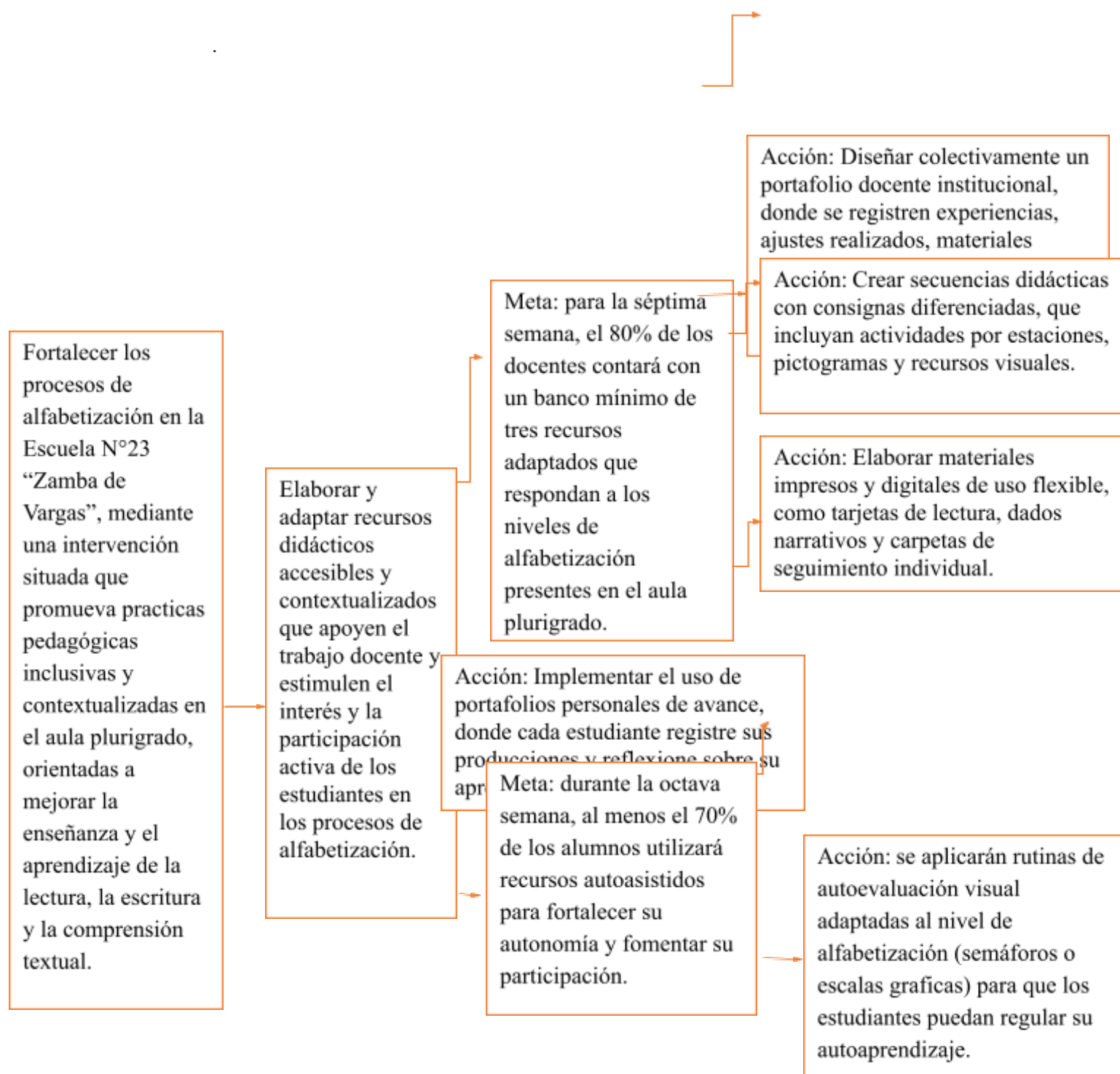
Fortalecer los procesos de alfabetización en la Escuela N°23 “Zamba de Vargas”, mediante una intervención situada que promueva prácticas pedagógicas inclusivas y

contextualizadas en el aula plurigrado, orientadas a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, la escritura y la comprensión textual.

7 Objetivos Específicos

- Diseñar y acompañar la implementación de prácticas pedagógicas diferenciadas que respondan a la diversidad del aula plurigrado, favoreciendo procesos de lectura, escritura y comprensión textual más inclusivos.
- Reforzar el acompañamiento docente mediante estrategias de observación, retroalimentación situada y reflexión pedagógica colaborativa, que favorezcan el análisis crítico de las prácticas de alfabetización en contextos rurales y plurigrado.
- Elaborar y adaptar recursos didácticos accesibles y contextualizados que apoyen el trabajo docente y estimulen el interés y la participación activa de los estudiantes en los procesos de alfabetización.





8 Justificación

Un plan de intervención es mucho más que un documento técnico. En esencia, es una respuesta pedagógica intencionada frente a una necesidad concreta que emerge del contexto escolar. Lejos de ser una receta o un protocolo rígido, el plan de intervención debe pensarse como una construcción flexible, sensible a la realidad institucional, que busca mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante acciones sistemáticas, reflexivas y contextualizadas.

Por eso, un plan de intervención verdaderamente inclusivo debe estar basado en principios como el aprendizaje significativo, el respeto por la diversidad, la contextualización de los contenidos y la participación activa de todos los actores escolares. Solo así la intervención deja de ser un acto correctivo y se convierte en una oportunidad genuina de transformación pedagógica.

9 Marco teórico

Por lo tanto, este plan de Intervención en la Escuela Zamba de Vargas surge como propuesta para fortalecer los procesos de alfabetización, mediante un cambio en las prácticas pedagógicas.

Como lo afirma Lewin (2019), enseñar en contextos heterogéneos exige asumir que cada sujeto aprende de modo distinto, y que esa diferencia constituye una riqueza a aprovechar, no una dificultad a superar.

9.1 Inclusión y Aulas Heterogéneas

Hablar de inclusión en el ámbito educativo exige superar definiciones estrechas o limitadas únicamente a la discapacidad. La inclusión, en su acepción más actual y transformadora, implica reconocer y atender las múltiples formas de desigualdad que afectan la trayectoria escolar de niños y niñas: condiciones socioeconómicas, diferencias culturales o lingüísticas, aislamiento territorial, entre otras. En esta línea, la inclusión educativa se configura como un proceso integral, destinado a garantizar oportunidades reales de aprendizaje para todos, especialmente para quienes más barreras enfrentan Ramírez Íñiguez, (2020).

Desde el enfoque de la inclusión, el Ministerio de Educación de la Nación (2020) propone concebir las aulas heterogéneas como espacios que no deben normalizar la diferencia, sino reconocerla y trabajarla como parte constitutiva del acto educativo.

Las aulas heterogéneas, como las de la Escuela N.º 23 “Zamba de Vargas”, donde conviven estudiantes de distintas edades y trayectorias escolares, evidencian la diversidad no como excepción, sino como la norma. Esta realidad interpela a la escuela y a sus docentes a abandonar modelos homogéneos de enseñanza para dar lugar a propuestas pedagógicas flexibles, contextualizadas y sostenidas, capaces de responder a las distintas necesidades de aprendizaje.

Desde una perspectiva transformadora, la inclusión no se limita a la integración de ciertos grupos, sino que exige revisar prácticas institucionales, estructuras organizativas y marcos de relación entre la escuela, las familias y la comunidad. Ramírez Íñiguez (2020) subraya que esta mirada integral requiere considerar factores como la participación familiar, la articulación interinstitucional y el uso creativo de los

recursos disponibles. Así, se promueve no solo el acceso a la escolaridad, sino también la permanencia y el aprendizaje significativo.

Pensar en inclusión en contextos rurales y plurigrado implica reconocer la heterogeneidad como un punto de partida para enseñar. No se trata de “nivelar” a los estudiantes, sino de construir escenarios donde cada uno pueda aprender desde su singularidad, con propuestas pedagógicas justas, abiertas y sensibles a las condiciones reales en las que se desarrolla la experiencia escolar

La inclusión educativa es un principio rector que promueve el derecho de todos los estudiantes a recibir una educación de calidad, respetando y valorando la diversidad. Según la UNESCO (2017), una educación inclusiva implica eliminar las barreras al aprendizaje y a la participación, garantizando que cada niño o niña, sin distinción de condiciones personales o contextuales, pueda desarrollarse plenamente. En este sentido, la inclusión no se limita a la presencia física en el aula, sino que abarca el aprendizaje efectivo y la participación significativa.

En instituciones rurales como la planteada, este enfoque adquiere una dimensión particular. La heterogeneidad no solo se manifiesta en los distintos niveles de conocimiento, sino también en las edades, ritmos y estilos de aprendizaje. Aceptar esta diversidad exige estrategias pedagógicas flexibles que contemplan la diferencia como un valor y no como un obstáculo (Terigi, 2010).

Educación rural y aula plurigrado

La educación rural en Argentina representa una dimensión compleja de la política educativa, no solo por su geografía dispersa y condiciones materiales, sino por los desafíos pedagógicos que surgen en contextos donde el aula plurigrado es una

constante y no una excepción. En estos espacios, la inclusión educativa adquiere un sentido más profundo: no se trata simplemente de integrar a quienes han quedado afuera, sino de repensar las formas de enseñar y aprender desde la diversidad misma del territorio.

Las escuelas rurales, como la de este estudio, enfrentan condiciones específicas que deben ser reconocidas y atendidas en cualquier propuesta pedagógica. Entre estas se incluyen el aislamiento geográfico, las dificultades de acceso, las bajas matrículas y la limitación de recursos materiales y humanos (Pineau, 2019). Pese a estas dificultades, las escuelas rurales tienen un rol social fundamental: son espacios que sostienen la identidad comunitaria, la transmisión cultural y la construcción de ciudadanía.

Dentro de este panorama, el aula plurigrado constituye una forma organizativa frecuente y legítima que reúne en un mismo espacio a estudiantes de distintas edades y niveles, con un único docente a cargo. Esta realidad supone desafíos importantes en términos de planificación, gestión del tiempo y diseño didáctico, pero también abre posibilidades para desarrollar propuestas innovadoras, inclusivas y colaborativas.

Zattera (2008) subraya que el aula plurigrado debe dejar de concebirse como una carencia o una excepción dentro del sistema educativo. Muy por el contrario, puede ofrecer un marco fértil para promover aprendizajes significativos y autónomos, siempre que el docente cuente con formación, recursos y una mirada flexible sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde su experiencia en escuelas rurales de Entre Ríos, la autora destaca el valor de prácticas pedagógicas que integren contenidos comunes y actividades diferenciadas, aprovechando la diversidad como motor del aprendizaje.

Asimismo, Zattera (2012) plantea que una de las claves para el funcionamiento efectivo del plurigrado es la planificación integrada y anticipada, que considere la simultaneidad y la autonomía de los estudiantes. La autora propone estrategias como el trabajo por proyectos, las consignas abiertas y la organización de rincones de aprendizaje, que permiten atender a las distintas necesidades sin fragmentar la tarea docente.

9.2 Comprensión Lectora

La comprensión lectora es mucho más que una habilidad escolar: es una herramienta vital para desenvolverse en el mundo, para aprender, para expresarse y para formar pensamiento crítico. No se trata solamente de “leer bien” o de pronunciar con fluidez. Comprender lo que se lee implica establecer conexiones, formular hipótesis, interpretar significados ocultos y reflexionar sobre el texto y su contexto. Desde esta mirada, enseñar a leer no puede reducirse a decodificar letras; requiere construir sentido en interacción con el otro, con el texto y con la realidad.

Terigi (2010) ha destacado que la comprensión lectora forma parte de los saberes escolares fundamentales, pero muchas veces se la trabaja de manera fragmentaria, sin atender a los procesos cognitivos y culturales que implica. Según la autora, en aulas diversas —como las de modalidad plurigrado— es esencial generar condiciones de enseñanza que permitan a todos los estudiantes participar activamente de la construcción de sentido. Terigi sostiene que una enseñanza verdaderamente inclusiva debe reconocer que los estudiantes no parten todos del mismo lugar, ni aprenden del mismo modo, y que el trabajo docente consiste en abrir caminos que habiliten múltiples modos de acercarse al texto y de apropiarse de su significado.

Por su parte, Lewin (2019) enfatiza que la comprensión lectora no se enseña “de una vez y para siempre”, sino que requiere una práctica sistemática, sostenida y con sentido. En su enfoque, es fundamental acompañar al estudiante a través de preguntas que estimulen su pensamiento, estrategias que despierten curiosidad y actividades que conecten la lectura con su vida cotidiana. Lewin remarca la importancia de enseñar a pensar mientras se lee, a anticipar, a releer, a preguntarse, a contrastar ideas. Solo así, señala, se promueve una comprensión profunda y duradera.

En el marco de esta intervención en la Escuela N.º 23, resulta clave recuperar estos enfoques. Trabajar la comprensión lectora no es agregar actividades de lectura sueltas o listas de preguntas, sino diseñar propuestas que inviten a los niños y niñas a involucrarse activamente con los textos, que los desafíen a pensar, a conectar, a expresar. En contextos rurales y heterogéneos, donde las trayectorias escolares pueden ser dispares, enseñar a comprender es, en definitiva, enseñar a aprender.

9.3 Aprendizaje Significativo

En el corazón de toda propuesta pedagógica transformadora debe latir una pregunta esencial: ¿qué es aprender con sentido? La noción de aprendizaje significativo, desarrollada por David Ausubel y recuperada por numerosos autores en el ámbito pedagógico latinoamericano, propone que el verdadero aprendizaje ocurre cuando el conocimiento nuevo se conecta de manera sustantiva y no arbitraria con lo que el estudiante ya sabe. No se trata solo de incorporar datos, sino de integrarlos a una estructura de pensamiento que los resignifica y les otorga valor (Ausubel, 2002).

En el contexto de escuelas rurales, y particularmente en aulas plurigrado como la de la Escuela N.º 23 “Zamba de Vargas”, el aprendizaje significativo se vuelve aún más

crucial. Aquí, donde los estudiantes llegan con trayectorias diversas, ritmos distintos y saberes previos moldeados por realidades culturales y territoriales propias, enseñar con sentido implica partir de esa diversidad como punto de apoyo, no como problema. Significa diseñar propuestas que dialoguen con la vida, que despierten interés, que tengan relevancia para quien aprende. Terigi (2010) sostiene que el trabajo en aulas heterogéneas requiere pensar en contenidos “comunes y significativos”, es decir, propuestas que permitan distintos niveles de entrada, distintos caminos de abordaje y múltiples formas de apropiación. Por su parte, Lewin (2019) destaca que ningún aprendizaje es significativo si no hay emoción, si no hay vínculo, si no hay una intención auténtica de conectar lo que se enseña con la experiencia vital de quien aprende. En este sentido, comprender un texto, leer con otros, reflexionar en voz alta o expresar por escrito una idea no son acciones aisladas, sino prácticas que pueden y deben tener sentido para el estudiante.

Desde una mirada inclusiva, el aprendizaje significativo es también un derecho: el derecho a que cada estudiante, sea cual sea su punto de partida, tenga oportunidades reales de comprender, apropiarse y transformar el saber. Y para lograrlo, el rol docente es clave: generar contextos amables, elegir estrategias variadas, y ofrecer materiales ricos y accesibles que respeten la diversidad y propicien el pensamiento.

9.4 Co-enseñanza

La co-enseñanza es una estrategia educativa que implica la colaboración de dos o más profesionales en la planificación, instrucción y evaluación de un grupo de estudiantes, compartiendo responsabilidades y decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta modalidad busca atender la diversidad del alumnado, promoviendo una educación más inclusiva y equitativa.

Murawski (2008), citado por Rodríguez y Ossa (2014), define la co-enseñanza como "una modalidad de trabajo colaborativo especialmente pensada en la lógica de la gestión curricular y la didáctica, pues se desarrolla mediante un proceso de planificación, instrucción y evaluación colaborativa".

En contextos de inclusión, la co-enseñanza permite combinar las fortalezas de diferentes profesionales para diseñar y ejecutar prácticas pedagógicas que respondan a las necesidades individuales de los estudiantes, fomentando un ambiente de aprendizaje más enriquecedor y participativo.

9.5 Co-planificación

se refiere al proceso colaborativo en el que docentes y otros profesionales de la educación trabajan conjuntamente en el diseño de experiencias de aprendizaje, considerando las características y necesidades del grupo de estudiantes. Esta práctica promueve la reflexión compartida y la toma de decisiones consensuadas, fortaleciendo la coherencia y efectividad de las propuestas pedagógicas; se reconoce su importancia en el desarrollo de prácticas inclusivas y en la mejora de la calidad educativa.

La co-planificación facilita la integración de diferentes perspectivas y saberes, enriqueciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

9.6 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque pedagógico que busca garantizar que todos los estudiantes tengan oportunidades auténticas y equitativas de aprendizaje, partiendo de la premisa de que la diversidad es la norma, no la excepción. En lugar de pensar en adaptaciones posteriores para quienes enfrentan

barreras, el DUA propone diseñar desde el inicio propuestas flexibles, accesibles y significativas para la mayor cantidad posible de estudiantes.

Este modelo fue desarrollado por el CAST (Center for Applied Special Technology) y se basa en los avances de la neurociencia educativa, que demuestran que cada estudiante aprende de manera distinta. Por ello, el DUA plantea tres principios clave para planificar la enseñanza:

Múltiples formas de representación: ofrecer distintas maneras de presentar la información (visual, auditiva, gráfica, etc.) para que cada estudiante pueda acceder al contenido según su estilo y ritmo de aprendizaje.

Múltiples formas de expresión: permitir que los estudiantes expresen lo que saben a través de diversas vías (oral, escrita, corporal, digital), respetando sus fortalezas.

Múltiples formas de compromiso: generar motivación y participación a través de actividades significativas, conectadas con los intereses de los alumnos, brindando opciones y desafíos adecuados.

Este enfoque se aleja de la lógica de la "normalización" o la homogeneización, para centrarse en la eliminación de barreras desde el diseño. Como sostienen Echeita y Verdugo (2020), el DUA promueve un cambio de mirada: no se trata de ajustar al estudiante a la propuesta, sino de ajustar la propuesta a la riqueza de la diversidad.

En contextos rurales y especialmente en aulas plurigrado, donde conviven estudiantes de distintas edades, trayectorias y niveles de alfabetización, el DUA cobra una relevancia aún mayor. Implementar este enfoque permite pensar propuestas más

justas, abiertas y contextualizadas, capaces de incluir sin necesidad de fragmentar o etiquetar.

Asimismo, el DUA no es un recetario cerrado, sino un marco de trabajo que requiere observación atenta, planificación colaborativa y evaluación continua. Su aplicación demanda creatividad, compromiso ético y una actitud reflexiva que reconozca que todos los estudiantes pueden aprender, si se les ofrecen las condiciones adecuadas para hacerlo.

Como sostiene Anijovich (2022), planificar con DUA implica “abrir caminos posibles para todos”, promoviendo una cultura escolar que valore la diferencia como riqueza pedagógica. En lugar de simplificar contenidos o rebajar expectativas, el DUA potencia la profundidad y la participación, al proponer estrategias diversas, accesibles y desafiantes.

Incorporar el DUA al plan de intervención en la Escuela N.º 23 “Zamba de Vargas” implica no solo una mejora técnica en las prácticas de enseñanza, sino también una decisión ética y política: enseñar pensando en todos, desde el comienzo, reconociendo que la equidad no se alcanza con una misma respuesta para todos, sino con respuestas diversas para necesidades diversas.

10 Plan de Trabajo

Con el propósito de fortalecer los procesos de alfabetización en el aula plurigrado de la Escuela N.º 23 “Zamba de Vargas”, llevaré adelante una serie de acciones organizadas en torno a tres objetivos específicos. Estas acciones se desarrollarán a lo largo de ocho semanas, combinando instancias de diagnóstico,

formación, acompañamiento docente, diseño de materiales y evaluación formativa. A continuación, describo detalladamente cómo se desarrollará cada una.

11 Cronograma de Actividades

Actividad 1

Encuentro diagnóstico de planificaciones docente.

Duración: 90 minutos.

Responsable: Licenciada en Educación Mariana Cabrera.

Destinatario: Directivo y docentes de Escuela N° 23 “Zamba de Vargas”.

Recursos: Formularios de entrevistas, cuadernos de aula, planificaciones.

Lugar: S.U.M-Comedor.

Se dará inicio al encuentro a partir de una presentación formal de la Licenciada donde comentará en terminos generales motivos y funciones que la llevan a estar ahí.

Luego comenzará con un relevamiento diagnóstico de las prácticas actuales de planificación. Para ello, mantendrá entrevistas breves con cada docente, revisarán sus planificaciones y cuadernos del aula, registrando evidencia de como se concibe actualmente la enseñanza de la lectura y la escritura. Esta instancia no será evaluativa, sino explorativa y constructiva, buscando abrir un espacio de diálogo y confianza con el personal.

Se anexa formato de entrevista a utilizar la misma estará impresa o digital.

Actividad 2

Taller de formación sobre DUA.

Duración: 120 minutos.

Responsable: Licenciada en Educación Mariana Cabrera.

Destinatario: Directivo y docentes de Escuela N° 23 “Zamba de Vargas”.

Recursos: Video formativo sobre DUA Proyector, presentación en powerpoint, textos guías sobre DUA, ejemplos de planificación plurigrado, pizarra, marcadores.

Lugar: S.U.M-Comedor.

En la segunda semana, la licenciada coordinará un taller de formación situado en el enfoque DUA.

La asesora del plan comenzará indagando sobre las ideas previas de los docentes sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje, mediante preguntas disparadoras como las siguientes:

¿ Escucharon hablar alguna vez del Diseño Universal para el Aprendizaje?

¿ Qué crees que significa?

¿Qué diferencias podrias encontrar entre adaptar una actividad para algunos y planificar con DUA desde el inicio?

¿Creés que es posible diseñar una clase que incluyan, desde el comienzo, a todos los alumnos?

La asesora irá tomando notas de las respuestas en una pizarra para luego contrastar con lo observado.

En un segundo momento la asesora proyectará un video de Conferencia Carmen Alba Pastor - Diseño Universal para el Aprendizaje DUA - FILBO 2019 (ver anexo 2).

Una vez finalizada la proyección del video la asesora comentará a los docentes que deberán realizar una actividad en grupo ,la cual consiste en responder unas preguntas del formulario que se les entregará en función al lo observado. (ver anexo 2)

En un tercer momento la asesora guiará una puesta en común de las respuestas obtenidas de los formularios, e irá anotando en un lado de la pizarra a modo de comparación y contrastación con las ideas previas trabajadas al inicio.

En un cuarto momento y a modo de cierre la licenciada proyectará un power point con las ideas principales del DUA y un modelo de planificación. (ver anexo 4).

Así mismo se compartirá el material con las docentes para que lo tengan como recurso de consulta.

Este espacio me permitirá introducir a los docentes en los principios del DUA como marco para pensar propuestas diferenciadas que respondan a la diversidad del aula.

Actividad 3

Observación pedagógica situada

Duración: 40 minutos por observación + 10 minutos de notas posteriores.

Responsable: Licenciada en Educación Mariana Cabrera.

Destinatario: Docentes de Escuela N° 23 “Zamba de Vargas”.

Recursos: Rúbricas de observación inclusiva, ficha de observación cualitativa, registro anecdótico.

Lugar: Aula.

La asesora dará inicio a la jornada con una breve conversación con el docente para acordar el foco de observación (por ejemplo: uso de consignas diferenciadas, participación activa del alumnado o mediación en lectura).

La asesora se dispone a observar en silencio durante una clase de lengua, registrando evidencias específicas según los criterios establecidos. No se interviene en el desarrollo de la clase, pero se toman notas descriptivas y valorativas.

Al finalizar la jornada, se registran por escrito breves comentarios valorativos, que serán retomados en la devolución personal posterior. Se entrega una copia del instrumento utilizado para promover la autoevaluación docente. (ver anexo 5)

Actividad 4

Construcción de guía de buenas practicas

Duración: 40 minutos por docente

Responsable: Licenciada en Educación Mariana Cabrera.

Destinatario: Directivo y docentes de Escuela N° 23 “Zamba de Vargas”.

Recursos: Guía de observación, computadora, papel.

Lugar: Dirección.

Durante la cuarta semana la asesora con el equipo directivo, elaborarán una Guía de Buenas Prácticas en alfabetización en contexto plurigrado, construida desde las experiencias observadas y compartidas. Esta guía será pensada como un material útil, flexible y contextualizado para seguir fortaleciendo el trabajo institucional. que se entrega a modo de bitácora, con sugerencias didácticas creadas desde y para el territorio. (ver anexo 6).

Actividad 5

Acompañamiento-Co-enseñanza

Duración: 40 minuto por aula.

Responsable: Licenciada en Educación Mariana Cabrera.

Destinatario: Docentes de Escuela N° 23 “Zamba de Vargas”.

Recursos: guía de observación, planificación compartida, materiales didacticos en uso.

Lugar: Aula

Durante la quinta semana, la asesora realizará acompañamientos en el aula aplicando la estrategia de co-enseñanza y co-planificación. Estará presente durante algunas clases, colaborando activamente con la docente en el desarrollo de propuestas que contemplen distintos niveles de alfabetización para el cual se utilizará un modelo de planificación elaborado por la asesora (ver anexo7), contemplando un contenido de la planificación anual de la docente, al mismo tiempo se recolectará información pertinente de las practicas educativas utilizando una rúbrica de seguimiento docente.

Este acompañamiento no busca corregir, sino enriquecer, abrir posibilidades y reflexionar en conjunto. (ver anexo 7).

Actividad 6

Devolución formativa individual

Duración: 30 minutos por docente.

Responsable: Licenciada en Educación Mariana Cabrera.

Destinatario: Docentes de Escuela N° 23 “Zamba de Vargas”.

Recursos: Rúbricas utilizadas, notas de observación, ejemplos concretos de la clase observada.

Lugar: Dirección

Inicialmente la asesora retoma el foco de lo acordado en la observación y co-planificación como por ejemplo el uso de consignas diferenciadas, participación activa del alumnado o mediación en lectura.

Dará inicio a la devolución con un reconocimiento de los aspectos positivos observados.

Se utiliza una rúbrica sencilla como punto de partida, sin juicio, para fomentar el análisis compartido.

Conversará con la docente sobre las fortalezas de su práctica, las decisiones pedagógicas tomadas durante la clase y se proponen pequeñas mejoras o alternativas. La asesora aportará ejemplos reales de la observación y escucha activamente las percepciones del docente.

Se acuerdan próximos pasos o pequeños ajustes en la planificación o en el uso de recursos, que luego se acompañarán en la siguiente visita. El docente puede registrar en su cuaderno de reflexión una síntesis de lo conversado.

Actividad 7

Círculos de intercambio pedagógico.

Duración: 60 minutos -encuentros quincenales.

Responsable: Licenciada en Educación Mariana Cabrera.

Destinatario: Docentes de Escuela N° 23 “Zamba de Vargas”.

Recursos: Guía de preguntas disparadoras, registros de aula, textos breves de referencia, pizarra.

Lugar: SUM-Comedor

la asesora propone una pregunta inicial o caso desencadenante basado en alguna práctica observada o compartida. Se invita a los docentes a elegir una situación que deseen analizar colectivamente.

Se compartirán experiencias, se analizarán decisiones pedagógicas y se contrastarán enfoques. La asesora moderará el espacio promoviendo el respeto, la escucha activa y el aprendizaje entre pares. Se elaboran acuerdos o conclusiones escritas en afiches colaborativos.

A modo de cierre se hará una breve síntesis de los aportes surgidos. La asesora propondrá un desafío o reflexión para la próxima clase. Los docentes pueden anotar ideas clave en sus cuadernos de acompañamiento o en una plantilla común.

Actividad 8

Construcción colaborativa de una carpeta de experiencias y reflexiones
(Portafolio).

Duración: Progresiva, se completa durante el proceso

Responsable: Cada docente con acompañamiento técnico.

Recursos: Carpeta física o digital, fichas de registro, fotografías de prácticas, rúbricas utilizadas, reflexiones escritas.

Lugar: SUM-Comedor

Inicialmente la asesora explicará el propósito del portafolio como instrumento para visibilizar el proceso, no solo los logros. Le entregará una plantilla base con sugerencias de registros: experiencias destacadas, ajustes realizados, recursos producidos, autoevaluaciones, etc.

Les explicará que, a lo largo del proyecto, cada docente incorporará materiales que den cuenta de su recorrido. Pueden incluir fotos, secuencias, fichas de evaluación, evidencias de mejora. La asesora acompañar periódicamente, brindando devoluciones formativas.

La asesora comentará que en el último encuentro institucional se organizará una muestra o socialización de los portafolios. Cada docente puede presentar uno o más aspectos que hayan significado un avance en su práctica pedagógica.

Actividad 9

Taller de Diseños de Secuencias Plurigrado

Duración: 2 jornadas semanales de 120 minutos (lunes y miercoles luego de la jornada escolar)

Responsable: Licenciada Mariana Cabrera

Destinatario: Docentes

Recursos: Pictogramas, textos, fichas, fichas visuales, carteles, planificaciones trimestrales.

Lugar: SUM-Comedor

Durante la sexta semana la asesora llevara a cabo un taller de creación y acompañamiento de secuencias didácticas plurigrado con enfoque DUA.

Comenzará la primer jornada de 120 minutos, mencionando que es en está etapa donde los docentes deberán aplicar lo que se viene trabajando desde el segundo encuentro, teniendo en cuenta las diferentes devoluciones de sus prácticas.

En primer lugar abordaremos sus planificaciones trimestral y tomaremos uno de los ejes y temas mencionados y no dados aún de sus planificaciones.

La asesora les entregará a cada docente una guía de los puntos que debe tener una planificación con enfoque DUA.

- Datos Generales
- Propósito de Enseñanza
- Objetivos de aprendizajes
- Aplicación de los principios DUA
- Desarrollo de la clase o secuencia
- Evaluación
- Recursos y materiales
- Adaptaciones o apoyos

La primer secuencia que nos dispondremos a realizar es sobre:

Tema:Cuento Tradicional-Texto: Caperucita Roja (ver anexo 9 y 10).

Para el segundo taller del día miércoles se trabajará con la misma dinamica pero con otro contenido

Tema: La Fábula

Texto: “La Liebre y la Tortuga” (Ver anexo 10)

Actividad 10

Taller de Diseños Recursos Didácticos y Rúbricas de Seguimiento

Duración: 2 jornadas semanales de 60 minutos (Martes y jueves luego de la jornada escolar)

Responsable:Licenciada Mariana Cabrera

Destinatario: Docentes

Recursos:Pictogramas, textos escalonados, rúbricas de seguimientos, semáforos, escalas graficas, tarjetas y carpetas de seguimiento individual.

Lugar: SUM-Comedor

A modo de complemento de lo trabajado el dpia anterior, en esta jornada se llevará a cabo la realización de todos los recursos que se utilizarán durante las actividades aúlicas.

La asesora se centrará en la elaboración de recursos didácticos contextualizados y diferenciados, que acompañen las propuestas de enseñanza de la alfabetización. Junto

a las docentes, diseñarán actividades por estaciones ajustadas a las consignas de las planificaciones y a los distintos niveles de desempeño, como ser pictogramas, tarjetas lectoras, secuencias visuales, textos escalonados, semáforos.

Así mismo diseñarán rúbricas de seguimiento y evaluación del alumno en comprensión lectora.

Paralelamente, cada docente comenzará a implementar portafolios personales de avance con sus estudiantes. Estas carpetas permitirán registrar de manera sistemática sus producciones, logros, y progreso en lectura y escritura. También facilitarán el seguimiento individual de cada trayectoria. (ver anexo 11)

Actividad 11

Autoevaluación

Duración: 20 minutos por estudiante.

Responsable: Licenciada en Educación ,docentes.

Destinatario: Alumnos .

Recursos: Rúbricas, carpetas, marcadores, semaforos, tarjetas con caritas, escalas gráficas

Lugar: Aula

Desde la semana 7 en adelante, la asesora y docentes pondrán en marcha un sistema de carpetas personales de avance (portafolios), que permiten registrar el crecimiento auténtico de cada estudiante. No se mide solo “el resultado”, sino el proceso, los esfuerzos, las estrategias.

La docente con la asistencia de la asesora comentarán a los niños que a partir de la fecha armarán una carpeta donde colocarán variados materiales que usarán en las diferentes clases, que les permitiera a ellos ver como van y si han aprendido sobre el tema dado.

Seguidamente la docente les mostrará cuales son esos recursos que irán colocando en su portafolio, ya sean exámenes, trabajos prácticos, producciones propias de escritura, rúbrica, semáforos, tarjetas con caritas, escalas gráficas, al mismo tiempo irá explicando como se utilizan estas últimas.

Para acompañar este seguimiento, se incorporarán rutinas de autoevaluación visual adaptadas a los niveles de alfabetización. Se utilizarán tarjetas de caritas, escalas de colores o semáforos para que los niños puedan expresar cómo se sintieron durante la actividad, que comprendieron y que creen que pueden mejorar.

Estas estrategias apuntan a fomentar la metacognición y participación activa del estudiante en su propio proceso.

Cabe señalar que todos los recursos que se utilicen son los que han creados los docentes en el encuentro anterior.

Actividad 12

Cierre

Duración: 30 minutos.

Responsable: Licenciada en Educación, docentes.

Destinatario: Docentes .

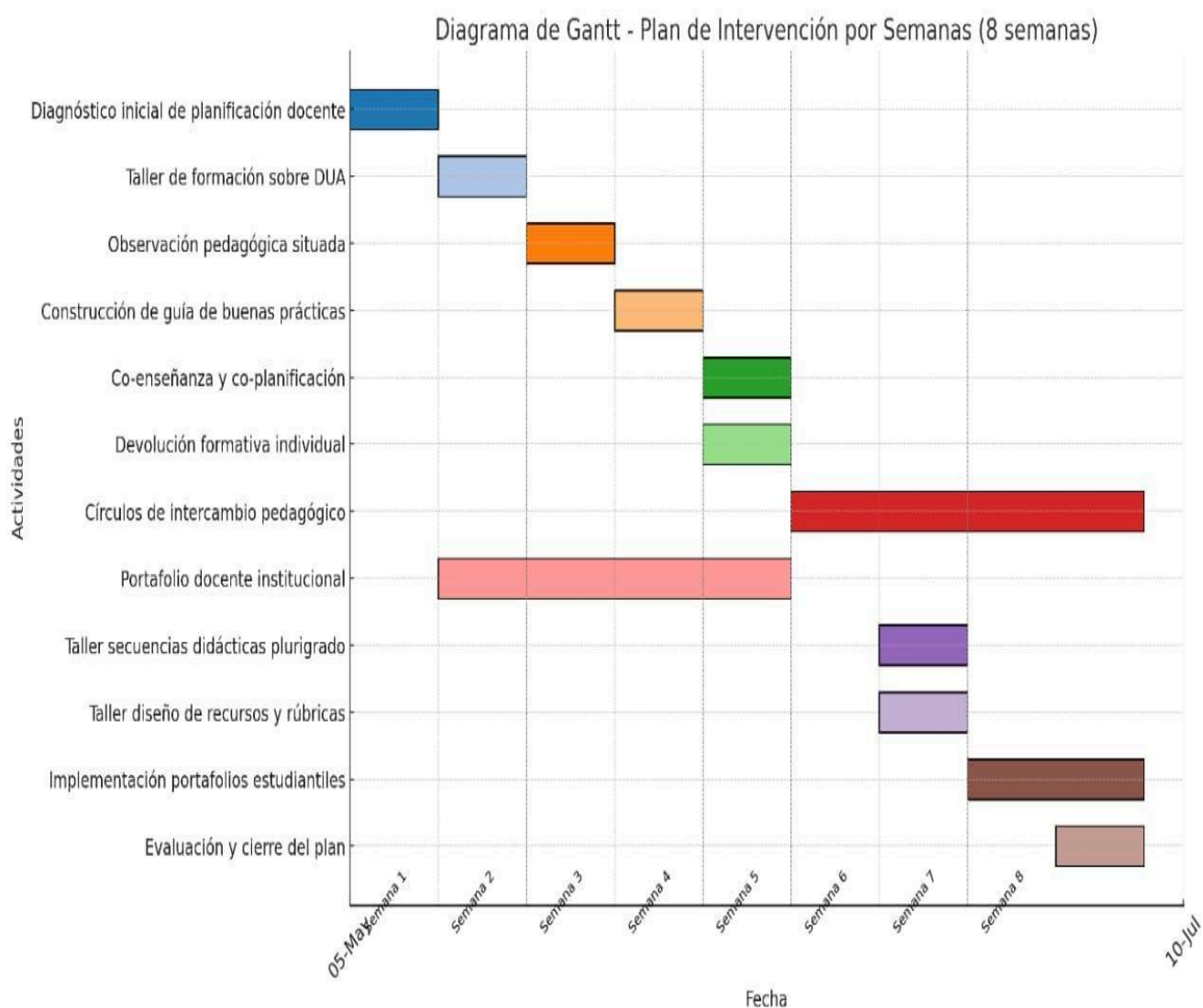
Recursos: formularios google form, celulares.

Lugar: SUM_Comedor.

En el ultimo encuentro y a modo de cierre, la licenciada se reunira con el personal para compartir e intercambiar ideas, sensaciones y experiencias de la puesta en marcha de este plan.

Para ello la asesora utilizará diferentes formularios de google form, que los docentes deberán completar desde sus celulares. (ver anexo12).

11.1 Diagrama de Gantt



12 Recursos

12.1 Recursos Humanos: Asesora Pedagógica, directivo, docentes, alumnos.

12.2 Recursos de Contenido: para la puesta en marcha de este proyecto se utilizará material bibliográfico de apoyo extraídos del libro *Ejemplos para Pensar la Enseñanza en Plurigrado*_1ª ed. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007.pág 215-225.

También se les brindara a los docentes material informativo acerca del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) video conferencia realizadas por expertos en el tema.

Rúbricas de inclusión.

Modelo de planificación inclusiva.

Rúbricas de seguimientos.

Recursos Materiales:

Hojas, cuadernos, marcadores, carpetas, tijeras

Proyector, pantalla, pizarra.

Textos impresos, rúbricas, video.

Computadora portátil, celular.

Mesas, sillas.

12.3 Recursos Económicos

Presupuesto total de la capacitación

Fotocopias de rubricas, planillas, texto	Material de Librería en general	Honorarios de la licenciada	total
\$6000	\$6000	15 h. reloj= 23, ½ h. cat. \$ 20.000 la hora catedra-Total: \$590.000	\$590.000

13 Evaluación

13.1 Enfoque procesual:

Evaluar de manera inclusiva significa dejar de mirar únicamente “el resultado final” para empezar a valorar el camino recorrido. En esta propuesta de intervención, la evaluación se concibe como un proceso permanente, colaborativo y formativo, centrado tanto en el desarrollo docente como en el crecimiento del alumnado.

Desde esta perspectiva, evaluar es acompañar: registrar avances, identificar obstáculos, dar tiempo, retroalimentar con respeto y celebrar cada logro, por pequeño que sea. En lugar de pruebas estandarizadas, se promueve el uso de rúbricas contextualizadas, fichas de observación, autoevaluaciones adaptadas (como escalas visuales, caritas o portafolios) y la construcción de un cuaderno pedagógico colaborativo, donde docentes registran hallazgos, dudas, ajustes y propuestas.

La evaluación procesual permite visibilizar el aprendizaje más allá del rendimiento numérico: muestra el esfuerzo, el compromiso, la participación, la creatividad y la apropiación progresiva del saber. En palabras de Anijovich y Cappelletti (2019), “lo importante no es solo cuánto se aprendió, sino cómo se fue aprendiendo y desde dónde”.

Evaluar de este modo no solo enriquece la mirada docente, sino que fortalece la autoestima y la participación del estudiante. En el aula plurigrado rural, donde las diferencias son norma y no excepción, este enfoque se vuelve indispensable para sostener trayectorias escolares genuinas, diversas y dignas.

Para valorar la efectividad de la capacitación, se observará cómo las estrategias pedagógicas propuestas se reflejan en el trabajo con los estudiantes, así como en las actividades diseñadas para acompañar sus aprendizajes. Además, se prevé realizar encuentros con los docentes a través de entrevistas y reuniones para revisar en conjunto qué aspectos funcionaron bien y cuáles pueden mejorarse, siempre con la intención de fortalecer el proceso.

El equipo directivo tomará registro de estas observaciones con el fin de realizar ajustes o proyecciones futuras sobre el proyecto, manteniendo una mirada abierta y en constante revisión.

En lo que respecta a los estudiantes, la evaluación se centrará en el seguimiento que cada docente realiza sobre los procesos de aprendizaje y comprensión de sus alumnos. Esta mirada integral permitirá redefinir estrategias, adecuarlas a las necesidades reales del grupo, y avanzar hacia una enseñanza más sensible a los tiempos y trayectorias de cada niño o niña. Lo que se prioriza aquí es reconocer los avances,

aunque sean pequeños y detectar a tiempo aquellas dificultades que puedan ser acompañadas de manera personalizada.

Entre los recursos que se utilizarán para llevar adelante esta evaluación se destacan las rúbricas, instrumentos que hacen visibles los criterios de valoración de cada tarea. Estas no se enfocan únicamente en el producto final, sino que permiten registrar cómo se construye el aprendizaje a lo largo del tiempo, tanto a nivel individual como grupal. Así, se promueve una evaluación auténtica, situada y profundamente formativa.

13.2 Cuadro de Evaluación

METAS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN/ INDICADORES DE AVANCE	CRONOGRAMA DE EVALUACIÓN	ANÁLISIS Y COMENTARIOS
al finalizar la segunda semana, el 100 % de los docentes contará con propuestas didácticas contextualizadas y diferenciadas, centradas en la	Diseñar y acompañar la implementación de prácticas pedagógicas diferenciadas que respondan a la diversidad del aula plurigrado, favoreciendo procesos de lectura, escritura y comprensión	Diagnóstico inicial + taller DUA.	Entrevistas, rúbricas de planificación inclusiva, lista de asistencia.	Nivel de adecuación al plurigrado. Participación activa en el taller.	Semana 1 y 2	Diagnóstico inicial.

alfabetización.	n textual más inclusivos.					
Durante la tercer y cuarta semana el 80 % de los docentes habrá participado en al menos dos instancias de acompañamiento formativo, centradas en la observación y retroalimentación de sus prácticas en alfabetización		Observación áulica focalizado en las prácticas de enseñanza.	Rúbricas de observación, registros de clases	Observaciones registradas / ajustes realizados	Semana 3	
		Diseño y difusión de guía de buenas prácticas	Registros de clases, rúbricas de observación	Grado de aplicación de las prácticas diferenciadas en el aula	Semana 4	Seguimiento formativo
En la quinta semana al menos el 80 % de los	Reforzar el acompañamiento docente mediante estrategias	Acompañamiento en el aula. Co-enseñanza.	Rúbricas de observación Rúbricas de inclusión	Participación en las devoluciones	Semana 5	Evaluación formativa centrada en el vínculo pedagógico

docentes aplicará estrategias de enseñanza diferenciadas que contemplen los distintos niveles de alfabetización.	de observación retroalimentación situada y reflexión pedagógica colaborativa que favorezcan el análisis de las practicas de alfabetización	Co-planificación.	Ajustes sugeridos			
		Retroalimentación personalizada	Actas de devolución			
Al finalizar la sexta semana, al menos el 80% del equipo docente habrá participado de espacios de reflexión		Encuentros de intercambio pedagógico	Intercambio oral. Actas de participación	Registros de experiencias, propuestas experiencias compartidas	Semana 6	
		Cuaderno pedagógico colaborativo (registro semanal)		Entradas semanales reflexiones.		
Para la séptima semana el 80% de los docentes contará con un banco mínimo de	Elaborar y adaptar recursos didácticos accesibles y contextualizados que apoyen el trabajo	Diseños de secuencias + materiales	Muestra de recursos, guía didáctica, retroalimentación con los docentes.	Coherencia con el enfoque DUA, Aplicabilidad en el aula	Semana 7	Ajustes didácticos desde la diversidad.

tres recursos adaptados que respondan a los niveles de alfabetización	docente y estimulen la participación y el interés activa de los estudiantes en los procesos de alfabetización.					
Durante la octava semana, al menos el 70% de los alumnos utilizará recursos autoasistidos para fortalecer su autonomía.		Portafolios+ rutinas de autoevaluación	Portafolios estudiantiles, rubricas, fichas de autoevaluación.	Evidencias de progresos en comprensión lectora, reflexiones de los estudiantes	Semana 8	Evaluación sumativa centrada en el proceso
		Aplicación de rutinas de autoevaluación adaptadas	Rúbricas de evaluación.	Producción y reflexión del alumnado	Octava semana	

14 Resultados Esperados

Como resultado de la implementación del presente plan de intervención, se espera generar transformaciones significativas tanto en las prácticas docentes como en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

En primer lugar, se prevé que los docentes de la institución adquieran herramientas concretas para el diseño de propuestas pedagógicas diferenciadas,

incorporando el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Se espera que, al finalizar el proceso, al menos el 80% del equipo docente aplique estrategias inclusivas en sus planificaciones, adaptando materiales y consignas a los distintos niveles de alfabetización presentes en el aula plurigrado.

Asimismo, se proyecta una mejora progresiva en la capacidad de los estudiantes para acceder, comprender y expresar sus ideas en torno a textos diversos. El uso sostenido de portafolios personales y recursos didácticos accesibles permitirá documentar estos avances y fortalecer la autonomía en los procesos lectores y escritores.

En términos institucionales, se espera consolidar espacios de co-planificación, reflexión pedagógica compartida y retroalimentación situada, que enriquezcan la práctica docente desde una lógica colaborativa. La producción de una guía de buenas prácticas y de materiales adaptados contribuirá a dejar capacidad instalada en la escuela más allá del período de intervención.

15 Conclusión

El presente plan representa una apuesta concreta por la alfabetización inclusiva en contextos rurales. Frente a la realidad compleja del aula plurigrado, propone herramientas pedagógicas adaptadas, estrategias colaborativas y una evaluación centrada en el proceso. Al integrar el enfoque DUA, la propuesta deja de concebir la diversidad como un problema y la transforma en motor de innovación.

La mejora de la comprensión lectora y de las trayectorias escolares de los estudiantes solo será posible si se acompaña a los docentes con propuestas formativas, materiales adecuados y espacios de reflexión profesional. Así, se consolida una escuela donde todos puedan aprender con sentido, desde su singularidad

16 Referencias

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Paidós.

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2019). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Anijovich, R. (2022). *Diseñar propuestas con sentido: Estrategias para personalizar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós. Cap. 3, “Diseño Universal para el Aprendizaje”, 59–81.

2. CAST (Center for Applied Special Technology). (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: CAST. <https://udlguidelines.cast.org/>

Contreras-Morales, S. F. (2021). *La comprensión lectora para el éxito escolar*. *Dominio de las Ciencias*, 61–81. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i3.1982>

Diuk, B., Gacio, M. G., González, A. M., & Mena, M. (2023). *El aprendizaje de la escritura en la población infantil de sectores vulnerados de Argentina por medio de un modelo de intervención pedagógica*. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1–22. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54511>

Echeita, G., & Verdugo, M. Á. (2020). *Educación inclusiva y calidad de vida*. *Revista Española de Discapacidad*, 45-60. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.08.01.03>

Escuela Primaria N° 23 “Zamba de Vargas” (2024). Documento *Proyecto Pedagógico Político Institucional (PPPI)*.

Grande Fariñas, P. B., & González Noriega, M. del M. (2015). *La educación inclusiva en la educación infantil: propuestas basadas en la evidencia*. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 145–162.

Lewin, L. (2019). *El aula afectiva: Claves para el manejo eficaz del aula en un entorno afectivo y efectivo*. Santillana.103-120

López Hernández, A., & Guevara Benítez, Y. (2008). *Programa para prevención de problemas en la adquisición de la lectura y la escritura*. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 57–78.

López Melero, M. (2017). *Escuela inclusiva: de la exclusión a la plena participación*. Octaedro.

Ministerio de Educación de la Nación. (2020). *Elaboración de adecuaciones curriculares: una guía para la práctica inclusiva*.
<https://www.argentina.gob.ar/educacion>

Musci, M. C., Picca, R., Barreyro, J. P., Brenlla, M. E., & Gottheil, B. (2022). *Comprensión lectora: intervención para su desarrollo en estudiantes de primer ciclo de la escolaridad primaria. Traslaciones*. *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*,174-195.

Pineau, P. (2019). *Educación rural: más allá de la geografía*. Ministerio de Educación.

Ramírez Íñiguez, A. (2020). *Consideraciones conceptuales en investigación sobre inclusión educativa dentro del contexto latinoamericano*. *Revista Internacional de*

Educación para la Justicia Social, 211–230.

<https://revistas.uam.es/riejs/article/download/riejs2020.9.1.010/12035/30923>

Rodríguez, M., & Ossa, L. (2014). *La co-enseñanza como estrategia de inclusión educativa*. Revista ESPACIOS, 39(17).

Terigi, F. (2010). *Aulas heterogéneas: condiciones para la enseñanza*. En *La educación hoy. Problemas, debates y alternativas* (121–138). Siglo XXI Editores.

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación* (12-17). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

Zattera, O. (2015). *Enseñar y aprender en el campo: reflexiones sobre el sistema educativo en el ámbito rural*. (90-100) Lomas de Zamora: Editorial UNLZ. Facultad de Ciencias Sociales.

Zattera, O. (2012). *Enseñar y aprender en el aula multigrado: una experiencia posible*. (111-117).

UNER <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/article/view/5494>

Ramírez Íñiguez, A. (2020). *Consideraciones conceptuales en investigación sobre inclusión educativa dentro del contexto latinoamericano*. Revista Internacional de

Educación para la Justicia Social 211–230.

<https://revistas.uam.es/riejs/article/download/riejs2020.9.1.010/12035/30923>

17 Anexo

Encuesta

Diagnóstico

Prácticas de enseñanza de la alfabetización

[Iniciar sesión en Google](#) para guardar lo que llevas hecho. [Más información](#)

1 ¿Qué estrategias utilizas habitualmente para enseñar la lectura y la escritura en su grupo?

- Lectura en voz alta.
- Escritura por dictado.
- Copias de textos.
- Trabajo por niveles de dificultad.
- Actividad en grupo.
- Uso de imágenes o pictogramas.
- Otro/s.

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfptWW6ppSKyieKPpWtw5OGboYGcDHc2xbkLITPhYJmBY6zaw/viewform?usp=header>

Anexo 2:



<https://youtu.be/9i0YUupzDkg?si=qjWBYqobdeC9WHHM>

Anexo

3:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScT8WerGYC25agOvYsB0c9Ed8F_f158DInoc_CmJT2fpBubrg/viewform?usp=header

Comprensión del enfoque DUA

B I U ↺ ↻

responde en función al video de Carmen Alba Pastor

1¿Qué ideas principales destacaría del enfoque del DUA según lo expuesto por Carmen Alba Pastor?

Texto de respuesta largo

2¿Qué significa para usted "planificar desde el inicio para todos y no adaptar despues para algunos"?

Texto de respuesta largo

Anexo4:

Presentación

PowerPoint

<https://docs.google.com/presentation/d/1vlgekskhabYF0UsotFsak6aMwbkGnLJH/edit?usp=sharing&oid=104006510894317468169&rtpof=true&sd=true>



Modelo de planificación plurigrado y DUA

https://drive.google.com/drive/folders/19-JlChKLGLEpwzJ3ivFTW5XfStlZVZ0g?usp=drive_link

Anexo 5: Rúbrica-ficha cualitativa-registro

<https://docs.google.com/document/d/1iQi9ChDhYaJTNHltAIYodAgRIEjjDAMA/edit?usp=sharing&oid=104006510894317468169&rtpof=true&sd=true>

Anexo 6: Guía de Buenas Prácticas

https://docs.google.com/document/d/18cjHaR9X4Pz9ht_JH22N393mxZWGHpsb/edit?usp=drive_link&oid=104006510894317468169&rtpof=true&sd=true

Guía de Buenas Prácticas en Alfabetización Rural

Elaborada a partir de experiencias docentes compartidas en el marco del proyecto de intervención en la Escuela N.º 23 - Aula plurigrado

1. Introducción

Esta guía surge como sistematización colectiva de experiencias, saberes y estrategias construidas en contexto real por los y las docentes de la Escuela N.º 23, en el marco de un acompañamiento situado para fortalecer los procesos de alfabetización en el aula plurigrado rural. Contiene recomendaciones concretas, accesibles y contextualizadas, que buscan orientar y enriquecer las prácticas de enseñanza de la lectura, la escritura y la comprensión textual desde una mirada inclusiva.

2. Estructura de la guía

Cada sección incluye una breve descripción de la práctica, el sentido pedagógico que la sostiene y recomendaciones para su implementación.

Anexo7: Modelo de planificación para la co-enseñanza

https://docs.google.com/document/d/1qIjwvJWzttyTnn3nks0WJJuJ3d12RgO8/e_dit?usp=drive_link&oid=104006510894317468169&rtpof=true&sd=true

Anexo 8: Planificación

https://docs.google.com/document/d/1iiFPvVyv2cACXhmDbnc3LpxgkJ29MK2V/edit?usp=drive_link&oid=104006510894317468169&rtpof=true&sd=true

Planificación Didáctica con Enfoque DUA Cuento Tradicional: Caperucita Roja

Datos Generales

Área: Lengua
Texto: 'Caperucita Roja' (cuento tradicional)
Nivel: Aula plurigrado (1.º a 6.º grado)
Enfoque: Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)
Duración estimada: 2 jornadas de 80 minutos

Propósito de Enseñanza

Promover el desarrollo de la comprensión lectora a partir de la lectura y exploración colectiva de un cuento tradicional, habilitando múltiples caminos de acceso, expresión y participación, desde una mirada inclusiva y flexible.

Anexo 9: Recursos Planificación Caperucita Roja

https://drive.google.com/drive/folders/1X6-c3CXw9gV8E-kxj0dveFaJBOztgSka?usp=drive_link

Anexo 10: Planificaciones

https://docs.google.com/document/d/1Rh17I9-tjd2SjuhBEc03tVTODzOMgU_a/edit?usp=drive_link&oid=104006510894317468169&rtpof=true&sd=true

Anexo 11: Recursos Diseñados

https://drive.google.com/drive/folders/1keE5jqGRIPw2u07AW5HkXJNj46rYm9dx?usp=drive_link

Anexo 12: Formularios finales

https://drive.google.com/drive/folders/1KCiqTyBLwL0n2O7XB9AyEWMDRMoifxms?usp=drive_linknexo