



PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y SABERES DOCENTES RELACIONADOS CON LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE PROFESORAS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR DE UNA ESCUELA NORMAL DE VERACRUZ

Olivia Daza Padrón

Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"
odaza@msev.gob.mx

Área temática: Prácticas educativas en espacios escolares

Línea temática: Agentes educativos en prácticas institucionales.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación



Resumen

Esta ponencia presenta resultados parciales de una investigación doctoral en curso, que indaga sobre las prácticas pedagógicas de formadoras de docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar en una escuela normal del Estado de Veracruz (México), con respecto a la atención a la diversidad.

La metodología es cualitativa-interpretativa, el diseño consiste en un estudio de caso que mira las prácticas pedagógicas de 3 docentes-formadoras, mediante las técnicas de entrevista en profundidad y observación participante. El trabajo de campo se realizó en el transcurso de la pandemia por Covid-19, ante las condiciones impuestas por la contingencia sanitaria se adaptó en dos fases: una virtual y otra presencial.

En los resultados se exploran algunos saberes docentes en relación con sus concepciones sobre la atención a la diversidad, las estrategias y recursos que emplean para conocer a sus estudiantes y el uso de esta información para la planeación didáctica. Se concluye que las prácticas pedagógicas y los saberes docentes resultan de una construcción personal, están contenidos en un marco institucional y una cultura escolar y pueden modificarse ante condiciones emergentes.

Palabras clave: Atención a la diversidad, saberes docentes, formación de profesores, práctica pedagógica

Introducción

La presente ponencia se deriva de una investigación doctoral en proceso que hace foco en la naturaleza de las prácticas pedagógicas de las formadoras de docentes de una Escuela Normal

del Estado de Veracruz, frente a la diversidad existente en los grupos de estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP en lo sucesivo), a fin de comprender su relación con el desarrollo de las competencias profesionales de las futuras educadoras. Esta licenciatura tiene el propósito de brindar las bases teóricas, pedagógicas y disciplinares para la formación de docentes que serán responsables de otorgar un servicio educativo a infantes de 4 a 6 años.

El trabajo de campo lo desarrollé en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENVECR en adelante). En esta institución, el programa LEP es cursado en su mayoría por una matrícula femenina. Los grupos tienen una composición heterogénea definida por los rasgos socioculturales y personales de sus integrantes, entre los cuales pueden mencionarse diferentes tipos de bachillerato, otros estudios profesionales concluidos o trancos, la procedencia de diferentes contextos culturales y regiones geográficas, los roles sociales, cuestiones de género y variación de edades. A estos rasgos se suman: las habilidades académicas, talentos, condiciones de vida y salud, acceso a medios tecnológicos, entre otros. Estas características ofrecen un panorama de las distintas vertientes que puede asumir la diversidad en el aula normalista.

Interesa comprender cómo reconocen los formadores de docentes, los rasgos socioculturales e individuales de los y las estudiantes y cómo los aprovechan en su quehacer cotidiano para favorecer la formación inicial. Se aborda el problema desde una dimensión psicopedagógica de la formación de docentes, en donde el reconocimiento y la atención a dicha diversidad pone de manifiesto una tensión entre el discurso explícito en la fundamentación de los planes de estudio vigentes, el perfil de egreso esperado y las prácticas pedagógicas de los formadores quienes desarrollan los programas de estudio.

La investigación doctoral se ha construido sobre tres hipótesis: 1) La diversidad de los grupos de la LEP es escasamente recuperada en términos didácticos por los docentes formadores; 2) La diversidad puede ser un recurso formativo para el desarrollo de las competencias profesionales de las futuras educadoras quienes, en su práctica también requieren reconocer la diversidad presente en los niños preescolares; y 3) Los profesores enfrentan retos pedagógicos específicos al incluir las diferencias de los estudiantes, sus intereses y condiciones particulares, como recursos formativos.

Una de las preguntas que dió paso a la investigación doctoral y sobre la cual presento resultados parciales en este texto, se enfoca en responder: ¿Cuáles son los saberes docentes que tienen las docentes formadoras acerca de la diversidad presente en su grupo? En correspondencia con esta pregunta, los datos que se recuperan contribuyen al siguiente objetivo particular: Explorar los saberes docentes teóricos y experienciales, construidos por las docentes formadoras para la atención a la diversidad en las aulas de la Licenciatura en Educación Preescolar.

La investigación producida en años recientes en México sobre la formación inicial docente, se documenta en el estado del conocimiento “*Procesos de formación 2002-2011*” (Vol. 1) (Ducoing y Fortoul, 2013), sin embargo el tema de las prácticas pedagógicas de los formadores puede ubicarse en una o más áreas temáticas de la división establecida por el Consejo Mexicano de

Investigación Educativa (COMIE). En este caso, ubiqué la ponencia en la línea de prácticas educativas, porque es a donde se dirige el mayor énfasis del análisis; al respecto en el estado del conocimiento “*Estudiantes-Maestros y Académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*” (Saucedo, Guzman, Sandoval y Galaz, 2013), se clasifican las investigaciones en dos grandes conjuntos: saberes docentes y la acción docente, que se relacionan estrechamente con el objeto de estudio que se expone en el presente trabajo.

Desarrollo

1. Enfoque teórico y metodológico

La Torre, Del Rincón y Arnal (2003) señalan que los fenómenos educativos son más complejos en relación a los fenómenos físico-naturales ya que “La realidad educativa, además de compleja, dinámica e interactiva, está dimensionada por aspectos morales, éticos y políticos que se prestan más a su estudio desde planteamientos humanístico-interpretativos.” (pág. 38). En este sentido se optó por un enfoque de investigación cualitativo-interpretativo, que permitiera abordar el objeto de estudio de manera global e inductiva (La torre y otros, 2003), ya que la finalidad se enfoca hacia la comprensión e interpretación de las prácticas pedagógicas de los profesores normalistas, más que a una explicación precisa de las mismas.

Con respecto a la noción de práctica pedagógica retomé diferentes autores para fundamentar su estudio y análisis. De Fierro, *et al* (2012), recupero la noción de una práctica docente que rebasa la aplicación de técnicas de enseñanza, es vista como una praxis social intencionada en la “... que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso..., así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro.” (p. 21).

Por otra parte de Bernal, *et al* (2005) consideré su perspectiva sistémica para estudiar a las prácticas pedagógicas como contextualizadas en un espacio y tiempo, orientadas a la formación individual y colectiva de las personas como protagonistas de su historia, en las que intervienen sistemas e interacciones complejas. En esta misma línea Ariztía (2017) plantea que la práctica es “un nexo de formas de actividad que se despliegan en el tiempo y en el espacio y que son identificables como una unidad” (pág. 224), en la cual se da una interrelación de 3 elementos: Saberes prácticos y habilidades corporeizadas, actividades mentales y materialidades.

En estos autores identifiqué a los saberes docentes como un componente fundamental de las prácticas pedagógicas. Tardif (2010), lo plantea de manera explícita “los saberes son elementos constitutivos de la práctica docente” (pág. 30), asimismo señala que se trata de “... un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales.” (pág. 29). Con base en esto entenderé a los saberes docentes como formas de conocimiento ligadas a la experiencia que

conjugan bases científicas y reflexivas, derivadas del quehacer cotidiano del docente en su práctica.

Por otra parte, en torno a la noción de diversidad encontré que existe un debate teórico. Desde la posición antropológica de Dietz (2017), la diversidad no es una suma mecánica de diferencias, sino un enfoque multidimensional y de múltiples perspectivas para el estudio de las identidades.

Sacristán (1999) con una mirada filosófica, advierte que el término diversidad es contradictorio y ambiguo, en tanto se refiere a la “circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes” (s/p), es decir, alude a la singularidad. Sin embargo, esta misma condición puede traducirse en desigualdad para participar de los bienes sociales, económicos y culturales. Por su parte Aldámiz-Echevarría *et al.* (2013) y Gómez (2005) reconocen que en todo grupo existen diferencias psicopedagógicas y socioculturales, por tanto la diversidad es un rasgo intrínseco a cualquier aula de clases.

En esta investigación, asumí una perspectiva de la singularidad de los sujetos (Barrero y Rosero, 2018), bajo la cual se entiende la diversidad del aula “como una cualidad de los grupos escolares, que da cabida a la singularidad de todos los sujetos, valorada como recurso que dinamiza las interacciones grupales, personales y los eventos comunicativos en el proceso de formación docente”. (Daza, 2021, p. 4).

2. Recopilación de la información.

El diseño de investigación consistió en un estudio de caso (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996). La población es la planta docente de la LEP de la BENVECR. Como estrategia de conformación de la muestra, sostuve una serie de reuniones informativas con la coordinadora de la licenciatura y las academias de I y IV grado para la presentación del proyecto e invitación abierta a la planta docente.

La muestra que se integró es de tipo no probabilístico por conveniencia, conformada por 3 profesoras de primer grado del plan de estudios 2018. Los criterios de selección fueron: a) Ser docente con grupo de la LEP en la BENVECR y b) Manifestar interés voluntario para colaborar en el estudio. Las estrategias de recolección de datos empleadas fueron la entrevista a profundidad y la observación participante.

La recolección de los datos tuvo una duración total de 10 meses comprendidos de septiembre de 2021 a julio de 2022. Este periodo se dividió en dos fases: virtual y presencial, para ajustarse a las condiciones laborales de la institución a lo largo de la contingencia sanitaria. Al momento de la recolección en diciembre de 2021, la institución se encontraba en un proceso de retorno gradual a las clases presenciales, bajo una estrategia en la que se dividió a los grupos del grado en dos subgrupos que asistían a la escuela de manera alternada.

En esta ponencia **sólo presento datos recabados** mediante las entrevistas virtuales, realizadas entre diciembre de 2021 y enero de 2022, a través de videollamadas en la plataforma ZOOM. Las participantes otorgaron su consentimiento para grabar la entrevista, lo que permitió respaldarlas en archivos de audio y video, a la par se tomaron notas en el instrumento y en el diario de campo. La tabla 1 resume la recolección de datos descrita.

Tabla 1. Recolección de datos mediante entrevistas virtuales

Entrevista a informante	Fecha	Modalidad	Duración	Productos
FORMADORA A	6 y 8/ dic	Virtual	1 hr 20 mins 32 mins	Registro en instrumento (uno por cada entrevista). 3 archivos de Videograbación (Zoom) 3 transcripciones con codificación Archivos respaldados en laptop y Drive.
FORMADORA B	2 dic	Virtual	1 hr 13 mins	
FORMADORA C	3 dic	Virtual	1 hr 23 mins	

Fuente: elaboración propia

3. Resultados parciales

En esta sección presento datos de la categoría Saberes Docentes, específicamente de las subcategorías: Concepciones sobre la atención a la diversidad y Estrategias y recursos para conocer las características del grupo. En la tabla 1 se ilustran las categorías y subcategorías así como su conceptualización.

Tabla 2. Definición de las categoría Saberes docentes y sus subcategorías

Categorías	Subcategorías
Saberes docentes	Concepciones sobre la atención a la diversidad en el aula. Formas de conocimiento ligadas a la experiencia que conjugan bases científicas y reflexivas derivadas del quehacer cotidiano del docente en su práctica. (Tardiff, 2010; Mercado, 2013)
	<p>Marcos de referencia que han construido los docentes formadores en torno a cómo entender la diversidad en el aula.</p> <hr/> <p>Las formas, instrumentos y/o actividades que realiza el docente para reunir información sobre las características de sus estudiantes al inicio del semestre o curso.</p>

Fuente: elaboración propia

a) Concepciones sobre la atención a la diversidad en el aula

En los siguientes fragmentos recuperados de las transcripciones de entrevistas de las docentes-formadoras, se hace evidente la amalgama de distintos saberes con respecto a sus concepciones sobre la atención a la diversidad.

Una de las profesoras entrevistadas refirió que

“implica reconocer que cada individuo tiene características y necesidades diferentes... dos ideas que puedo ... tener, una diversidad que implica la atención a necesidades muy específicas de aprendizaje, de movimiento, de comunicación, por ejemplo, y otra que tiene que ver justo con las características de cada quien, cómo aprendo más, si aprendo mas viendo o soy mas auditivo, haciendo, que ... son las diferencias de las características de cada quien...” (EPPFA06,08,1221)

Otra de las docentes entrevistadas expresó lo siguiente

“...para mí la atención a la diversidad, es darle a cada quien lo que necesita. Hum,... qué implicaría incluso las mediaciones” ... por ejemplo pensando en Rosa inquisitiva, crítica no, ... y con mucha capacidad, pues a lo mejor ella necesita otro texto ..., para comprender mejor el asunto. Las que no tienen internet ... y que estuvieron fuera mucho tiempo de la clase, pues a lo mejor darles un guión para que puedan estar al corriente y que no sientan que se perdieron esta clase o que se sientan perdidas...” (EPPFB021221)

Por su parte, una profesora sostuvo que...

“... de entrada, los grupos son diversos, ¿no? Es decir, la diversidad está dada. ... las personas somos diferentes y la diversidad no es una situación de discapacidad, de síndrome es decir en sí mismos somos diversos, ... Todas las personas somos diferentes. Y de entrada debo de tener claro que el grupo es diferente y al ser diferente es diverso, se da una situación de diversidad en sí misma de manera natural. Son sujetos con formas de pensar diferentes, con historias de vida diferente, con tradiciones, cultura, o sea, con esa mochila ... escolar diferente.” (EPPFC031221)

El análisis de estos discursos permite identificar los marcos de referencia de las formadoras, que han construido a lo largo de su trayectoria profesional, en donde identifiqué un énfasis hacia las necesidades particulares y personales centradas en el aprendizaje de los estudiantes; que en el caso de la segunda docente transita hacia las *mediaciones* que serían recomendables según la circunstancia de cada estudiante. Asimismo considero interesante cómo se reconoce el papel del contexto cuando se refiere al hecho del acceso a medios tecnológicos, lo que alude a un aspecto de diversidad como desigualdad, en correspondencia con Sacristán (1999). En la cita final destaca una percepción que deja de lado la postura de la diversidad como déficit, para dar paso a reconocer que ésta es un rasgo intrínseco a toda aula. (Aldámiz-Echevarría et al., 2013, Gómez, 2005).

Si bien no hay una uniformidad en las concepciones de las profesoras, es posible observar que prevalece una mirada que se inclina hacia la atención a la singularidad. Por ejemplo una de las formadoras entrevistadas expresó lo siguiente: *“Reconocer que habrá chicas que tienen alguna necesidad que surge de repente y hay que ser sensibles, atenderlo. “Maestra es que fíjese que mi computadora no sirve, no te preocupes, mándalo o traélo en tu cuaderno no pasa nada”* (EPPFA06,08,1221). Otra de las profesoras compartió de su experiencia inmediata: *“Sara, que necesita muuucha (enfatisa) explicación, que necesita mucha claridad. Bueno, pues a lo mejor ella y con ella sí me me he quedado al final ... necesita que yo le revise, el plan, yo, yo, yo, primera versión, segunda versión, tercera versión.”* (EPPFB021221)

En estos fragmentos del discurso de las formadoras, puede identificarse una influencia de una perspectiva individual que recupera parte de la política sobre la atención a la diversidad desde las necesidades educativas especiales. Por limitaciones de espacio no profundizaré sobre cómo las docentes han llegado a generar estas concepciones, en lo general observo que éstas proceden de distintos elementos como son: su formación profesional, la experiencia como formadora de docentes, los planes de estudio y cursos que han impartido y la actualización en el tema, entre otros.

b) Estrategias y recursos para conocer al grupo

En las entrevistas se indagó también acerca de qué estrategias han empleado para obtener información sobre las características de sus estudiantes. Las tres docentes entrevistadas refirieron hacer uso de algunos instrumentos que aplican al iniciar el semestre, principalmente *fichas de identificación* mediante las cuales generan un diagnóstico del grupo.

En las fichas de identificación las profesoras recaban datos socioeconómicos de las estudiantes, fortalezas y debilidades en su desempeño académico, hábitos de estudio, estrategias que emplean para aprender, expectativas sobre el curso, entre otros. Pueden incluir una foto de la alumna como apoyo visual. Estas fichas a veces son elaboradas en academias, con la apertura para que cada docente haga las modificaciones correspondientes. En el siguiente fragmento se identifica los aspectos que una docente enfatizó en su ficha:

“yo les pregunté ... en cuanto al desempeño académico ¿qué debilidades encontraban? Y ellas se decían distraídas, olvidadizas, que les faltaba concentración, que estaban cansadas, dificultades en la expresión oral. Eso así a grosso modo. Las fortalezas, decían que tenían creatividad, responsabilidad, dedicación, buena actitud, organización y también indagué sobre las estrategias para aprender esto sí, son preguntas que hizo la academia toma de notas, elaboración de esquemas, actividades, prácticas, hacer repasos y eso...” (EPPFB021221)

Una profesora comentó, que a raíz de la pandemia empleó herramientas digitales como el formulario de google y padlet.

“Hasta antes de la pandemia tenía una ficha de identificación personal ... había datos generales de ellas desde un contacto también para ... en caso de urgencia, porque ya también.. ha pasado que luego se ponen mal ... Entonces, es una ficha de identificación ... que lleva su foto... A partir de la pandemia, lo que hice fue convertir la ficha ..., el primer año en un formulario de Google, pero en este año lo hice a través del padlet,...” (EPPFC031221)

Por otra parte, una profesora opinó que al grupo se le conoce durante el desarrollo de las clases, si bien las alumnas reportan tener un buen promedio al comienzo del curso, su desempeño en las clases puede variar. También comentó que el trabajo de academia de grado es un medio para conocer al grupo, aunque es ambicioso y concentra demasiada información. (EPPFA06,08,1221)

Como se aprecia en estas narrativas, la acción de recabar datos para conocer a los estudiantes al inicio del semestre, es una práctica compartida por las tres profesoras, mediante la cual obtienen un panorama general de sus grupos. Se identifica que la forma de procesar estos datos es variable según el estilo de cada docente, algunas los sistematizan en presentaciones de power point. Sin embargo a partir de lo expresado por una informante, la utilidad del diagnóstico inicial es temporal. Es evidente que las profesoras tienen un saber experiencial en la aplicación de instrumentos y estrategias para conocer a sus grupos. Este saber práctico con la pandemia se tuvo que modificar y ajustar según las condiciones prevalecientes, por tanto se trata de un saber que no es rígido o inacabado. Lo que pone de manifiesto que las prácticas pedagógicas son contextualizadas en un espacio y tiempo. (Bernal, et al, 2005)

b.1) Uso de la información sobre el grupo para la planeación

Otra de las temáticas que se indagó se refiere al empleo que las docentes formadoras hacen de la información obtenida para la planeación de sus cursos. Al respecto una profesora, refirió que no la ha empleado de forma muy sistemática para efectos de planeación didáctica o que no lo ha hecho de forma consciente, la ha utilizado para reportarla a la academia de grado. (EPPFB021221). Otra docente comentó que sólo le permite tener un reconocimiento inicial sobre con quiénes va a trabajar, también agregó que *“no considero la diversidad como un elemento para hacer adecuaciones en mi planeación”* (EPPFA06,08,1221). En contraste, otra de las docentes compartió algunas formas en que ha utilizado la información que obtiene mediante las fichas de identificación personal:

“...yo generaba mis carpetas físicas... por semestre Entonces ahí ... las podía ... consultar más fácil a la hora de planear o a la hora de decidir, ... por ejemplo me pasa ... que digo a ver, esta chica no habla o no participa, entonces anoto el nombre de las que les voy a preguntar directamente en la siguiente clase” (EPPFC031221)

Esta misma docente también externó que en sus fichas recaba información sobre el tipo de apoyo que requiere la estudiante, lo que le permite hacer una intervención personalizada, tal como se lee a continuación

“...por ejemplo, la que pone soy muy distraída, me distraigo con facilidad, Entonces, desde que iniciamos le digo a ver, dices ... que eres muy distraída, ¿Qué haces para evitar ser distraída? No, pues este, ... quiero que usted me esté llamando la atención. ¡No, esté, no! O sea, no es mi responsabilidad... ¿Qué piensas que puedes hacer para no ser tan distraída?” (EPPFC031221)

En términos generales, puedo comentar a partir de los fragmentos recuperados para este escrito, que si bien las docentes entrevistadas destinan un tiempo y recursos para la obtención de datos sobre sus estudiantes, al menos en dos casos ha sido escasamente aprovechada de manera intencional para la planeación de actividades didácticas y del curso. Se observa una práctica institucionalizada en la cual los docentes recaban los datos para su exposición en la academia de grado. Al mismo tiempo, también se nota un giro en la tercera docente quien da cuenta sobre el uso de los datos para tomar decisiones previas a la intervención docente a fin de atender necesidades específicas expresadas por las estudiantes.

Conclusiones

A partir de la pregunta inicial que abre esta ponencia sobre cuáles son los saberes docentes que tienen las profesoras-formadoras con respecto a la diversidad, y a partir del análisis de los resultados expuestos, concluyo que éste es un componente central de las prácticas pedagógicas. Son producto de una construcción personal, contenidos en un marco institucional y una cultura escolar y son susceptibles de modificarse ante condiciones emergentes.

Con relación a las concepciones sobre la atención a la diversidad prevalece una perspectiva individual que mira hacia las necesidades singulares centradas en el aprendizaje de las estudiantes, aunque también se dio cuenta de una postura que la valora como un aspecto intrínseco al aula que puede dinamizar las interacciones pedagógicas de la formación docente.

En torno a las estrategias y recursos que emplean las profesoras para conocer al grupo, concluyo que se trata de una práctica común, en la que se emplean principalmente fichas de identificación personal, que se sistematizan con diferente grado de profundidad. Se trata de un saber práctico que no es rígido o inacabado, sino que es susceptible de modificarse ante situaciones emergentes, como fue el caso de la educación en línea detonada por la pandemia por covid-19.

En lo que concierne al uso de la información recabada por las docentes, se aprecia que no es aprovechada a profundidad, a pesar del tiempo y recursos destinados en esta tarea; sólo una de las profesoras recuperó estos datos con fines de planeación e intervención docente.

Por otra parte, la relevancia científica y social de esta investigación se relaciona con la aportación que hace en torno a las vías teóricas y metodológicas para la documentación de las prácticas pedagógicas. Asimismo contribuye a la generación de propuestas para atender a la

diversidad en la formación inicial docente, en consonancia con los rasgos del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Referencias

- Aldámiz-Echevarría y otros (2000). *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. 1ª ed. GRAO COLOFON.
- Aritzía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta moebio*, 59, 221-234. doi: 10.4067/50717-554X2017000200221.
- Barrero A. M., y Rosero A. L. (2018). Estado del arte sobre concepciones de la diversidad en el contexto escolar infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12 (1), 39-55. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100004>
- Bernal R.T., Figueroa A. X., Triana R. S., Guzmán S. y Contreras H. (2005). Hacia la construcción de un marco para el estudio y la investigación de las prácticas pedagógicas. *Avance de investigación. Hallazgos*, (4), 139-143. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835163012>
- Daza, P. O. (2021). La entrevista en profundidad como recurso para investigar las prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad en la formación inicial de docentes del nivel preescolar en una escuela normal. Aportaciones de la prueba piloto. *Memoria Electrónica del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Puebla, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2276.pdf>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 34, (156). 192-207.
- Ducoin P. y Fortoul. (2013). *“Procesos de formación 2002-2011”* (Vol. 1). 1ª. ed, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Fierro et al. (2012). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. (1ª ed.). PAIDOS.
- Gómez, Montes M.(2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso*, 28, 199-214. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/5140>
- La Torre, A. Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. 1ª ed. Ediciones Experiencia.
- Sacristán, J. G. (1999), “La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas”. *Aula de Innovación Educativa*. 81-82, http://instisuper.altascapacidades.es/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf
- Saucedo, Guzmán, Sandoval y Galaz (2013). *“Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: tendencias, aportes y debates, 2002-2012*. Colec. Estados del conocimiento, 1ª. ed, 319-339. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. 3ª. ed. Narcea.