



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE FORMADORAS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR EN RELACIÓN CON LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN UNA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE VERACRUZ.

TESIS DOCTORAL PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA
POR LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Autora:

Mtra. Olivia Daza Padrón

Directora:

Dra. María Marcela González Arenas

Co-directora y Tutora:

Dra. Ma. José Serván Núñez

Málaga, España 2025.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTORA: Olivia Daza Padrón

 <http://orcid.org/0000-0002-3322-4225>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Escuela de Doctorado

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

D./Dña OLIVIA DAZA PADRÓN

Estudiante del programa de doctorado EN EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL de la Universidad de Málaga, autor/a de la tesis, presentada para la obtención del título de doctor por la Universidad de Málaga, titulada: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE FORMADORAS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR EN RELACIÓN CON LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN UNA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE VERACRUZ.

Realizada bajo la tutorización de MARÍA JOSÉ SERVÁN NÚÑEZ y dirección de MARÍA MARCELA GONZÁLEZ ARENAS Y MARÍA JOSÉ SERVÁN NÚÑEZ (si tuviera varios directores deberá hacer constar el nombre de todos)

DECLARO QUE:

La tesis presentada es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, conforme al ordenamiento jurídico vigente (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo.

Igualmente asumo, ante a la Universidad de Málaga y ante cualquier otra instancia, la responsabilidad que pudiera derivarse en caso de plagio de contenidos en la tesis presentada, conforme al ordenamiento jurídico vigente.

En Málaga, a 19 de MAYO de 2025.

Fdo.: OLIVIA DAZA PADRÓN Doctorando/a	Fdo.: DRA. MARÍA JOSÉ SERVÁN NÚÑEZ Tutor/a
Fdo.: DRA. MARÍA MARCELA GONZÁLEZ ARENAS Director/es de tesis	DRA. MARÍA JOSÉ SERVÁN NÚÑEZ



Edificio Pabellón de Gobierno. Campus El Ejido.
29071
Tel.: 952 13 10 28 / 952 13 14 61 / 952 13 71 10
E-mail: doctorado@uma.es



Yo, Dra. María Marcela González Arenas. Investigadora titular del Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación, en mi carácter de directora de la tesis titulada **“Prácticas pedagógicas de formadoras de la Licenciatura en Educación Preescolar en relación con la atención a la diversidad en una Escuela Normal del Estado de Veracruz”** presentada por la doctoranda OLIVIA DAZA PADRÓN, para la obtención del título de doctora, me complace informar que el documento en comento reúne las condiciones científicas requeridas para un trabajo de esta naturaleza. El foco está delimitado y es oportuno y relevante, la fundamentación teórica y el aparato crítico son adecuados, sustanciosos y suficientes, el trabajo de campo ha sido riguroso, en análisis de datos, su interpretación e integración finales son pertinentes y sugerentes y las conclusiones son oportunas y bien ceñidas a los resultados mostrados en el trabajo.

Por tal motivo, me complace informar positivamente la defensa pública de este trabajo para la obtención del título de doctora y autorizar su presentación, lectura y defensa pública.

Xalapa-Enríquez, Ver. México. 19 de mayo de 2025.

MARÍA MARCELA GONZÁLEZ ARENAS

Privada de Ignacio de la Llave #11. Colonia Represa del Carmen. C. P. 91050. Xalapa-Equez., Ver. México. Tel: 522288172746. Movil: 52 22 81 53 99 77. Correos electrónicos marcerabril@yahoo.com.mx y marabril5688@gmail.com.

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGAUNIVERSIDAD
DE MÁLAGADepartamento de Didáctica y
Organización Escolar

M^a JOSÉ SERVÁN NÚÑEZ, Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, como tutora y co-directora de la tesis titulada “**Prácticas pedagógicas de formadoras de la Licenciatura en Educación Preescolar en relación con la atención a la diversidad en una Escuela Normal del Estado de Veracruz**” presentada por la doctoranda OLIVIA DAZA PADRÓN para la obtención del título de doctora, me complace informar de que reúne las condiciones científicas requeridas para un trabajo de esta naturaleza. El foco está delimitado y es oportuno y relevante, la fundamentación teórica es adecuada y sustanciosa, el trabajo de campo es riguroso, el análisis de datos y su interpretación puede considerarse pertinente y sugerente y las conclusiones son oportunas y bien ceñidas a los resultados mostrados en el trabajo.

Por todo ello, me complace informar positivamente la defensa pública de este trabajo para la obtención del título de doctora y autorizar su presentación, lectura y defensa pública.

Málaga, 19 de mayo de 2025.

AGRADECIMIENTOS

A las autoridades de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", quienes me otorgaron las facilidades para realizar esta investigación. Así como a la Secretaría de Educación de Veracruz, que a través del convenio de colaboración académica con la Universidad de Málaga, generaron las condiciones para cursar este programa de doctorado.

A la Dra. Ma. Marcela González Arenas, directora de tesis, le expreso mi gratitud por haberme guiado con tanta generosidad y compromiso, por compartir conmigo sus conocimientos y experiencia en el transcurso de este largo camino para alcanzar el doctorado. De igual modo a la Dra. Ma. José Serván Núñez, tutora y codirectora, quien a la distancia siempre me brindó una atinada orientación durante los distintos momentos de la formación doctoral. Al Dr. Gunther Dietz, por las facilidades para la realización de la estancia de investigación. Así como a los evaluadores de la tesis, Dra. Ofelia Piedad Cruz Pineda y Dr. Rodolfo Cruz Vadillo, por la lectura y recomendaciones para fortalecer este documento.

Un agradecimiento particular a las profesoras que accedieron a colaborar en esta investigación para compartir sus prácticas y sus historias profesionales; algunas de las cuales han quedado registradas en las páginas de este texto, permitiéndome alcanzar los objetivos trazados. Mi reconocimiento a su labor como formadoras de docentes.

A todas aquellas personas, colegas de trabajo y compañeros del doctorado que en momentos significativos de esta etapa, tuvieron la disposición de ayudarme, escucharme y compartir sus experiencias y palabras de aliento.

Agradezco también a mi familia, por su paciencia a lo largo de este periodo, especialmente en la recta final de esta tesis. A mis hijos Carlos Eduardo y Gabriela, que me inspiran a seguir creciendo. A mi esposo Carlos Alberto por impulsarme a persistir en esta meta. Gracias también a mis hermanos David y Adriana, por su apoyo. Y a mis padres Ma. Alba y Alfredo, por el maravilloso regalo de la vida, por su invaluable respaldo.

Olivia Daza Padrón

*Dedicado a la memoria de mi padre
Dr. Alfredo Daza Martínez* †

RESUMEN



La tesis que se presenta corresponde a una investigación doctoral realizada de 2019 a 2024, en el marco de un convenio de colaboración académica entre la Universidad de Málaga, España y la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" en Veracruz, México. La pregunta de investigación se enfocó en las prácticas pedagógicas de docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar en relación con la diversidad en las aulas, como contexto formativo para desarrollar las competencias profesionales del estudiantado.

La investigación se realizó en el contexto del confinamiento y posterior apertura de las escuelas, a partir de la pandemia de covid-19. El enfoque teórico de aproximación al objeto tuvo como base epistemológica una perspectiva cualitativa hermenéutica, desde la que se recuperaron referentes teóricos sobre diversidad y atención a la diversidad, prácticas pedagógicas y conocimiento práctico. Se adoptó un diseño de estudio de caso, las estrategias de recopilación de información triangularon observaciones y entrevistas tanto presenciales como virtuales. Para el análisis de la información se combinaron técnicas del análisis cualitativo por teorización, pareación de patrones, codificación abierta y axial.

Los resultados apuntan a que las formadoras poseen distintas concepciones sobre la atención a la diversidad, que transitan del modelo médico y de las NEE, hacia la escuela inclusiva. En sus prácticas recuperan la diversidad de manera emergente ante los distintos rasgos de la singularidad de las estudiantes, así como por factores del contexto que rodean su quehacer cotidiano. Durante la pandemia por covid-19, brindaron apoyos que contribuyeron a minimizar algunas barreras para el aprendizaje. La atención a la diversidad en la formación inicial docente, es una tarea compleja, es conveniente ofrecer orientación al profesorado bajo una perspectiva metodológica acorde a su naturaleza y a las condiciones institucionales de la escuela normal.

ABSTRACT

This thesis reports about a doctoral research carried out from 2019 to 2024, within the framework of an academic collaboration agreement between the University of Malaga, Spain and the Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" in Veracruz, Mexico. The research question focused on the pedagogical practices of teachers of the Bachelor's Degree in Preschool Education, in relation to diversity in the classrooms, as a training context for developing the professional competencies of the future preschool teachers.

The research was carried out in the context of the confinement and subsequent opening of schools, due to the covid-19 pandemic. The theoretical approach had its epistemological basis on a qualitative hermeneutic perspective, from which authors who work theoretically on diversity and attention to diversity, pedagogical practices and practical knowledge were recovered. The methodology for collecting information, was based in a case study, that triangulated in-person and virtual observations, as well as in-person and virtual interviews. The recollected information was analyzed through the combination of different techniques: qualitative analysis through theorization, pattern matching, as well as open and axial coding.

The results indicate that the teacher educators have different conceptions about attention to diversity, which combines elements of the medical model and the special education needs; as well as inclusive education. In their practices they recover the students' diversity from different features of students' uniqueness, as well as contextual factors that surround teacher's daily work. During the covid-19 pandemic, teachers provided different supports that contributed to minimize some learning barriers. Attention to diversity in initial teacher training is a complex task for teachers educators; it is advisable to offer them guidance from a methodological perspective in accordance with its nature, and the institutional conditions of the normal school.

Palabras clave:

Atención a la diversidad-formación inicial docente-prácticas pedagógicas-saberes docentes-conocimiento práctico



Tabla de contenido

Indice de tablas	9
Indice de figuras	9
INTRODUCCIÓN	11
CAPITULO I COORDENADAS DE LA INVESTIGACIÓN	15
1.1. Planteamiento del problema	15
1.2. Preguntas de investigación.....	20
1.3 Objetivos	21
1.4. Justificación	22
1.5. Estado del arte.....	25
1.5.1 Investigaciones sobre sobre la atención a la diversidad, prácticas inclusivas y formación inicial de docentes en México.	27
1.5.2 Investigaciones internacionales sobre la atención a la diversidad en la educación superior. Problemáticas y aspectos que han sido estudiados.	30
1.5.3 Perspectivas teóricas y metodológicas sobre la atención a la diversidad y formación inicial de docentes.....	33
1.5.4 Tendencias en el estudio de la diversidad en el aula.	34
1.5.5 Disciplinas o campos del saber que se han ocupado de las prácticas pedagógicas y la atención a la diversidad.	34
CAPITULO II EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	39
2.1 Contexto geopolítico: La pandemia de covid-19 y su efecto en la investigación doctoral.	40
2.2 Contexto normativo-curricular: Políticas educativas sobre atención a la diversidad y formación inicial docente.	43
2.2.1 Políticas educativas internacionales	44
2.2.2 Políticas educativas nacionales	46
2.3 Formación inicial docente en México.....	48
2.3.1 Instituciones formadoras de docentes. Las escuelas normales.	48
2.3.2 El caso de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”	50
2.3.3 La Licenciatura en Educación Preescolar.....	54
2.3.4. El docente formador.....	60
CAPITULO III HERRAMIENTAS TEÓRICAS	63
3.1 Posicionamiento epistemológico	63
3.1.1 ¿Cómo se entenderá a la teoría?	64
3.1.2 ¿Por qué se requiere un posicionamiento epistemológico en una tesis doctoral?	67
3.1.3 Notas sobre los debates epistemológicos	68
3.2 El plano teórico-disciplinar	72
3.2.1 Prácticas pedagógicas y formación de docentes de educación básica.....	73
3.2.2 La diversidad, la atención a la diversidad y su relación con la formación inicial docente	91
CAPITULO IV HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS	107
4.1 Generalidades	107



4.2	Diseño de investigación	108
4.3	Enfoque de investigación	111
4.4.	El proceso de investigación, sus etapas y estrategias	111
4.4.1	Esquema metodológico empleado en la investigación	112
4.4.2.	Desarrollo del proceso de trabajo de campo para la recopilación de información.	115
4.4.3	Estrategia para la recolección de la información	122
4.4.4.	Estrategia para el procesamiento, análisis e interpretación de la información recopilada	136
CAPITULO V RESULTADOS.....		145
5.1	Categoría: Prácticas pedagógicas. Subcategoría: Saberes docentes, interacciones pedagógicas y estrategias docentes.	148
5.1.1	Concepciones sobre la atención a la diversidad en el aula	150
5.1.2	Diversificación de estrategias docentes, didácticas, recursos y acciones	154
5.1.3	Dinamización de las interacciones pedagógicas y el aprendizaje	171
5.1.4	Estrategias y recursos para conocer las características del grupo.	173
5.2	Conformación del grupo y diversidad en el aula normalista	178
5.2.1	Constelaciones hiperdiversas en el aula normalista.	179
5.2.2	Singularidad de los estudiantes	183
5.3	Situaciones desafiantes en la atención a la diversidad en el aula.....	185
5.3.1	Incidentes críticos	186
5.4	Formación y Actualización profesional	190
5.4.1	Propuestas para el docente formador y la institución dirigidas a atender a la diversidad en el aula.....	192
5.5	Categorías emergentes: Aspectos relacionados con la historia personal y el estilo docente.	193
5.5.1	Formas de aprender = formas de enseñar.	194
5.5.2	La personalidad y el estilo docente.....	196
5.5.3	Historia profesional-personal como un rasgo que configura las prácticas pedagógicas: "Mochila que cargamos los docentes"	197
CAPITULO VI DISCUSION DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES		201
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		213
ANEXOS		229

Indice de tablas

TABLA 1 DATOS ESTADÍSTICOS DE LA PLANTA DOCENTE DE LA BENV CICLO ESCOLAR 2023-2024.	53
TABLA 2 DATOS ESTADÍSTICOS DE LA MATRÍCULA ESCOLAR DE LA BENV CICLO ESCOLAR 2021-2022.	53
TABLA 3 “DATOS ESTADÍSTICOS DEL PERSONAL DOCENTE DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR, CICLO ESCOLAR 2023-2024”.....	61
TABLA 4 MAPA DE CATEGORÍAS DEL OBJETO DE ESTUDIO Y LA POSICIÓN EPISTEMOLÓGICA....	73
TABLA 5. ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN, PROCESAMIENTO Y REINTEGRACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	113
TABLA 6. RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS DEL PROCESO DE RECOLECCIÓN Y LAS FASES DEL ESTUDIO DE CASO.....	115
TABLA 7 ETAPAS DEL TRABAJO DE CAMPO: PROCESO DE GESTIÓN DEL ACCESO.....	116
TABLA 8 TRABAJO DE CAMPO: LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA.	117
TABLA 9 DATOS GENERALES DE LAS FORMADORAS PARTICIPANTES.	120
TABLA 10. RECOPIACIÓN DE DATOS MEDIANTE LA APLICACIÓN DE LA TÉCNICA DE ENTREVISTA.....	131
TABLA 11. RECOPIACIÓN DE DATOS MEDIANTE LA APLICACIÓN DE LA TÉCNICA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.....	134
TABLA 12 LAS TRES PRIMERAS OPERACIONES DEL ANÁLISIS CUALITATIVO POR TEORIZACIÓN Y SUS PREGUNTAS. (MUCCHIELLI, 1996).....	140
TABLA 13 MODIFICACIONES EN LAS CATEGORÍAS POSTERIOR AL PILOTEO DE INSTRUMENTOS.....	142
TABLA 14 MATRIZ FINAL DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS	143
TABLA 15 NOMENCLATURA PARA IDENTIFICAR A LAS FORMADORAS DE ACUERDO AL TIPO DE FUENTE Y MODALIDAD.....	147
TABLA 16 DEFINICIÓN DE LA SUBCATEGORÍA SABERES DOCENTES, INTERACCIONES PEDAGÓGICAS Y ESTRATEGIAS DOCENTES Y SUS CATEGORÍAS SUBORDINADAS.....	150

Indice de figuras

FIGURA 1 DIMENSIONES DEL OBJETO DE ESTUDIO: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR.....	37
FIGURA 2 ETAPAS DE LA CONTINGENCIA EN LA INSTITUCIÓN ELEGIDA EN EL PERIODO MARZO 2020 A MAYO 2022.	42
FIGURA 3 VISTA AÉREA DEL CAMPUS DE LA BENV “ENRIQUE C. RÉBSAMEN”	52
FIGURA 4 MALLA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS 2018.	58
FIGURA 5 COMPONENTES DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.	86
FIGURA 6 ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN DOCTORAL	112
FIGURA 7 MI ESTRATEGIA PARA EL ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS.....	138
FIGURA 8 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y SUS SUBCATEGORÍAS.....	149
FIGURA 9 PLENARIA DE SESIÓN VIRTUAL, CURSO HERRAMIENTAS PARA LA OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA. 13/01/2022.....	160
FIGURA 10 SALA DE GRUPO PEQUEÑO, CLASE VIRTUAL DEL CURSO HERRAMIENTAS PARA LA OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA. 13/01/2022.	161
FIGURA 11 PLENARIA DE SESIÓN VIRTUAL, CURSO PENSAMIENTO CUANTITATIVO. 17/ 01/ 2022.	162

FIGURA 12 CLASE DEL CURSO FORMA, ESPACIO Y MEDIDA, RETORNO A LA PRESENCIALIDAD. MAYO DE 2022.	166
FIGURA 13 CURSO OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS DE PRÁCTICAS Y CONTEXTOS ESCOLARES MODALIDAD PAREJA PEDAGÓGICA. RETORNO A LA PRESENCIALIDAD. JULIO DE 2022....	168
FIGURA 14 CURSO OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS DE PRÁCTICAS Y CONTEXTOS ESCOLARES MODALIDAD PAREJA PEDAGÓGICA. RETORNO A LA PRESENCIALIDAD. JULIO DE 2022....	171
FIGURA 15 CONFORMACIÓN DEL GRUPO Y DIVERSIDAD DEL AULA NORMALISTA Y SUS SUBCATEGORÍAS.	178
FIGURA 16 DIAGRAMA ILUSTRATIVO DE LA CATEGORIA DE CONSTELACIONES HIPERDIVERSAS EN EL CASO DEL GRUPO I "A" PREESCOLAR	181
FIGURA 17 DIAGRAMA ILUSTRATIVO DE LA CATEGORÍA DE CONSTELACIÓN HIPERDIVERSA EN EL CASO DEL GRUPO I "C" PREESCOLAR.	183
FIGURA 18 SITUACIONES DESAFIANTES EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA: INCIDENTES CRÍTICOS.	186
FIGURA 19 FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL Y SUS SUBCATEGORÍAS	190
FIGURA 20 CATEGORÍAS EMERGENTES	194
FIGURA 21 CLASE VIRTUAL, CURSO HERRAMIENTAS PARA LA OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA. FORMADORA A 14/ 12/2021	197



INTRODUCCIÓN



El presente documento, constituye el resultado de una investigación doctoral realizada en el marco de un convenio de colaboración académica entre la Universidad de Málaga, España (UMA, en adelante) y la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" en Veracruz, México, (BENV, en adelante); el cual permite a catedráticos de dicha institución cursar el Doctorado en Educación y Comunicación Social.

Los estudios referidos iniciaron formalmente en octubre del año 2019, bajo la dirección de la Dra. María Marcela González Arenas y la codirección y tutoría de la Dra. Ma. José Serván Núñez. Como punto de partida contaba con un anteproyecto, que construí gradualmente en un seminario durante el 2018 y 2019, con el cual realicé la postulación al doctorado.

En las siguientes líneas presento una descripción sintética de la problemática que motivó la investigación que reporto en la presente tesis. En primer término, cabe mencionar que este trabajo se sitúa en el ámbito de la formación inicial de docentes en México, de manera particular aborda el caso de una Escuela Normal del Estado de Veracruz, en donde me he desempeñado como profesora de la Licenciatura en Educación Preescolar¹ (LEP, en lo sucesivo) a lo largo de casi dos décadas.

En la República Mexicana, existen diversas instituciones formadoras de docentes (IFD, en lo sucesivo), entre las que figuran las Escuelas Normales, inicialmente encargadas de la formación del profesorado de educación básica. El surgimiento de las Escuelas Normales en México en 1822, se vincula con hechos históricos que les dotaron de un marco ideológico signado por el liberalismo, que

¹ Mi experiencia docente como profesora de la licenciatura, inició en 1999, cuando me incorporé a la B. Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", en ese entonces estaba vigente el plan de estudios 1984, impartí la asignatura: Seminario de Elaboración de Documento Recepcional. Posteriormente en el plan 1999, tuve a mi cargo los cursos: Propósitos y Contenidos de la Educación Preescolar, Observación y Análisis de la Práctica Docente I, II III y IV; Expresión y Apreciación Artística I y II, Conocimiento del medio natural y social I y II, así como Gestión Escolar. En el Plan 2012, me correspondió enseñar: Observación y Análisis de la Práctica Educativa y Observación y Análisis de la Práctica Escolar; Trabajo Docente e Innovación; Diagnóstico e Intervención Socioeducativa; Herramientas básicas para la investigación educativa y Evaluación para el aprendizaje. Por último en el Plan 2018, impartí el curso Lenguaje y comunicación.



si bien buscaba contribuir al derecho de la educación para toda la población, su implementación pasó por alto las diferencias culturales, impulsando la homogeneización y formando docentes para un proyecto de nación específico.

Transcurridos los años y ante los cambios sociales, económicos, políticos y culturales a nivel mundial y regional, la formación de docentes también se ha transformado en México. Las Escuelas Normales han atravesado por múltiples reformas, al igual que los agentes educativos que acuden a éstas, los estudiantes y por supuesto los docentes encargados de su formación.

Este trabajo hace foco en las prácticas pedagógicas del profesorado normalista, para atender a la diversidad existente en los grupos de estudiantes de la licenciatura en educación preescolar. La investigación surgió de mi interés por conocer cómo es aprovechada la diversidad presente en las aulas y comprender su relación con el desarrollo de las competencias profesionales de las futuras educadoras². Conforme avancé en la revisión de literatura, así como en el trabajo de campo obtuve mayor claridad sobre este objeto de estudio.

Hoy en día, no se cuestiona la necesidad de reconocer la diversidad en las aulas de clases de educación básica, aunado a ello, la reciente pandemia por el virus SARS-cov-2, generó importantes reflexiones sobre las condiciones de desigualdad y diversidad de millones de estudiantes en el confinamiento. Se acepta al menos en discurso, que la diversidad en los grupos es una fuente de riqueza educativa.

Sin embargo a nivel de educación superior, la situación ha sido menos abordada y en el campo de la formación docente es un tema que gradualmente ha ganado mayor atención. En los planes de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar (2012 y 2018), existen espacios curriculares que cumplen el propósito de brindar las bases teóricas y metodológicas para que las futuras educadoras

² En México, tradicionalmente se denomina “educadoras” a las docentes que imparten clases en el nivel preescolar, tarea que desde sus inicios ha sido desempeñada predominantemente por mujeres, es decir prevalece una feminización de la docencia en este nivel. No obstante, en los tiempos actuales también hay profesores varones que atienden grupos de este nivel educativo. En este texto empleo el sustantivo femenino, sin que ello signifique desconocer a los estudiantes de este programa y los profesores educadores de preescolar.



sean capaces de reconocer esa diversidad y atenderla con criterios psicopedagógicos, situándola como fuente de valor.

La diversidad está dada en forma inherente, es un rasgo existente de todo grupo, que no se puede decir que sea en sí mismo bueno o malo. En términos de la formación docente, pocas veces se reflexiona sobre ese escenario presente en el aula y en si esto representa una ventaja o desventaja para el trabajo de los docentes. Uno de los supuestos de este trabajo se basa en considerar que la diversidad en los grupos es escasamente recuperada por los docentes formadores en su quehacer cotidiano, ya sea por el desconocimiento de las estrategias didácticas pertinentes o el tiempo disponible para abordar todos los contenidos de los programas.

Como ya he planteado, la investigación se centró en el caso de una Escuela Normal, en la cual documenté el quehacer de cuatro profesoras formadoras³ para conocer sus prácticas pedagógicas en sus diferentes dimensiones y ámbitos para atender a la diversidad de las estudiantes. Cabe destacar que una parte importante del proceso investigativo de campo, que dio lugar a la presente tesis, se desarrolló en el contexto del confinamiento derivado de la pandemia ocasionada por el covid-19, hecho que llevó a reflexionar reiteradamente sobre la idea original, así como a ajustar la metodología de investigación a las circunstancias vigentes. La conclusión de la misma, fue en un contexto pospandemia con el regreso a la Escuela Normal como trabajadora e investigadora.

Este documento se estructura en 6 capítulos, en los que expongo el proceso recorrido para alcanzar los propósitos de la investigación. En el Capítulo I, “Coordenadas de la investigación”, brindo el planteamiento del problema desde diferentes aristas, presento las preguntas general y específicas, así como los objetivos. De igual modo la justificación y alcances del estudio. En el Capítulo II, “El contexto de la investigación”, me enfoco en una reconstrucción del espacio y

³ Como se describirá en el capítulo de metodología, en esta investigación se contó con la participación voluntaria como informantes de profesoras, si bien en la institución seleccionada también existen docentes varones. En esta tesis he procurado mantener un enfoque de género que reconoce y respeta tanto la presencia tanto de hombres como de mujeres.



momento históricos en los que se efectuó el estudio, desde un enfoque deductivo que parte del contexto internacional hasta llegar al contexto nacional.

En el capítulo III “Herramientas teóricas”, expongo las categorías centrales de este trabajo, desde las perspectivas teóricas seleccionadas, sus rasgos principales y modos de intelección en este caso de la diversidad y las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente. En el capítulo IV, “Herramientas metodológicas”, doy cuenta del diseño de investigación empleado para el tratamiento del objeto, las técnicas e instrumentos de recolección, así como los alcances y limitaciones del trabajo de campo. En cuanto al capítulo V “Resultados”, presento los resultados obtenidos a partir de las preguntas, objetivos y supuestos de investigación planteados. Para ello recuperé una selección de fragmentos significativos de los discursos de las entrevistas y observaciones de clases tanto virtual como presencial, de acuerdo a las preguntas de investigación trazadas, haciendo la interpretación con apoyo de las herramientas teóricas presentadas en el capítulo previo, así como de una estrategia para el análisis cualitativo.

Finalmente en el capítulo VI “Discusión de resultados y conclusiones”, expongo un balance del proceso desarrollado, dando respuesta a los objetivos y preguntas de investigación. Identifico algunos aportes de este trabajo a nivel de nuevas teorizaciones o herramientas teórico-metodológicas, describo los hallazgos y aportes que hace la investigación a los campos de conocimiento en que se dividió el estado del arte. De igual modo reporto los problemas y/o dilemas encontrados al realizar el proceso investigativo y el reporte de la investigación. Presento la tesis general y las tesis subordinadas a las que llego al concluir la investigación doctoral y avanzo algunas líneas de investigación que se abren a partir de los resultados, abriendo vetas en torno a cómo pudiera ser continuada la investigación reportada.

Cierran el documento, una presentación de anexos (instrumentos y matrices elaboradas para el procesamiento) y por último, las fuentes de consulta.

“Siempre parece imposible hasta que se hace.”
Nelson Mandela



CAPITULO I COORDENADAS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

El problema de investigación que dio pauta a los estudios doctorales está situado en el ámbito de la formación inicial docente, centra su atención en el quehacer de profesoras formadoras de la Licenciatura en Educación Preescolar en una Escuela Normal de México, en torno a la atención a la diversidad, vista como un recurso que puede favorecer el desarrollo de las competencias profesionales de las educadoras en formación.

Este objeto de estudio se inscribe en una dimensión histórica y socioeconómica de la formación de docentes de educación básica, ya que ésta se desarrolla en el marco de complejos escenarios socioeducativos, caracterizados por nuevas formas de organización social, económica, política y cultural, que han modificado las estructuras familiares, los roles tradicionales del hombre, la mujer y la infancia, así como de la propia educación que ha dejado de ser potestad exclusiva de la escuela (Jurado, 2002). Esta situación se vió recrudecida por la pandemia desatada por el virus SARS-COV-2, causante de la enfermedad covid-19 que generó innumerables estragos a la población y afectó de forma contundente a los sistemas educativos, que de forma abrupta e improvisada trasladaron su operación a la educación a distancia y en línea. Ante este hecho, se evidenciaron las distintas realidades de los estudiantes mostrando las dificultades para conectarse a la educación virtual, entre otros aspectos.

A partir de una caracterización de la diversidad de los grupos de generaciones recientes de la licenciatura ya mencionada, vistos como escenarios en donde transcurren las interacciones pedagógicas, la investigación hace foco en la naturaleza de las prácticas pedagógicas de los docentes y la manera como atienden la diversidad, para comprender la relación que guardan con el desarrollo de las competencias profesionales de las futuras educadoras.



El interés sobre la temática de la atención a la diversidad no es nuevo en el campo de la investigación educativa. Se han dedicado múltiples trabajos, artículos, ensayos, ponencias e investigaciones que demuestran la relevancia del tema. Entonces cabe cuestionarse ¿Por qué esta preocupación ha dado paso a esta tesis doctoral?, a lo cual pueden sumarse otras interrogantes como por ejemplo: ¿Qué pasa con la diversidad?, ¿Qué es?, ¿Qué representa en las aulas?, ¿Qué representa en la formación docente?, ¿Cómo se relaciona con los aprendizajes de los estudiantes?, ¿Cómo es vista por el profesorado normalista?, ¿Cómo deberían verla los futuros docentes?, ¿Cómo cambió la percepción al respecto durante la pandemia?, ¿Es algo inherentemente bueno o inherentemente malo en los procesos educativos?

La búsqueda de respuestas a tales cuestionamientos despertaron y motivaron el interés en el proceso de investigación acometido durante los 5 años que duró mi formación doctoral. Considero fundamental ampliar sobre el origen de mi interés sobre esta temática, que se sitúa en la experiencia obtenida como profesora normalista de la LEP por más de 15 años, que me permitió advertir rediseños en los planes de estudio y sobre todo cambios en las características de las generaciones de estudiantes que ingresan cada año a la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" (BENV, en adelante) institución en donde efectué el trabajo de campo.

En mi práctica docente me llamaba la atención un hecho común en los grupos de estudiantes: las diferencias en su rendimiento académico, que podían variar de un extremo de sobresaliente a limitado, así como las diferentes habilidades que mostraban para el estudio y la elaboración de evidencias de aprendizaje, el desempeño desigual en las sesiones de clase, entre otros, eran aspectos que me causaban curiosidad. Fui relacionando esto con los rasgos socioculturales y académicos de las estudiantes y de este modo generé una caracterización de los grupos que de forma intuitiva y empírica englobé bajo la categoría de diversidad del aula; misma que consideré como un aspecto constante y dinámico en los grupos, que asume características específicas de un aula a otra, de una



generación a otra y que guarda cierta relación con el desempeño escolar de las estudiantes y el desarrollo de sus competencias docentes.

Resulta complejo definir qué es la diversidad, término que puede generar ambigüedad. Por ahora retomaré a Aldámiz-Echevarría *et al* (2000) para partir de una idea central, “Diversidad significa ‘diferencia’ y la diferencia es una característica humana” (pág. 8). Para ilustrar esta noción relato en las siguientes líneas algunas de esas características identificadas en el ejercicio docente como formadora.

Desde la mirada que he construido para caracterizar la diversidad de los grupos de estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, identifiqué una serie de rasgos tanto socioculturales como personales que atraviesan a cada uno de los integrantes del grupo. La composición usual de los grupos es de 20 a 25 estudiantes mujeres, aunque ocasionalmente se inscriben hombres. Si bien el predominio de las mujeres parece simplificar la diversidad grupal, es posible observar una composición heterogénea que obedece a varias circunstancias.

Por una parte, está el tipo de bachillerato cursado, que puede ser de distintas modalidades, por ejemplo: general, tecnológico o telebachillerato⁴. De igual modo sus contextos de procedencia son variados, al ser la BENV una institución reconocida en el Estado de Veracruz, en los grupos suelen coincidir estudiantes de diferentes regiones de la entidad, o de otros Estados de la República Mexicana, de tal forma que se aprecian variaciones en sus expresiones lingüísticas, prácticas culturales, así como en los rasgos físicos.

Otro factor de diversificación del alumnado, se relaciona con la edad, pues si bien la mayoría se encuentra entre los 18 y 20 años (esto en función del semestre que se trate), es posible encontrar estudiantes mayores de 25 años. Otro aspecto que se observa con frecuencia en las generaciones recientes, son los roles de

⁴ En México es obligatorio contar con el bachillerato terminado, que corresponde a la educación media superior, para ingresar a los estudios profesionales o educación superior, entre los que figura la Educación Normal. Existen diferentes tipos de bachillerato, como se indica en la Ley General de Educación: Bachillerato general; Bachillerato tecnológico; Bachillerato intercultural; Bachillerato artístico; Profesional técnico bachiller; Telebachillerato comunitario; Educación media superior a distancia y Tecnólogo. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>



maternidad que algunas alumnas han asumido incluso antes de ingresar a la escuela normal; así como embarazos no planeados mientras cursan sus estudios profesionales, hecho que puede repercutir en su permanencia y egreso.

Por otra parte, también ingresan alumnas que cuentan con estudios profesionales y/o técnicos concluidos o truncos; o bien quienes estudian otra carrera simultáneamente a la formación inicial. Esta condición les brinda elementos conceptuales y/o metodológicos para efectuar algunas tareas académicas de manera más estructurada en comparación con las estudiantes que no tienen estos antecedentes. Este hecho aunado a las competencias y habilidades académicas individuales, puede explicar que en un mismo grupo escolar coincidan alumnas con marcadas diferencias en su desempeño escolar.

Por otra parte, derivado de cambios en las políticas dentro del sistema de Educación Normal, en la BENV se han realizado experiencias de movilidad académica, recibiendo a estudiantes procedentes de Escuelas Normales de otras entidades del país para cursar un semestre, hecho que conllevaba la incorporación del alumnado en un grupo receptor, abonando a la diversidad grupal preexistente.

Las características enunciadas en los párrafos precedentes, ofrecen un panorama que no pretende ser exhaustivo de las formas que puede asumir la diversidad en el aula normalista. Son un medio para dar forma al problema de investigación desde la dimensión psicopedagógica de la formación de docentes.

En este sentido considero que reconocer y atender a dicha diversidad, representa un aspecto retador en la formación inicial, dado que implica la búsqueda de un equilibrio entre el discurso explícito en la fundamentación de los planes de estudio vigentes para la formación de licenciadas en educación preescolar⁵, el perfil de egreso esperado (plan de estudios 2018) y las prácticas pedagógicas de los docentes encargados de desarrollar los programas de estudio.

⁵ Empleo el sustantivo femenino toda vez que la matrícula de esta licenciatura se compone principalmente de alumnas mujeres. En el ciclo escolar cuando realicé la investigación, en los dos grupos observados la población era femenina. Sin embargo en otros ciclos sí han ingresado varones.



En este siglo XXI y en un contexto pospandémico, resulta necesario hacer un análisis de la formación inicial en las aulas normalistas y en particular de los retos pedagógicos que enfrenta el profesorado encargado de la formación de docentes del nivel preescolar. En particular, aquellos relacionados con el reconocimiento y recuperación con fines pedagógicos de las diferencias de los estudiantes, su trayectoria escolar, sus intereses, talentos y condiciones singulares, como aspectos que pueden favorecer el desarrollo de las competencias profesionales esperadas.

En este sentido, el problema de investigación que interesa abordar en esta tesis, se resume en el siguiente cuestionamiento:

¿Cómo son las prácticas pedagógicas de docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar (ciclo escolar 2021-2022) de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" de Xalapa, Ver., en relación con la diversidad en las aulas, como contexto formativo para desarrollar las competencias profesionales del estudiantado?

Esta interrogante dió la pauta para desplegar los estudios de doctorado siguiendo rutas que combinaron tanto procedimientos de investigación documental como empírica, para recabar los insumos teóricos y metodológicos que ayudaron a responder el problema planteado.

El estudio doctoral partió de 4 supuestos iniciales: a) La diversidad puede ser un recurso formativo para el desarrollo de las competencias profesionales de las futuras educadoras quienes, en su práctica también requieren aprender a reconocer la diversidad presente en las aulas preescolares; b) La conformación heterogénea de los grupos, imprime un estilo específico a la dinámica e interacción pedagógica que sucede entre los docentes, sus saberes, el currículo y las estudiantes; c) La diversidad en los grupos de la LEP, es escasamente recuperada con fines pedagógicos por los docentes formadores; y d) Los docentes formadores enfrentan retos pedagógicos específicos al tratar de incluir las diferencias de las estudiantes, sus intereses y condiciones particulares en su práctica docente.

1.2. Preguntas de investigación



La pregunta principal de investigación la desagregué en diferentes cuestionamientos que ayudaron a profundizar en el estudio y comprensión del problema antes expuesto. Conforme avancé en el desarrollo de la investigación, consideré necesario revisar su planteamiento original, así como las preguntas derivadas y objetivos que se ajustaron a las circunstancias enfrentadas en el desarrollo del trabajo de campo y la información recolectada.

Las preguntas particulares que se muestran a continuación, se respondieron gracias a la indagación e intercambio sostenido con las docentes formadoras⁶ de la Licenciatura en Educación Preescolar de la BENV que participaron en el estudio durante el ciclo escolar 2021-2022, periodo en el que se sucedieron etapas de docencia virtual y de retorno gradual a las clases presenciales; por lo tanto la investigación se enfocó a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son algunas características significativas que tienen las prácticas pedagógicas de las docentes formadoras que participaron en la investigación, relacionadas con la atención a la diversidad en los grupos de la Licenciatura en Educación Preescolar?
2. ¿Qué saberes docentes y estrategias movilizan las docentes formadoras en su práctica pedagógica con relación a la atención a la diversidad en las aulas de la Licenciatura en Educación Preescolar?
3. ¿Cómo conceptualizan la diversidad en el aula normalista y la atención a la diversidad las docentes formadoras de la Licenciatura en Educación Preescolar?
4. ¿Cómo se modificaron los saberes docentes y las estrategias de las formadoras participantes, en las etapas de docencia virtual y retorno a la presencialidad con relación a la atención a la diversidad a partir de la irrupción de la pandemia de covid-19?

⁶ Empleo el género femenino para indicar que en esta investigación se contó con la participación de informantes mujeres. Sin embargo en la planta docente de esta institución también existen profesores varones.



5. ¿Qué rasgos de la diversidad se presentan en los grupos de estudiantes de la LEP, de las profesoras que participaron en la investigación?
6. ¿Cómo se relaciona la diversidad de las estudiantes en el aula normalista de la LEP con las interacciones pedagógicas que movilizan las docentes participantes, a partir de sus saberes y los aportes de las alumnas en el desarrollo de las actividades formativas?
7. ¿Qué propuestas y recomendaciones emergen a partir de los resultados obtenidos para contribuir a desarrollar prácticas innovadoras para la atención a la diversidad en las instituciones formadoras de docentes?

Estas interrogantes particulares orientaron la etapa de exploración y recopilación de las fuentes de información sobre el tema y establecieron los límites y alcances de esta tesis. Una vez concluida la fase de recolección de datos, en el 4º año del doctorado fue necesario revisarlas y afinarlas, sirvieron como una guía indispensable en la etapa de análisis e interpretación. Este proceso de revisión y ajuste también fue necesario en el quinto año, para la conclusión del análisis y la discusión.

1.3 Objetivos

El proceso de investigación se encaminó hacia el logro de una serie de objetivos organizados en dos niveles jerárquicos, en correspondencia con las preguntas de investigación enunciadas previamente.

De esta manera, como objetivo general se pretendió:

- Analizar las prácticas pedagógicas de algunas docentes formadoras de la Licenciatura en Educación Preescolar (ciclo escolar 2021-2022) de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" de Xalapa, Ver., en relación con la atención a la diversidad en las aulas, como contexto formativo para el desarrollo de las competencias profesionales de las futuras educadoras.

Los objetivos específicos que se desprenden del objetivo principal son los siguientes:



- a. Identificar algunas características significativas de las prácticas pedagógicas de las docentes formadoras, que contribuyen a atender la diversidad en los grupos de la Licenciatura en Educación Preescolar.
- b. Explorar los saberes docentes y las estrategias que movilizan las docentes formadoras en relación con la atención a la diversidad en los grupos de la Licenciatura en Educación Preescolar.
- c. Identificar las concepciones sobre la diversidad y la atención a la diversidad en el aula normalista de las docentes formadoras de la Licenciatura en Educación Preescolar
- d. Identificar los cambios en los saberes y estrategias docentes para atender la diversidad de los grupos de estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, en las etapas de docencia virtual y retorno a la presencialidad a partir de la irrupción de la pandemia de covid-19 .
- e. Reconocer algunos rasgos en donde se manifiesta la diversidad en los grupos de la LEP de las profesoras participantes en la investigación.
- f. Reconocer las formas como la diversidad en los grupos de estudiantes, se relaciona con las interacciones pedagógicas que movilizan las docentes participantes, a partir de sus saberes y los aportes de las alumnas, en el desarrollo de las actividades formativas.
- g. Generar información pertinente sustentada en los resultados del estudio para las instituciones formadoras de docentes, que contribuya a promover prácticas innovadoras y experiencias educativas alternativas para la atención a la diversidad.

1.4. Justificación

La realización de esta investigación atiende principalmente a criterios de relevancia curricular, social, teórica y metodológica (Torres y Jiménez, 2004) en el ámbito de la formación inicial docente.



En cuanto a la relevancia curricular, el tema de interés guarda relación con los planes de estudio vigentes en México para las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar (SEP, 2012, 2018 y 2022⁷), los cuales contemplan espacios curriculares que forman a los futuros docentes para reconocer la diversidad sociocultural presente en las aulas y dotarlos de las herramientas metodológicas pertinentes para aprovecharla como recurso educativo.

Los planes 2012 y 2018 de la LEP fundamentaron su diseño, a partir de 6 dimensiones: social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional. Para efectos de esta tesis se enfatiza en la dimensión social, que pone de manifiesto la siguiente idea sustantiva :

Los diversos y complejos cambios en la sociedad como las formas de organización y de relación, la estructura familiar, los modos de producción, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, el avance y masificación de los medios de comunicación, la aparición de las redes sociales y los avances de la tecnología, son sustento de la reforma para favorecer en los estudiantes una actitud ética ante la diversidad del entorno social, cultural y ambiental que les permita retomar estos elementos como áreas de oportunidad para su intervención educativa. (DOF, 2012, s/p).

Esta perspectiva en la formación inicial, permite reconocer parte de la complejidad que enmarca a la profesión docente, ya que los procesos de enseñanza y aprendizaje se ven atravesados por las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales de las distintas comunidades en donde están ubicadas las escuelas, en este caso los jardines de niños⁸. Asimismo, alude a las expectativas que se depositan en los futuros docentes para ser sensibles ante tal realidad y ser capaces de diseñar procesos educativos de forma contextualizada. Con base en lo

⁷ En México, los planes de estudio para la formación inicial del profesorado de educación básica, son emitidos por las autoridades del gobierno federal. A fines del ciclo 2021-2022, se llevó a cabo un proceso de codiseño curricular con participación de las instancias correspondientes del gobierno estatal, que dio origen a la publicación del plan de estudios 2022. Sin embargo en esta investigación, el trabajo de campo se efectuó con profesoras que impartían cursos del plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar.

⁸ Los jardines de niños, en México, son los planteles escolares en donde se imparte educación a la población infantil entre 3 y 6 años de edad, que corresponde al nivel preescolar, este nombre recupera la influencia de la escuela alemana que los nombra *kindergarten*. En estas instituciones laboran docentes que requieren tener el grado de Licenciatura en Educación Preescolar, es decir una formación profesional específica que se imparte en escuelas normales así como en universidades. Más adelante en el apartado 2.3.3 desarrollaré con mayor detalle este tema.



anterior se ponen de manifiesto razones de relevancia social que conlleva la realización de esta tesis, pues el tema se anuda con ese desempeño esperado de los futuros docentes al incorporarse a entornos socioculturales complejos.

De igual modo, entre los beneficios de índole curricular y metodológica, la realización de esta investigación, aportará algunos elementos para el nuevo plan de estudios 2022, en correspondencia con los marcos legales, curriculares y sociales de los planes de estudio vigentes. En este sentido con base en las experiencias y saberes de las profesoras participantes en el estudio, es posible ofrecer insumos y propuestas para las instituciones formadoras que integren otras áreas además de la docencia.

Por otra parte, también puede contribuir a generar una línea de investigación sobre la atención a la diversidad en la formación inicial docente que se ofrece en las escuelas normales, en la que se revisen los fundamentos teóricos y las propuestas didácticas pertinentes a las características propias de este nivel educativo. Esto implica abrir espacios para reflexionar en torno a la necesidad de aprovechar la diversidad de los grupos normalistas, en consonancia con los planteamientos de los programas de educación básica que ubican a la diversidad de los contextos como un aspecto que permea la función docente.

En cuanto a la pertinencia histórica, social e institucional, es innegable reconocer que en el marco de la pandemia se evidenciaron aún más las condiciones de desigualdad en las que vivían tanto estudiantes como docentes, siendo muchos los niveles y esferas de la misma, destacando el acceso a recursos de salud, educación y tecnología. El tránsito a una docencia virtual, indicó la necesidad de diversificar la enseñanza a fin de dar continuidad a las experiencias formativas en un entorno con alta incertidumbre. En este sentido, la investigación aporta algunos hallazgos sobre cómo se modificaron los saberes y estrategias docentes durante las etapas de docencia virtual y retorno gradual a la presencialidad. En términos metodológicos, también aporta una serie de reflexiones sobre la documentación de las prácticas de los formadores de docentes en escuelas normales, ajustadas a las condiciones tanto presenciales como virtuales.



Esta investigación también responde a razones de significación personal y profesional que recuperan parte de las vivencias y retos como formadora a lo largo de casi dos décadas. El trabajo con grupos con distintos rasgos de diversidad social, cultural, psicoeducativa, así como grupos con dificultades en su interacción e integración, constituyeron experiencias retadoras, que al confrontarse con las altas expectativas de desempeño como formadora, generaron la búsqueda de estrategias para que mi práctica diera respuesta a las características y necesidades de las estudiantes. En ese sentido constituye un recurso para la autorreflexión y la mejora de las prácticas pedagógicas personales.

En síntesis, la relevancia y pertinencia de esta investigación, se liga estrechamente con la necesidad de contar con perspectivas teóricas y metodológicas sobre la atención a la diversidad en la formación inicial de docentes, en consonancia con las características de los planes de estudio y las demandas actuales en las escuelas normales.

1.5. Estado del arte

El estado del arte de una investigación consiste, según Souza (2005), en hacer un recorrido a través de una investigación documental, para conocer y sistematizar la producción científica en una determinada área del conocimiento. Para Rojas (2007), se trata de *“ir tras las huellas”* del tema que se pretende investigar para determinar cómo ha sido tratado, cómo se encuentra en el momento de realizar la propuesta de investigación y cuáles son sus tendencias.

Con base en Londoño, Maldonado y Calderón (2014), el estado del arte se puede definir como una modalidad de investigación documental que permite el estudio del conocimiento acumulado escrito dentro de un área específica. Su finalidad es dar cuenta del sentido del material documental sometido a análisis, con el fin de revisar de manera detallada y cuidadosa los documentos que tratan sobre un determinado tema.

Por otra parte, Torres y Jiménez (2004), consideran que la relevancia del estado del arte en la investigación se encamina a responder distintas cuestiones, como por ejemplo:



¿Cuáles disciplinas o campos del saber se han ocupado de lo que me interesa?
¿Cuáles han sido las problemáticas o aspectos sobre los que se ha centrado la investigación existente? ¿Cuáles enfoques o perspectivas teóricas han sido empleadas para abordar la temática? ¿Cuáles enfoques y estrategias metodológicas se han utilizado? ¿Qué se sabe ya sobre lo que me interesa?
¿Cuáles aspectos o preguntas están aún por abordar? (p. 17)

De esta manera, se entiende que el estado del arte es un proceso y al mismo tiempo un resultado, ya que demanda seguir una serie de pasos sistematizados para acopiar, revisar y sistematizar la producción en el campo de interés. Como producto permite identificar las investigaciones realizadas en relación a nuestro tema específico de estudio, intentando distinguir el modo en que la investigación puede enriquecer los conocimientos existentes, por lo que en este caso se asume como sinónimo del estado de la cuestión.

Bajo la consideración que en la sociedad del conocimiento y la información, la producción y publicación de textos es de grandes proporciones, resulta ambicioso pretender un revisión absoluta de todas las fuentes de consulta que se publican en múltiples bases de datos. Por tanto, la construcción de este apartado, tuvo como propósito principal identificar la producción científica sobre el tema de interés a nivel nacional e internacional en los últimos 10 años. Las preguntas a las que busqué dar respuesta en la indagación documental se centraron en identificar las investigaciones sobre el tema en los últimos años tanto a nivel nacional como internacional, los enfoques y estrategias metodológicas que se han utilizado, las problemáticas o aspectos que se reportan, los enfoques o perspectivas teóricas empleadas para abordar la temática y las tendencias que se identifican en la forma de abordar la diversidad en la formación de docentes.

El proceso de revisión bibliográfica lo efectué en dos fases: heurística (búsqueda) y hermenéutica (interpretación y análisis), en el período de abril de 2019 a marzo del 2020. La primera, implicó la consulta en diferentes bases de datos electrónicas y acervos, entre ellas: Redalyc, Scielo, ERIC, memorias electrónicas de congresos de investigación educativa en México, Latinoamérica y España; también consulté en la Biblioteca y Repositorio de la Universidad de Málaga (UMA, en lo sucesivo). De este modo hice un acopio gradual de distintos materiales: libros, artículos de investigación, tesis doctorales y de maestría,



ensayos y videos, entre otras fuentes. La fase heurística inició desde la preparación del anteproyecto de investigación en abril de 2019, continuó durante el primer año de estudios del doctorado, entre septiembre de 2019 y octubre del 2020. Si bien cabe señalar que el acopio de fuentes fue una tarea permanente en todo el doctorado.

La segunda fase, hermeneútica, consistió en la interpretación y análisis de los documentos recabados. Su construcción fue progresiva, con mayor énfasis a lo largo del primer y segundo año de estudios. Se nutrió también de experiencias como una estancia de investigación⁹ en donde se agregaron otros referentes que fortalecieron la comprensión del objeto de estudio. De igual modo, en la etapa del trabajo de campo se accedió a otros textos significativos para los propósitos de esta investigación.

Para efectos de este apartado, presento una síntesis de la sistematización de la literatura revisada, a partir de la interpretación y análisis de las fuentes revisadas, que he organizado en cinco rubros:

- a. Investigaciones sobre la atención a la diversidad, prácticas inclusivas y formación inicial de docentes en México.
- b. Investigaciones internacionales sobre la atención a la diversidad en la educación superior (problemáticas y aspectos que han sido estudiados).
- c. Perspectivas teóricas y metodológicas para la atención a la diversidad y formación inicial de docentes.
- d. Tendencias en el estudio de la diversidad en el aula.
- e. Disciplinas o campos del saber relacionados con la atención a la diversidad en la formación de docentes.

1.5.1 Investigaciones sobre la atención a la diversidad, prácticas inclusivas y formación inicial de docentes en México.

En un primer momento de la búsqueda de fuentes, identifiqué escasos reportes de investigación que combinaran la formación inicial docente con la atención a la diversidad, progresivamente localicé una mayor producción de investigaciones relacionadas con el tema.

⁹ En el segundo año del Doctorado, realicé una estancia de investigación en el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE), de la Universidad Veracruzana (UV), con el Dr. Gunter Dietz. El propósito fue diseñar y hacer una prueba piloto de los instrumentos de investigación, así como obtener nueva bibliografía sobre la atención a la diversidad desde el enfoque de la antropología. El periodo fue del 1º de octubre de 2020 al 30 de marzo de 2021.



Encontré que esta temática se ha investigado en algunas escuelas normales del país desde distintos ámbitos. Por ejemplo, Sánchez y Parra (2020), realizaron una experiencia de rediseño curricular del programa de estudios del curso “Atención a la diversidad” a través de una investigación-acción que desarrollaron en una escuela normal pública del noroeste del país (Nuevo León), en el ciclo escolar 2019-2020. Por otra parte, Castro (2019), en su investigación da cuenta de cómo los estudiantes de los últimas etapas de formación en una escuela normal del noreste de México, atienden a la diversidad en sus jornadas de práctica.

También identifiqué otros estudios en memorias de congresos de investigación educativa, como es el caso del trabajo de Rodríguez, Ríos y García (2019), que muestran los avances de una investigación acerca de las prácticas inclusivas de los formadores de docentes y su relación con la formación inicial de los futuros profesores. Se trata de un estudio descriptivo para especificar propiedades, características y perfiles de los sujetos en estudio; así como procesos, prácticas pedagógicas, concepciones u opiniones. Los participantes fueron docentes frente a grupo, alumnos de las Licenciaturas en Educación Secundaria y Especial, personal directivo y administrativo. Se conformó una muestra no probabilística. Se usaron instrumentos diferentes para cada tipo de informante. Para los docentes se aplicaron 5 instrumentos: 1. Guía de observación de prácticas inclusivas en el aula (GEPIA), (García, Romero y Escalante, 2011); 2. Entrevista semiestructurada “Entrevista sobre prácticas inclusivas para docentes de escuelas normalistas”; 3. Escala de sentimientos, actitudes y preocupaciones acerca de la Educación Inclusiva, SACIE, por sus siglas en inglés (Forlin, Earle, Loreman y Sharma, 2011); 4. Cuestionario para el profesor, traducido y adaptado por Fletcher, García y Romero (2015), basado en el *What really Works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (Mitchell, 2014); y 5. Escala de autoeficacia para implementar prácticas inclusivas. En las conclusiones preliminares se señala que se desarrollan prácticas inclusivas de buen nivel, especialmente aquéllas relacionadas con la actitud hacia los alumnos con discapacidad. Se indica que pueden mejorar en la implementación de



estrategias específicas que permitan el aprendizaje de todos sus estudiantes, para la enseñanza del manejo de la conducta disruptiva y para realizar trabajo cooperativo. Se identifica como fortaleza, que es una planta docente muy comprometida y preparada, pero la debilidad más importante es el tipo de contratación (por honorarios, sin plaza), el desconocimiento de cuestiones legales sobre inclusión y la falta de capacitación al respecto.

Por otra parte, en el reporte de Flores, Garduño y Toledano (2017) se indaga sobre las prácticas de los docentes de una escuela normal para atender a la diversidad, a partir de observar cambios en las características de los estudiantes de reciente ingreso a la licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera Inglés.

La metodología de investigación que se siguió tuvo un enfoque cualitativo, enmarcado en la investigación-acción. El diseño comprendió 4 etapas: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. El diseño de los instrumentos de recolección de datos retomó las dimensiones que establece la UNESCO para determinar una educación de calidad, desde un enfoque de derechos humanos: Relevancia, Pertinencia y Equidad. Entre los instrumentos que aplicaron figuran: Bitácoras (para docentes y estudiantes), Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA), Guías de observación del aula, Instrumentos del desempeño docente para dar cuenta de los tipos de prácticas docentes. En los hallazgos, reportan que el estudio se encuentra en una etapa inicial, que se hizo evidente la falta de investigaciones sobre la temática y que esta situación constituye un área de oportunidad para los grupos de investigación.

En cuanto a investigaciones sobre la práctica docente, en el estado de conocimiento “Estudiantes-Maestros y Académicos en la Investigación Educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011” (COMIE, 2013), se clasifican los trabajos de investigación documentados en dos grandes bloques temáticos: a) los Saberes Docentes y b) la Acción Docente. Reportan un predominio de estudios de corte etnográfico, que tienen como objeto de análisis la experiencia en el trabajo docente cotidiano, los saberes docentes construidos en las tareas cotidianas y las

concepciones y percepciones de lo que implica ser maestro. (Sandoval y Villegas, 2013).

1.5.2 Investigaciones internacionales sobre la atención a la diversidad en la educación superior. Problemáticas y aspectos que han sido estudiados.

A nivel internacional identifiqué una amplia producción de textos sobre la atención a la diversidad desde la educación básica hasta la universidad, principalmente en países como España, Chile y Argentina. (Aldámiz-Echevarría y otros, 2000; Gómez Montes, 2005; Sales, 2006).

En el caso de investigaciones españolas, Benítez, Aguilar y Sánchez (2019), exponen con detalle las propuestas de Tomlinson (2001) sobre el enfoque de las aulas diversificadas, así como el Diseño Universal para el Aprendizaje (Alba, 2015) y la Neurodidáctica (Landívar, 2012; Di Gesú y Seminara, 2012; Ibarrola, 2013; Mora, 2017). Estos tres enfoques fueron el fundamento para implementar una serie de estrategias didácticas en un grupo de estudiantes del grado de educación infantil en una universidad española.

Por otra parte, Sales (2006), aborda el tema de la formación inicial del profesorado ante la diversidad, planteando una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. La autora sostiene que “la diversidad es un buen eje vertebrador para enfocar la formación inicial del profesorado. Por un lado, como realidad que debe abordarse de forma estructural y sistemática en las escuelas y, por otro, como aspecto esencial de la enseñanza universitaria“. (p. 201).

En este artículo se aborda la necesidad de que las universidades españolas respondan ante la evolución de la educación especial mediante la formación de un nuevo perfil docente para la diversidad, para ello se sitúa en una perspectiva sociocultural y crítica así como en un enfoque pedagógico intercultural. La autora propone que es necesario ajustar la propia enseñanza universitaria y describe una propuesta didáctica orientada a la interacción del aula de clases. Se trata de una aportación “hacia nuevos enfoques educativos que implican tanto la autocrítica y



reconceptualización de las funciones del profesorado universitario como de la formación inicial de maestros y psicopedagogos” (p. 215).

Por su parte el artículo de Bausela (2002) se enfoca en la diversidad desde la inclusión de estudiantes con discapacidades en la educación superior y la experiencia de algunas universidades europeas en la implementación de estrategias para recibir estudiantes con algún tipo de discapacidad como necesidad especial de atención. Destaca en su artículo las referencias a los autores Bayot, Rincón y Hernández (2002) de quienes recupera entre otros aspectos, los componentes educativos para la construcción de un programa educativo que atienda a la diversidad:

- a) Fomentar el respeto por la diferencia y el saber convivir con los demás.
- b) Aprovechar esa misma diversidad existente como elemento formativo de los individuos
- c) Ser lo suficientemente flexible, de manera que parta de esa diversidad (o diversidades) y construir, en cada uno y en su conjunto, hasta el máximo de sus posibilidades (Bausela, 2002, p. 3)

En ambos textos se encuentran una serie de ideas de tono filosófico y sociológico sobre las diferencias en los seres humanos y las razones por las cuales la educación superior requiere reconocerlas y hacer algo al respecto. En particular el discurso del primer texto, es muy similar con los argumentos que se exponen en la dimensión social del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar (DOE, 2012).

Por otra parte, en el contexto de estudios latinos se encuentra Paz (2018) quien presenta un “análisis descriptivo y crítico sobre la formación del profesorado universitario en el contexto latinoamericano para el abordaje a estudiantes en condición de discapacidad, pueblos indígenas, afrodescendientes, diversidad sexual y emigrantes en la educación superior.” (p. 67). El autor reconoce la importancia de distinguir entre los términos equidad, atención a la diversidad e inclusión educativa. Asimismo señala que los docentes universitarios requieren marcos de referencia para tomar una postura ante la complejidad de la diversidad, que en este caso, trasciende a la discapacidad física o intelectual.

En la búsqueda bibliográfica también se detectaron una serie de estudios que abordan aspectos específicos como: las características de los docentes, sus

competencias, percepciones, creencias y saberes de los docentes del nivel superior acerca de la diversidad.



Herrera-Seda, Pérez-Salas y Echeíta (2016), se propusieron elaborar instrumentos para explorar las teorías implícitas y prácticas de enseñanza sobre la inclusión educativa, en un grupo de docentes chilenos de pregrado. Desarrollaron una investigación de corte cuantitativo, con un diseño de encuesta y alcance descriptivo. Los investigadores se inclinaron por indagar “las características psicométricas de dos instrumentos que permiten recoger información acerca de la promoción de la inclusión educativa por parte de docentes universitarios, así como conocer los resultados evidenciados por un grupo de profesores/as de este nivel.” (p. 52). La muestra estuvo conformada por 232 profesores seleccionados mediante un muestreo no probabilístico, intencionado y por conveniencia, con base en el criterio de disponibilidad de los docentes a participar del estudio. Emplearon dos instrumentos: Cuestionario de Dilemas acerca de la Inclusión Educativa (CDIE) y Escala de Prácticas de Enseñanza Inclusiva (EPEI).

Con base en los resultados, los autores concluyen que

en general los profesores/as evidencian concepciones y prácticas que promueven la inclusión educativa en la universidad, [...] Respecto a las prácticas desarrolladas encontramos que (3) los docentes indican emplear con frecuencia estrategias de enseñanza que promueven la inclusión educativa, especialmente en lo que concierne a la enseñanza que fomenta un aprendizaje significativo y al apoyo a los estudiantes para atender a su diversidad. (p. 62)

Por otra parte, Más y Olmos (2012) realizan una revisión crítica al perfil competencial para los profesores universitarios que planteó el Espacio Europeo para la Educación Superior (EEES), a fin de dar respuesta a la atención a la diversidad del alumnado. Concluyen que los docentes necesitan desarrollar en su praxis estrategias de enseñanza y aprendizaje que se adapten a las características actuales del alumnado. De acuerdo a los autores se requiere un perfil competencial más amplio de los profesores de educación superior para atender a la hereogeneidad de sus grupos, algunas competencias que indican son: diagnosticar, diseñar, desarrollar, tutorizar, investigar, evaluar, tener una participación activa, entre otras.

1.5.3 Perspectivas teóricas y metodológicas sobre la atención a la diversidad y formación inicial de docentes.



En la lectura de los diferentes textos localizados en la revisión de literatura, se logró reconocer algunos enfoques o perspectivas teórico-metodológicas presentes en investigaciones que toman como objeto a la atención a la diversidad. Se han resumido en dos conjuntos que he denominado como: Perspectivas teóricas y Escuelas o corrientes.

a. Perspectivas teóricas. En algunos artículos consultados, los autores adoptan determinados marcos de referencia a partir de los cuales desarrollan la investigación. Se identificaron los siguientes:

- Paradigma de la complejidad (Edgar Morin)
- Teoría sociocultural del aprendizaje (Vygotski)
- Singularidad de los sujetos. La relación de los alumnos con el saber. La necesidad de tomar en cuenta al sujeto. El poder del docente (tender puentes entre el conocimiento y los alumnos) (Charlot).
- Teoría de sistemas (Niklas Luhman)
- Teoría del déficit (individual o familiar)

b. Escuelas. Anijovich (2018), distingue tres escuelas o corrientes metodológicas en las que se identifican autores, estudios y/o intervenciones prácticas, que corresponden a diferentes regiones geográficas:

- La escuela europea: Ainscow, Booth, Sacristán, Gómez Montes, López-Melero, Arnaíz, Echeíta.
- La escuela americana: Carol Ann Tomlinson
- La escuela latinoamericana: Anijovich, Ferreiro, Lerner, Skliar.

Las perspectivas teóricas y metodológicas identificadas, brindan insumos para fundamentar el estudio sobre la atención a la diversidad en grupos de estudiantes normalistas. En éstas se notan enfoques epistemológicos, políticos y psicopedagógicos que pueden ser divergentes, lo que indica la importancia de hacer una reflexión mas detenida sobre las más pertinentes para la atención a la diversidad en la formación inicial de docentes del nivel preescolar en México.

1.5.4 Tendencias en el estudio de la diversidad en el aula.



En una revisión analítica de los textos consultados, logré apreciar dos tendencias para el desarrollo de las investigaciones referidas a la atención a la diversidad:

- a) Desde la didáctica. En esta línea se encuentran todos aquellos estudios que tienen como objeto el proceso pedagógico y propuestas concretas de atención a la diversidad en la escuela y en el aula, entre las que sobresalen las siguientes:
 - Instrumentar didácticamente a la escuela para que todas las personas aprendan, es decir establecer condiciones didácticas específicas. (Lerner, 2007; Paz, 2018).
 - Propuesta del aula diversificada de Carol Ann Tomlinson (2001)
- b) Desde las competencias de los docentes. En esta línea, se ubican aquellos estudios que tienen como objeto, al profesorado de educación superior, en los cuales interesa conocer sus competencias, creencias y actitudes como figura del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Paz, 2018; Amaro, Méndez y Mendoza, 2014; Mas y Olmos, 2012).

1.5.5 Disciplinas o campos del saber que se han ocupado de las prácticas pedagógicas y la atención a la diversidad.

Alrededor del tercer año del doctorado construí este marco para situar las distintas disciplinas desde las cuales enfocar el objeto de estudio: las prácticas pedagógicas y la atención a la diversidad en la formación inicial docente. La etapa de recolección de datos en campo, jugó un papel importante como medio para dotar de mayor significado a las nociones y categorías teóricas exploradas previamente, ya que la indagación con las docentes participantes en el estudio, así como la relectura de diversos textos, abonaron a la construcción del objeto de estudio. De este modo, identifiqué algunas dimensiones que permiten apreciar la complejidad de este objeto, como son: curricular, sociológica, histórica, filosófica, pedagógica y antropológica. Dentro de tales dimensiones están presentes disciplinas que se complementan para entenderlo de forma más integral, sin que

esto signifique caer en el eclecticismo, mismas que describo en los siguientes párrafos:



Dimensión pedagógica-curricular. Alude a cuestiones inherentes a la enseñanza y aprendizaje escolares, que ocurren en el marco de una institución educativa y que imprimen un sello específico al trabajo docente. En el caso de la formación inicial del profesorado, ésta se corresponde con una política educativa nacional y con un plan de estudios concreto. Se ubican aquí nociones como: curriculum, saberes docentes, conocimiento práctico, formación docente, plan de estudios, perfil de egreso, entre otras.

Dimensión histórica. En ésta se encuentran cuestiones sobre la historia de la educación normal (SEP, 2004, Arnaut) y las Reformas de la educación normal en México (SEP, 2003, Savin; Tercero A. y Ramírez I. 2020). Desde esta posición se mira a las Escuelas Normales como instituciones heterogéneas, que poseen diferencias significativas que resultan de una historia específica, sus organigramas, sus filosofías educativas, los contextos en los que se encuentran, entre otros. Por otra parte, en esta dimensión también consideré la evolución de los enfoques de educación especial hasta llegar a la atención a la diversidad y el modelo de la escuela inclusiva.

Dimensión antropológica. Desde la antropología es posible aprender a aceptar las diferencias y valorarlas positivamente. (Hernández, 2009). Hace referencia a nociones como cultura, identidad, multiculturalidad, interculturalidad (Dietz, 2016, 2017); entre otros aspectos de la vida social que se reflejan en la diversidad de los grupos de estudiantes normalistas, traducida en la categoría de constelaciones hiperdiversas.

Dimensión sociológica. En esta dimensión se ubica la noción de práctica pedagógica como una práctica social, en la que se da una interrelación dialéctica de tres dimensiones: Macropedagógica (las superestructuras, lo normativo, marcos jurídicos y legales que fundamentan los planes educativos); Mesopedagógica (el contexto institucional y el trabajo cotidiano) y

Micropedagógica (historia personal del docente, sus saberes, su identidad). (Tamayo, 2017).



Asimismo recupera referentes sobre la diversidad como los atributos cualitativos o cuantitativos que establecen una diferencia o semejanza entre cosas, personas, sistemas, que se identifican a través de parámetros, criterios, ciertas unidades de medida o categorías. (Ramos, 2012).

En esta dimensión ubiqué el enfoque sistémico de las prácticas pedagógicas, y sus características: saberes significados disciplinares y pedagógicos, implica relaciones entre sistemas (maestro, saberes y estudiantes), así como acciones concretas (métodos o procedimientos); y las nociones la recursividad e interacción. (Bernal *et al*, 2005).

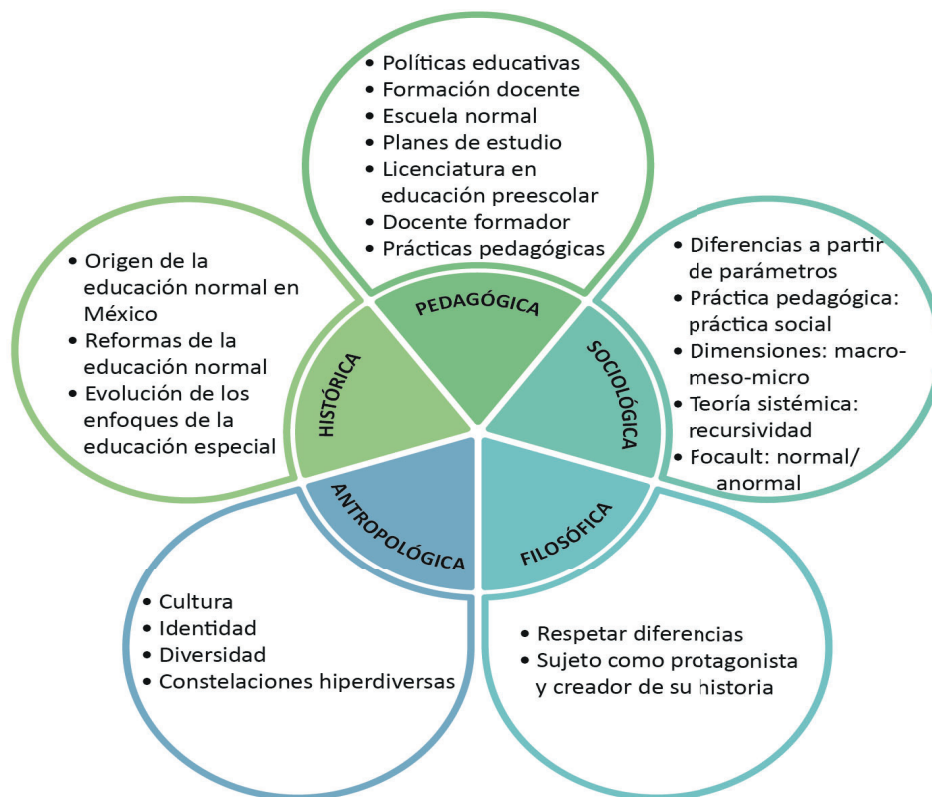
También recupera algunas nociones de Foucault sobre lo normal/anormal, que se exploraron de forma inicial. La normalidad como medio de control político y como criterio médico; el mundo es resultado de la normalización institucional (familia, escuela, iglesia, empresas, entre otras), que fija en el comportamiento, hábitos y cuerpos ciertas normas que se interiorizan para formar parte de la sociedad. (Canal FiloNews 2020).

Dimensión filosófica. Alude a los fundamentos que recuperan la justicia social y el respeto a las diferencias como un rasgo valorado en la sociedad actual. Comprende una perspectiva teórica-filosófica que enfoca al sujeto como protagonista y creador de su cultura. Se ubican también conceptos de alteridad.

En la Figura No. 1 “Dimensiones del objeto de estudio: Prácticas pedagógicas y atención a la diversidad en la formación inicial de docentes de educación preescolar” realizo una representación gráfica que permite apreciar la complejidad del objeto de estudio de esta investigación, conforme he llegado a comprenderlo hasta este momento del proceso de investigación, mismo que puede ser enriquecido a partir de futuras indagaciones en este tema.

Figura 1

Dimensiones del objeto de estudio: Prácticas pedagógicas y atención a la diversidad en la formación inicial de docentes de educación preescolar



Fuente: elaboración propia.

Esta descripción general de las dimensiones aquí mencionadas facilita una mejor comprensión de las distintas disciplinas que atraviesan el estudio de este tema como son cuestiones de derechos humanos y convivencia social, justificaciones de índole filosófica y antropológica para valorar las diferencias, la evolución en los conocimientos científicos sobre el aprendizaje humano, los aspectos de política educativa, institucionales y curriculares, así como. las herramientas metodológicas que se proponen desde la pedagogía para la atención a la diversidad. Considero que pueden incluirse otras disciplinas y categorías, sin embargo han sido las que identifiqué con más claridad en este panorama inicial.

De acuerdo a los objetivos de esta tesis sólo consideré viable profundizar en las dimensiones pedagógica, sociológica y antropológica que expondré con



mayor detalle en el capítulo del marco teórico. Al cierre del presente documento en el apartado de discusión, haré una exposición de la forma en que mi investigación contribuye a complementar la información sobre los aspectos que encontré en este ejercicio de indagación que constituyó el estado del arte.

CAPITULO II EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN



Una vez expuestas en el capítulo anterior las coordenadas de la investigación, situando las preguntas y objetivos que sostienen y dirigen esta tesis, en el presente capítulo ofreceré una descripción del contexto histórico, social, educativo e institucional en el que se desarrolló mi trabajo doctoral, así como de las modificaciones y matices que generó en el mismo.

En primer lugar me detengo en la contingencia derivada de la pandemia por el virus SARS-Cov-2, tomando en cuenta las distintas connotaciones que trajo a los sistemas educativos de todo el mundo y específicamente en América Latina y en México.

En segundo término, abordo aspectos generales sobre las políticas educativas definidas por organismos internacionales en torno a la atención a la diversidad, así como las políticas educativas nacionales, y algunas disposiciones en el contexto local del estado de Veracruz.

Posteriormente presento un panorama acerca de la formación del profesorado de educación básica en México, me centro en las escuelas normales y particularmente en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", institución en donde realicé el trabajo de campo. Asimismo describo las características principales de la licenciatura en educación preescolar y el profesorado en dicho centro de formación docente.

De esta manera, las personas que lean este trabajo podrán tener un acercamiento al contexto en donde se llevó a cabo la investigación y situarse en el momento histórico y político en que se efectuó, notando sus efectos en la investigación, ya que ésta no es una actividad desconectada del entorno social, cultural y económico, sino que se ve atravesada por todas estas circunstancias.

2.1 Contexto geopolítico: La pandemia de covid-19 y su efecto en la investigación doctoral.



Cuando ingresé al doctorado en septiembre de 2019, nadie imaginaba la pandemia que estaba por desencadenarse a nivel planetario a partir de que en Wuhan, China surgió el virus Sars-Cov-2. Este acontecimiento histórico causó una gran conmoción para la humanidad por las afectaciones en la vida de millones de personas en todo el planeta, así como las repercusiones en todos los ámbitos de la sociedad, incluido el educativo-escolarizado. De este modo, una parte de la investigación doctoral en específico la fase de recolección de datos, realizada de diciembre de 2021 hasta julio de 2022, coincidió con las distintas etapas en que evolucionó la pandemia por covid-19.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró oficialmente esta pandemia, el 11 marzo de 2020. En América Latina y el Caribe, se vivieron diferentes efectos, ya que por tratarse de una región con una economía en desarrollo, el cierre temporal de las naciones implicó una caída de la actividad económica en donde muchas micro y pequeñas industrias cesaron sus actividades lo que generó desempleo, asimismo se vieron afectados trabajadores informales, mujeres y población vulnerable. Otro problema que se añadió es la brecha digital, ya que no todos los países contaban con las tecnologías digitales para mantener la actividad laboral y la atención educativa desde los hogares.¹⁰

Como se sabe, esta contingencia subvirtió el funcionamiento largamente sedimentado de todas las instituciones y niveles de la vida social y sacudió el alcance racional sobre lo que ocurría (González, 2025). Los gobiernos de los Estados Nacionales implementaron distintas medidas para resguardar a la población en sus hogares, dando paso al trabajo en casa o *homeoffice*, para aquel sector que contaba con los recursos e infraestructura para ello¹¹. Mención aparte merece el personal sanitario que debía permanecer en sus instituciones a fin de

¹⁰ <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/covid-19-en-america-latina-y-el-caribe-consecuencias-socioeconomicas-y-prioridades-de-politica-26a07844/>

¹¹ Como en gran parte del mundo, la virtualidad no pudo generalizarse a todos los espacios escolares; sólo aquéllos que tuvieron los medios y/o recursos suficientes la implementaron.



atender las labores de primera necesidad como era la procuración de la salud, aún a pesar de la incertidumbre y las carencias latentes en muchos hospitales.

Conforme avanzó la situación, la comunidad científica logró -a marchas forzadas-, crear vacunas que fueron autorizadas para uso emergente¹², que si bien fueron motivo de diversas reacciones y controversias, su aplicación masiva contribuyó a proteger a la población. Así se recuperó gradualmente la estabilidad económica, laboral y sanitaria con lo que se facilitó el retorno a la vida cotidiana, en un período denominado como *nueva normalidad*.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ordenó como medidas preventivas un periodo de suspensión de clases presenciales en todo el Sistema Educativo Nacional, inicialmente del 23 de marzo al 17 de abril del 2020 para la contención de los contagios¹³. Sin embargo, esta suspensión se prolongó más de lo planeado, marcando el inicio de la docencia en la virtualidad para gran parte del sistema educativo, hecho que obligó a docentes y estudiantes a instruirse de manera improvisada en un sinfín de recursos y plataformas tecnológicas para dar continuidad a las tareas de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, la pandemia puso de manifiesto la desigualdad en el acceso a la educación escolar, tanto por la diversidad geográfica y cultural que caracteriza a México, como por las brechas económicas que prevalecen en distintos grupos poblacionales. Esto resaltó las distintas condiciones de vida y de estudio del alumnado, en los sectores de menores recursos se dificultó la conexión a internet al carecer de instalaciones y suscripciones a proveedores de este servicio. Aunado a ello, los dispositivos electrónicos y equipos de cómputo resultaban obsoletos o insuficientes, colocando en situación crítica a los estudiantes.

En este escenario y ante la desaparición del trabajo presencial en las escuelas, fue necesario replantear aspectos metodológicos de la investigación, a

¹² https://portal.ct.gov/-/media/Coronavirus/Community_Resources/Vaccinations/Print-Materials/Fact-Sheets/Development_Spanish.pdf

¹³ (DOF: 16/03/2020) ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0

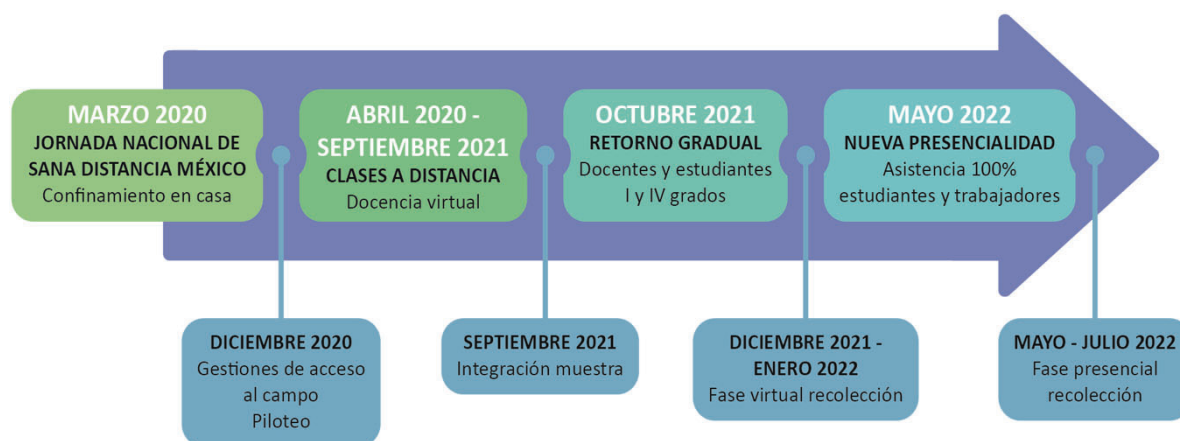


fin de situarla en distintos ambientes que se movieron de lo presencial, a lo virtual, a lo híbrido y de nuevo a lo presencial, conforme avanzaba el control de la pandemia y los centros escolares se adaptaban a un entorno cambiante, en donde era patente la incertidumbre ante el futuro.

En la institución elegida para el trabajo de campo se ejecutaron distintas estrategias para continuar con las tareas educativas atendiendo a las disposiciones de las autoridades sanitarias según evolucionaba la pandemia.¹⁴ En la figura 2, “Etapas de la contingencia en la institución elegida en el periodo marzo 2020 a mayo 2022”, represento de forma gráfica las distintas etapas organizativas que se desarrollaron en ese periodo, a la par de las actividades del trabajo de campo de esta investigación.

Figura 2

Etapas de la contingencia en la institución elegida en el periodo marzo 2020 a mayo 2022.



Fuente: elaboración propia.

En este contexto se sitúa el desarrollo de mi investigación doctoral, los distintos efectos de la pandemia en los sistemas escolares, me llevaron a asumir una mirada

¹⁴ En el artículo “Dilemas y desafíos metodológicos de una investigación doctoral en tiempos de pandemia”, presento una descripción detallada de los efectos que la pandemia acarrió para el desarrollo de la investigación doctoral. <https://doaj.org/article/686fa60b0b854fb797c0a6f1eeaba818>

compleja y paciente ante la infinidad de cambios que se sucedieron en la dinámica de las instituciones y en la vida de sus actores.



Este hecho además de requerir ajustes metodológicos en la recopilación de información de acuerdo al anteproyecto original ¹⁵, representó un nuevo acercamiento al objeto de estudio, puesto que las prácticas pedagógicas de las docentes formadoras, se desarrollaron tanto de forma virtual, como híbrida y presencial, lo que añadió otra modalidad no contemplada al inicio de la investigación.

2.2 Contexto normativo-curricular: Políticas educativas sobre atención a la diversidad y formación inicial docente.

Como parte de este marco contextual presento un breve resumen de las políticas educativas en el orden internacional y nacional, que han impulsado acciones específicas para procurar la atención a la diversidad en los sistemas escolares.

Para iniciar la exposición del asunto de este apartado, reviso en primer término que se entiende por política educativa, Martínez (2018) señala que consiste en una

acción del Estado sobre la educación de la sociedad; el conjunto de decisiones que toma el gobierno respecto al desarrollo del sistema educativo; el proceso de negociaciones indispensable para llegar a las decisiones y análisis de sus actores; los programas de los partidos para el ramo educativo. (p. 92)

De este modo presentaré algunas de las principales políticas que enmarcan las preocupaciones e intereses de gobiernos y autoridades educativas, a nivel internacional y nacional para atender a la diversidad y cómo esto cruza a la formación de docentes.

¹⁵ "Creencias, saberes profesionales y prácticas de los formadores de docentes acerca de la diversidad de los grupos en la Licenciatura en Educación Preescolar". Anteproyecto de investigación presentado en abril de 2019, para concursar en la convocatoria interna de la BENV para el ingreso al Doctorado en Educación y Comunicación Social.

2.2.1 Políticas educativas internacionales



Las políticas educativas internacionales sobre atención a la diversidad se desprenden de diferentes marcos jurídicos promovidos por agencias como el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre otras. En el caso de América Latina, tienen un papel destacado el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). (Maldonado, 2000).

Para efectos de esta tesis, cito algunos documentos y organizaciones internacionales que guardan una mayor influencia respecto a lo que sucede en México en materia de atención a la diversidad. Destaca principalmente la UNESCO como una instancia protagonista en cuanto a políticas se refiere.

Es necesario partir de un texto que es parteaguas en las políticas educativas internacionales, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, promulgada por la Organización de las Naciones Unidas en 1948, que alude de manera directa a la diversidad de los sujetos ya que reconoce a todos los individuos sin distinción de raza, color, religión, idioma, nacimiento, origen nacional o social y posición política.

Posteriormente en 1990, al celebrarse la Conferencia Mundial de Educación para Todos, se promulgó la Declaración de Jomtien, enfocada a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, que implicó garantizar el acceso equitativo a la educación de la infancia y personas en situación vulnerable, tal como se lee en el siguiente fragmento

todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad. (UNESCO, 2000, p.8).



Una década después y con base en la evaluación de los logros de Jomtien, se llevó a cabo el Foro Mundial de Educación de Dakar (2000), en el cual los países se comprometieron a brindar educación básica para toda la ciudadanía y todas las sociedades, bajo el enfoque de Educación para Todos¹⁶.

Además de los foros mundiales, la UNESCO también ha promovido otras acciones significativas para la atención a la diversidad, como lo es el Informe Delors (UNESCO, 1993) que planteó 4 pilares para el desarrollo integral de la personas en el siglo XXI, entre ellos la importancia de aprender a convivir desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia.

En 1994, se celebró la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca, España), que dio como resultado la “Declaración de Salamanca y el Marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales” que se pronunció por

el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir “escuelas para todos”, esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual. Como tales, constituyen una importante contribución al programa para lograr la Educación para Todos y dotar a las escuelas de más eficacia educativa. (UNESCO, p. iii).

En el 2001, se publicó la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, la cual reconoce que las sociedades cada vez están más diversificadas, por lo que es indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales plurales, variadas y dinámicas. (UNESCO, 2001).

En fecha más reciente (2015), la Organización de las Naciones Unidas (ONU) adoptó la Agenda 2030, que plantea lograr la sostenibilidad social, económica y ambiental frente a los retos que se derivan del lento crecimiento económico mundial, las desigualdades sociales y la degradación del medio ambiente (CEPAL, 2016). Para ello establece 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, uno de ellos el número 4, refiere a “Garantizar una educación

¹⁶ https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa



inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Entre las metas de este objetivo, se pretende que en el 2030, todo el alumnado adquiera conocimientos teóricos y prácticos sobre

el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. (CEPAL, 2016, p. 16).

Finalmente cierro este apartado de políticas internacionales, mencionando el papel relevante que ha tenido la UNESCO para promover la educación inclusiva, a fin de eliminar todas las barreras que impiden acceder a la educación a la infancia y la juventud, para lo cual se requiere trabajar en todos los ámbitos, desde el plan de estudio hasta la pedagogía y la enseñanza. Asimismo este organismo retoma los principios de la Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 y el Marco de Acción Educación 2030 de la Declaración de Incheon, que enfatizan en el rol de la inclusión y la equidad como determinantes para una educación de calidad. (unesco.org/es/education/inclusion, s/f).

2.2.2 Políticas educativas nacionales

En este apartado realizo una breve exposición sobre algunos principios y postulados de la Constitución Política Mexicana, que se relacionan en forma directa con el objeto de estudio de esta tesis, así como algunas orientaciones que establece la Nueva Escuela Mexicana al respecto.

Derivado de las políticas internacionales ya expuestas, en el caso de México se han asumido programas de acción para la atención a la diversidad, alineados en forma congruente con el marco jurídico y legal que establece la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, específicamente con el Artículo 3º que regula lo relativo a la educación, así como sus leyes secundarias, la Ley General de Educación y la Ley de Educación Superior, entre otras. En armonización con éstas se establecen también las leyes estatales, que son de observancia en cada entidad federativa.



En cuanto a la atención a la diversidad, la reciente reforma al Artículo 3º constitucional promulgada en el año 2019, señala que “corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019 p.5). En ese sentido, señala que la educación contribuirá a la mejor convivencia humana y fortalecerá

el respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos. (DOF, 2019, p. 6).

En este artículo se define que el servicio educativo que brinde el Estado será equitativo, inclusivo e intercultural para lo cual, implementará medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género. Asimismo tomará en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos; y promoverá la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social. (DOF, 2019).

De manera complementaria a la Constitución, otro instrumento jurídico que regula el servicio educativo en México es la Ley General de Educación, también reformada en el año 2019. En la fracción II describe que se entiende por educación inclusiva aquella que alude a eliminar toda forma de discriminación y exclusión, así como las condiciones estructurales que se convierten en barreras para el aprendizaje, de tal manera que

- a) Atenderá las capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos;
- b) Eliminará las distintas barreras al aprendizaje y a la participación que enfrentan cada uno de los educandos, para lo cual las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adoptarán medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables;
- c) Proveerá de los recursos técnicos-pedagógicos y materiales necesarios para los servicios educativos, y
- d) Establecerá la educación especial disponible para todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas, la cual se proporcionará en condiciones necesarias, a partir de la decisión y previa valoración por parte de los educandos, madres y padres de familia o tutores, personal docente y, en su

caso, por una condición de salud (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2024, p. 3))



En correspondencia con este marco, en el 2019 se publicó la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019), que es un mecanismo para llevar a la práctica los postulados de la Ley General de Educación. Establece 6 ejes rectores, de los que se desprenden líneas de acción específicas, que se ejecutan en instancias de gobierno a nivel federal y estatal, así como en los centros escolares. (Solís y Tinajero, 2022).

Finalmente, en el marco de las políticas estatales, el gobierno del estado de Veracruz cuenta con una Ley de Educación, que se alinea bajo los preceptos de la Constitución Política Mexicana y demás leyes secundarias, bajo las cuales opera la Secretaría de Educación de Veracruz y por ende todos los servicios educativos que dependen de ésta, desde el nivel de educación inicial, hasta el nivel superior, en donde se ubican las escuelas normales.

2.3 Formación inicial docente en México

A fin de brindar una caracterización general sobre el sistema de formación de docentes en México, en este apartado presento un breve vistazo a sus orígenes que se ligan estrechamente al surgimiento de las escuelas normales, coincidiendo con distintas etapas históricas que han sacudido a este país. Asimismo describo su conformación actual, haciendo mayor énfasis en las escuelas normales como las instituciones designadas originalmente para la tarea de formar al profesorado de educación básica.

2.3.1 Instituciones formadoras de docentes. Las escuelas normales.

La formación de docentes en México, reviste una historia muy significativa, tiene su inicio en el siglo XIX con la fundación de las primeras Escuelas Normales. Después de la guerra de independencia (1821), el país requería un modelo pedagógico que apoyara a la formación de la identidad nacional, es decir que contribuyera a la consolidación de la patria que recién nacía, de ahí la gran importancia de las primeras escuelas normales.



Según Arteaga y Camargo, (s.f.) la primera Escuela Normal que se fundó en el país, fue la Escuela Normal Veracruzana de Xalapa, en 1886. En esa época se establecieron varias escuelas en otros estados de la República mexicana, instituciones que a la fecha mantienen su papel de formadoras y que han sido denominadas como Beneméritas y Centenarias. En esta etapa la enseñanza normalista, se caracterizó por el enciclopedismo y la reducción de la lógica científica a una metodología pedagógica prescriptiva. (Castillo y Arteaga,s/f). Uno de los logros de ese periodo se refiere al status que adquirió la formación de docentes ya que fue "vista como una actividad susceptible de ser discutida, analizada, teorizada y reformulada" (s/f, Castillo y Arteaga, p. 131).

Posteriormente con la Revolución mexicana (1910) y a partir de la creación de la Secretaría de Educación en 1922, en las escuelas normales se implementaron nuevos modelos de formación docente, acordes a la ideología del gobierno nacional en turno, en donde se pasó de un énfasis en la práctica virtuosa y el dominio pedagógico, a una práctica orientada al compromiso social con la población en situación de pobreza (Castillo y Arteaga,s/f). En esta etapa, había una tendencia homogeneizadora, pues se trataba de crear una identidad nacional, lo que marcó el enfoque de la formación de docentes, ya que no se pretendía atender a la diversidad, sino buscar una uniformidad.

En general, la historia de la formación de docentes en México, es fruto de una serie de permanentes reformas, hasta llegar a 1984 cuando las escuelas normales obtuvieron el rango de instituciones de educación superior. A partir de entonces adquirieron la facultad para impartir planes de estudio de licenciatura, por tanto se estableció como uno de los requisitos de ingreso¹⁷ para los aspirantes tener el antecedente de bachillerato. Como señala Arnaut, "después de la reforma de 1984, los profesores egresados de las licenciaturas provienen de escuelas preparatorias pertenecientes a diferentes subsistemas de educación media y

¹⁷ Otros requisitos de ingreso se refieren a la edad mínima para cursar los estudios, que se ha ido modificando a lo largo del tiempo; así como el requisito del promedio mínimo. En otras épocas, incluso se requería una prueba de no gravedad a las aspirantes. Actualmente ya no se incluyen ninguno de estos requisitos.



superior, con distintas tradiciones y planes y programas de estudios " (2004, p. 36, 37), esto ha dado como resultado una mayor diversidad y mixtura del magisterio.

En la actualidad, se reconoce la existencia de un sistema de formación de docentes en México. Un rasgo definitorio de este sistema "es su heterogeneidad en casi todos los aspectos que lo conforman: administrativos, organizacionales, curriculares, profesionales y laborales." (Arnaut, 2004, p. 7). Esto se entiende cuando se observa la gran variedad de instituciones que ofertan programas de formación inicial, de este modo coexisten las escuelas normales públicas y particulares, así como las universidades, las universidades pedagógicas, los Centros Regionales de Educación Normal, entre otros. Cabe mencionar que en una época más moderna, surgieron otras instituciones de educación superior que también contribuyen a la formación de docentes de educación básica, como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), fundada en 1978, y la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV); que fueron creadas como parte de una estrategia de nivelación¹⁸, para elevar al nivel de licenciatura, a docentes en servicio egresados con el grado de profesor de educación básica.

Sin embargo, como señalan Medrano y Ramos (2019), "La información estadística disponible refrenda la importancia de las escuelas normales como las principales formadoras de docentes de educación básica en el país". (p. 110).

2.3.2 El caso de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"

La Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", representa la historia de la educación liberal en México, siendo en la actualidad una institución con un reconocido prestigio académico a nivel nacional. Su fundación data de 1886 por decreto del entonces gobernador del estado de Veracruz, Gral. Juan de la Luz Enríquez, quien designó al pedagogo suizo Enrique C. Rébsamen, como su primer director. En el año 2024, cumplió su 138 aniversario, que celebró con una

¹⁸ En México, se pueden distinguir entre la formación inicial y la formación continua para los profesores en servicio, que generalmente ofrece el Estado. También existen programas de nivelación para el profesorado que no cuenta con el grado de licenciatura; y programas de superación profesional que comprenden especializaciones y/o cursos de posgrado.



marcha por las principales avenidas de la ciudad de Xalapa, en la que participó todo el personal y convocó a las distintas generaciones egresadas, siendo un evento muy significativo para la comunidad normalista.

La BENV se encuentra en la ciudad de Xalapa, capital del estado, ubicada en la región central montañosa, su población actual es de 488, 531 habitantes (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020). Es una ciudad con una intensa actividad política ya que es la sede de los poderes del gobierno estatal. También destaca en el ámbito académico y en la oferta cultural con diversos museos, parques, foros y festivales artísticos. Entre las instituciones de educación superior que existen en la ciudad, sobresale la Universidad Veracruzana, máxima casa de estudios del estado, la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) y la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". Asimismo cuenta con escuelas de todos los niveles educativos tanto de sostenimiento público como privado.

La BENV es una institución pública, anclada en un contexto urbano. Cuenta con una infraestructura e instalaciones académicas, escolares, recreativas y deportivas diseñadas ex profeso, que ofrecen condiciones propicias para las distintas actividades formativas a la comunidad educativa. Alberga 4 escuelas anexas: el Centro de Atención Infantil, el Jardín de Niños Experimental, la Escuela Primaria Práctica Anexa y la Escuela Telesecundaria Anexa a la BENV, que atienden a la población escolar de la zona y alrededores, así como a hijos del personal de la institución. En dichas escuelas los estudiantes normalistas pueden acudir a desarrollar actividades de observación y práctica conforme a sus programas y planes de estudio.

La escuela ha ocupado distintas sedes a lo largo de su historia, actualmente se ubica en un campus construido en 1964, el cual se puede apreciar en la figura 3 "Vista aérea del campus de la BENV "Enrique C. Rébsamen".

Figura 3

Vista aérea del campus de la BENV “Enrique C. Rébsamen”



Fuente: https://sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=universidad&table_id=2479

Su oferta educativa actual comprende 6 programas de licenciatura o pregrado: Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Especial, Licenciatura en Inclusión Educativa¹⁹, Licenciatura en Educación Física, Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria En cuanto al posgrado, ofrece los siguientes programas dirigidos a profesorado de educación básica en servicio: Especialidad en Matemática Educativa, Especialidad en Docencia Multigrado; en el 2025 se ofertarán la Maestría en Innovación, la Maestría en Ciencias para el Aprendizaje y el Doctorado en Investigación en Aprendizaje y Docencia.

El personal docente que labora en la institución se integra por un poco más de 400 docentes, distribuidos tanto en las escuelas anexas como en la sección profesional, es decir quienes se encargan de la enseñanza en los programas de licenciatura. La tabla 1 “Datos estadísticos de la planta docente de la BENV ciclo escolar 2023-2024”, ofrece un panorama de la composición de la planta docente²⁰.

¹⁹ El programa de la Licenciatura en Inclusión Educativa, está próximo a concluir con una última generación de estudiantes.

²⁰ Datos proporcionados por el Área de Recursos Humanos de la BENV.

**Tabla 1**

Datos estadísticos de la planta docente de la BENV ciclo escolar 2023-2024.

Indicadores		Total	%
Personal docente		402	100
Género	Hombres	165	41.04
	Mujeres	237	58.95
Grado académico	Licenciatura	170	42.28
	Maestría	190	47,26
	Doctorado	42	10.44
Edad promedio		45 años	

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la población estudiantil, en el ciclo escolar 2021-2022 cuando se efectuó la recolección de los datos, la matrícula global de los seis programas de licenciatura sumaba un total de 1439 estudiantes²¹, como se presenta en la tabla 2 “Datos estadísticos de la matrícula escolar de la BENV ciclo escolar 2021-2022”:

Tabla 2

Datos estadísticos de la matrícula escolar de la BENV ciclo escolar 2021-2022.

Desglose de matrículas	Total	%	
Matrícula global de las 6 licenciaturas	1439	100	
Matrícula total de la Licenciatura en Educación Preescolar	328	22.79	
Matrícula de I Grado	75	5.2	
	Mujeres	75	5.2
	Hombres	0	0

Fuente: elaboración propia.

Como se observa, con relación a la matrícula de la licenciatura en educación preescolar, la BENV recibe en cada generación de nuevo ingreso a 75 estudiantes, en el caso del ciclo 2021-2022, todas fueron mujeres, ocasionalmente también se inscriben hombres. Para fines de organización escolar, la cohorte se distribuye en 3 grupos: “A”, “B” y “C”, cada uno conformado por 25 integrantes.

²¹ Datos consultados en la estadística 911 de la Subdirección de Administración Escolar de la BENV.



En cuanto a la estructura organizativa de la BENV, ésta comprende una dirección general, 4 subdirecciones: Técnica, Administrativa, Escolar y Docencia. De la Subdirección de Docencia se desprenden los Departamentos de carrera que coordinan a cada uno de los programas de licenciatura.

Cada departamento de carrera se encarga de la organización y coordinación de su planta docente, a través de la figura denominada “academias”, que son un conjunto de docentes que trabajan como un colectivo durante un semestre para tomar acuerdos en común en torno al desarrollo curricular. Existen diferentes tipos de academias: de grado, de curso y de grupo. Las academias de grado se conforman por el claustro que imparte los distintos cursos correspondientes para el semestre en turno. Las academias de curso, como su nombre lo indica es la reunión de los docentes que imparten una misma materia en distintos grupos escolares. Finalmente, las academias de grupo, reúnen a los docentes responsables de impartir las materias en cada grupo escolar.

2.3.3 La Licenciatura en Educación Preescolar

Este programa de educación superior, se orienta a la formación de profesionistas responsables de brindar un servicio educativo a la población infantil de 3 a 6 años de edad que asiste a los jardines de niños públicos y/o particulares de México.

Es importante mencionar que la estructura del Sistema Educativo Nacional, (SEN) se conforma por tres tipos educativos: Básico, Medio Superior y Superior, los cuales se subdividen en niveles educativos. (INEE, 2017). Asimismo el SEN ofrece el servicio de educación especial a través de centros y unidades especializadas para la población con alguna condición de discapacidad, trastornos y aptitudes sobresalientes, tanto en la educación básica como en educación media superior. (MEJOREDU, 2023).

La educación básica se integra por cuatro niveles: Inicial, Preescolar, Primaria y Secundaria. El tipo medio superior, comprende el nivel de Bachillerato, así como la educación profesional sin antecedente de bachillerato. En cuanto al tipo Superior, se ubican los niveles de técnico superior universitario, Licenciatura y Posgrado. (INEE, 2017)



La educación básica en México es obligatoria, con excepción del nivel de educación inicial, comprende un total de 12 grados escolares, organizados de la siguiente manera: 3 grados corresponden al nivel preescolar, 6 a educación primaria y 3 a educación secundaria. La educación preescolar constituye el inicio de la educación formal, se organiza en 3 grados: primero (infantes de 3 años), segundo (infantes de 4 años) y tercero (5 años). Este nivel educativo se imparte en jardines de niños a través de 3 tipos de servicio: general, comunitario e indígena; además de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI).

El profesorado que egresa de la escuela normal, en el caso de la licenciatura en educación preescolar, tiene como principal ámbito laboral los jardines de niños de sostenimiento público, en menor medida los centros particulares, así como los centros de desarrollo infantil que atienden a la población de 0 a 3 años.

Los planes de estudio para la formación del profesorado de educación preescolar²², son diseñados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), en concordancia con el marco jurídico y las políticas en materia de educación.

A partir del año 1984, cuando las escuelas normales ofrecieron este programa con el carácter de licenciatura, los planes de estudio se han reformado en varias ocasiones, bajo las siguientes denominaciones que corresponden al año de su publicación: Plan 1999, Plan 2012, Plan 2018 y Plan 2022²³. En todos los casos, se organizan en 8 semestres, por tanto la duración de la carrera profesional es de 4 años.

En el periodo en que se efectuó el trabajo de campo en la BENV, se encontraban en marcha los planes 2012 y 2018. Toda vez que la muestra de participantes en la investigación, impartían cursos en el plan 2018, realizo a continuación una descripción general de su organización y estructura curricular.

²²En México, la expresión más extendida para referirse al profesorado de educación preescolar es “*Educadora*”, ya que históricamente ha predominado una planta docente femenina.

²³ A diferencia de los otros planes de estudio, el plan 2022 es resultado de una estrategia llamada “codiseño curricular” que permitió a los docentes normalistas participar por primera ocasión, en la construcción del plan y programas de estudio. Una exposición amplia sobre los planes de estudio y sus características, puede encontrarse en: <http://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios>



El plan de estudios 2018, es producto de la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales implementada por la SEP, para garantizar su consolidación como pilar de la formación de los docentes de educación básica ante los retos del siglo XXI. (DOF, 2018). Dicha estrategia contempló 6 ejes: 1. Transformación pedagógica de acuerdo al Modelo Educativo, vigente para la educación básica en ese periodo; 2. Educación indígena e intercultural; 3. Aprendizaje del inglés; 4. Profesionalización de la planta docente en las Escuelas Normales; 5. Sinergias con universidades y centros de investigación y 6. Apoyo a las Escuelas Normales y estímulos para la excelencia. (DOF, 2018).

Este plan fundamentó su diseño, a partir de 6 dimensiones: social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional. Para efectos de esta tesis cobra relevancia la dimensión social que expone la siguiente idea sustantiva:

Los diversos y complejos cambios en la sociedad como las formas de organización y de relación, la estructura familiar, los modos de producción, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, el avance y masificación de los medios de comunicación, la aparición de las redes sociales y los avances de la tecnología, son sustento de la reforma para favorecer en los estudiantes una actitud ética ante la diversidad del entorno social, cultural y ambiental que les permita retomar estos elementos como áreas de oportunidad para su intervención educativa. (Centro Virtual de Innovación Educativa. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio [CEVIE-DGSUM], s.f.).

De igual modo, son significativos los argumentos de la dimensión profesional:

La conformación sociodemográfica y el perfil académico de quienes se dedican a la docencia han estado marcados por la condición de género, el origen social y el capital cultural que poseen. En la actualidad, la expectativa que atribuye a la escuela y al docente la responsabilidad de la mejora social e individual, rebasa su responsabilidad, capacidad y ámbito, ya que solamente puede contribuir a esta mejora. Los múltiples retos que enfrentan estos profesionales hacen necesario que la formación profesional posibilite el análisis y la comprensión de las implicaciones de su tarea. (Centro Virtual de Innovación Educativa. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio [CEVIE-DGSUM], s.f.).

Estos planteamientos, trazaron un camino para el profesorado de las Escuelas Normales enfocándolos hacia propiciar el desarrollo de un pensamiento crítico y



reflexivo en los futuros docentes, respecto a la función social de la práctica docente y sus vínculos con otros ámbitos como la economía, la política y la sociología.

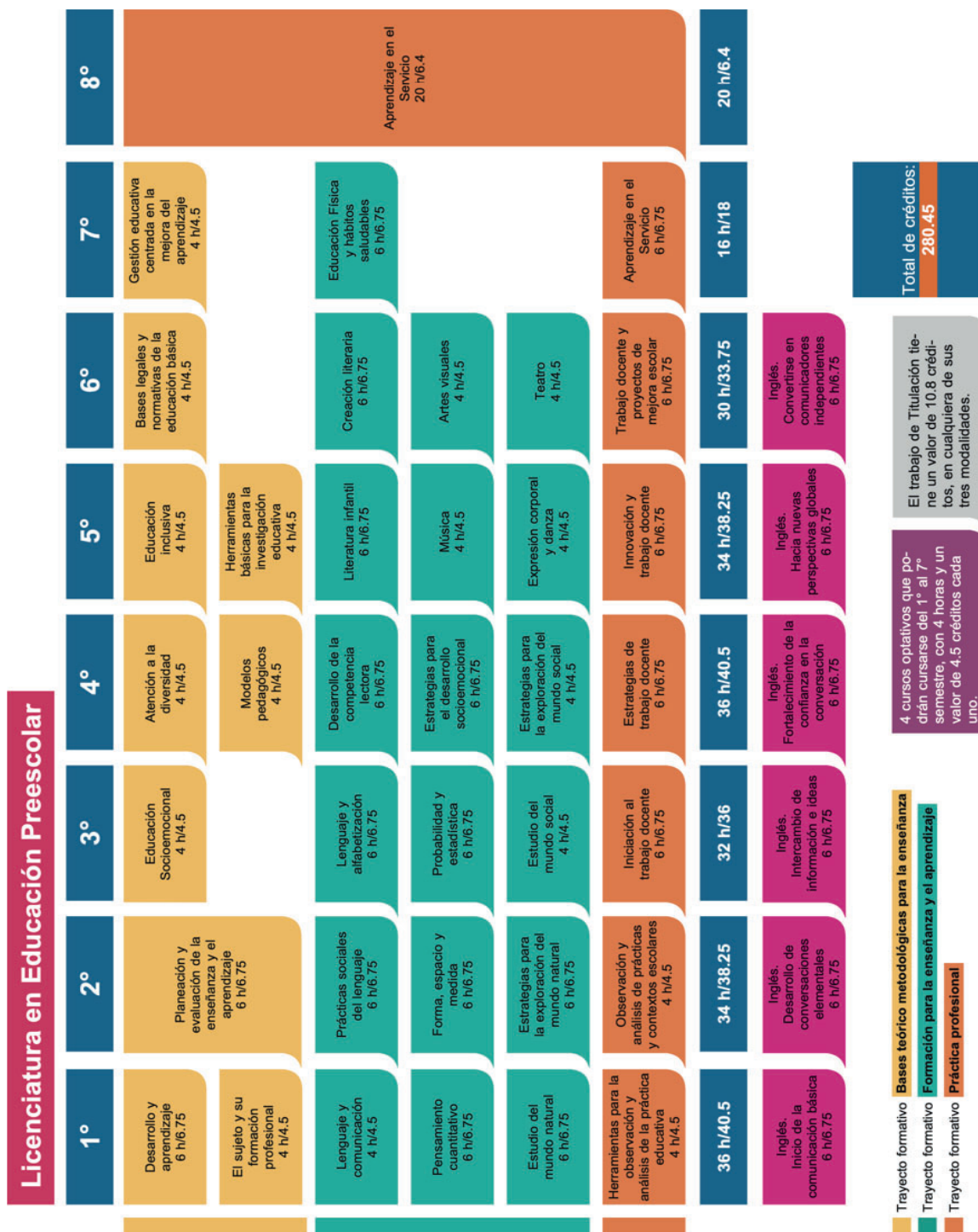
Por otra parte, el plan 2018 se estructura a partir de tres orientaciones curriculares: a) Enfoque centrado en el aprendizaje, b) Enfoque basado en competencias, y c) Flexibilidad curricular, académica y administrativa. Asimismo se organiza bajo 4 trayectos formativos, entendidos como

un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinarios, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes. En cada trayecto formativo es posible identificar los espacios curriculares como elementos articulados dentro del Plan de Estudios y que toman como punto de referencia los contenidos de la educación preescolar. (DOF, 2018).

Dichos trayectos son los siguientes: a) Bases teórico-metodológicas para la enseñanza; b) Formación para la enseñanza y el aprendizaje; c) Práctica profesional y d) Optativos. A partir de ellos se define la malla curricular, que contiene todos los cursos que se imparten en cada uno de los semestres. En la figura 4, “Malla curricular del plan de estudios 2018” se puede apreciar la organización curricular de este plan:



Figura 4
Malla curricular del plan de estudios 2018



Fuente: <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/122>



En cuanto al perfil de egreso de este plan, se compone por dos grupos de competencias: genéricas y profesionales, las cuales “se articulan en un conjunto de cursos orientados al logro del perfil de egreso del Plan de Estudios que se integran en la malla curricular.” (CEVIE-DGSUM, s.f.). Estas competencias están organizadas a partir de las cinco dimensiones que se enlistan a continuación:

Dimensiones del perfil de egreso plan de estudios 2018:

- Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
- Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.
- Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
- Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
- Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad (CEVIE-DGSUM, s.f.)

Las competencias genéricas refieren “al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes que todo egresado de las distintas licenciaturas para la formación inicial de docentes debe desarrollar a lo largo de su vida; [...] tienen un carácter transversal” (CEVIE-DGSUM, s.f.), como se aprecia a continuación:

- Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.
- Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.
- Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.
- Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.
- Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.

En cuanto a las competencias profesionales, éstas aluden a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores específicos para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles de la educación básica.



Están delimitadas por el ámbito de incumbencia psicopedagógica, socioeducativa y profesional. Permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar, del currículo de la educación básica, de los aprendizajes de los alumnos, de las pretensiones institucionales asociadas a la mejora de la calidad, así como de las exigencias y necesidades de la escuela y las comunidades en donde se inscribe su práctica profesional.” (CEVIE-DGSUM, s.f.),

El plan 2018, establecía un total de 7 competencias profesionales específicas para los docentes de educación preescolar, de las cuales destaco las siguientes por su relación con el tema de esta tesis:

- Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional;
- Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos;
- Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio;
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

La formación en esta licenciatura conjuga actividades en la Escuela Normal, así como actividades de observación y práctica docente en escuelas del nivel preescolar, que de acuerdo a los propósitos de cada semestre se van complejizando tanto en contenido, como en extensión que le permiten al estudiantado avanzar en el desarrollo de sus competencias profesionales.

Al término de los estudios, se requiere la presentación de un documento recepcional que puede ser en alguna de las siguientes modalidades: tesis de investigación, informe de prácticas profesionales o portafolio de evidencias; el cual se presenta ante un jurado en el examen profesional para la obtención del grado.

2.3.4. El docente formador

En la formación inicial del docente, los formadores de formadores, son los profesionales encargados de diseñar y/o desarrollar el currículum que incluya los componentes necesarios para propiciar un legítimo aprender a enseñar en los futuros docentes. (Marcelo y Vaillant, 2016, p. 45)



En este apartado presento una breve mirada sobre los docentes de la Licenciatura en educación preescolar en la BENV, quienes son actores primordiales en el desarrollo del plan de estudios.

En este sentido, los docentes formadores en la BENV poseen rasgos variados, con distintos perfiles profesionales, trayectorias, expectativas y percepciones sobre su quehacer. En la tabla 3 “Datos estadísticos del personal docente de la Licenciatura en Educación Preescolar, ciclo escolar 2023-2024” se pueden apreciar algunos indicadores como el género, la escolaridad y los rangos de edad del profesorado.

Tabla 3

Datos estadísticos del personal docente de la Licenciatura en Educación Preescolar, ciclo escolar 2023-2024

Personal docente		Total	%
		77	100
Género	Hombres	18	23.37
	Mujeres	59	76.62
Escolaridad	Pasante de licenciatura	1	1.29
	Licenciatura	26	33.76
	Maestría	40	51.94
	Doctorado	10	12.98
Rangos de edad	24-28	2	2.59
	29-33	6	7.79
	34-38	7	9.09
	39-43	13	16.88
	44-48	17	22.07
	49-53	18	23.37
	54-58	12	15.58
59-61	2	2.59	

Fuente: elaboración propia.

De este modo, la planta docente de este programa se conforma en un alto porcentaje por mujeres, quienes se encuentran en una edad intermedia, pues más de la mitad oscila entre 40 y 50 años de edad. Se observa en el indicador de escolaridad que predomina un nivel de estudios de maestría, cabe mencionar que una parte importante del personal es egresado de la propia institución, en donde también me incluyo. Como se notará en el capítulo metodológico, estos rasgos

generales, se ven reflejados en la muestra de las profesoras que colaboraron en esta investigación.



Cierro así este capítulo, para dar paso a la presentación de las herramientas teóricas que fundamentan esta tesis.

CAPITULO III HERRAMIENTAS TEÓRICAS



Una vez expuesto el contexto histórico y situacional en donde desarrollé esta investigación, en el presente capítulo me propongo exponer las herramientas teóricas, es decir los fundamentos y teorías sustantivas relacionadas con las prácticas pedagógicas y la atención a la diversidad en la formación inicial docente, con la finalidad de delimitar una postura que me permita acercarme al objeto de estudio, comprenderlo e interpretar los resultados.

El contenido inicia con el posicionamiento epistemológico desde el cual he desarrollado el proceso de investigación. Luego presento las herramientas teóricas disciplinares centradas en las dos nociones principales del tema: las prácticas pedagógicas y la atención a la diversidad. Sobre la primera, abordo algunas corrientes que explican las prácticas pedagógicas, los componentes que las integran y profundizo en los saberes docentes y el conocimiento práctico por ser aspectos relevantes en el objeto de estudio. Con respecto a la atención a la diversidad, inicio con una revisión conceptual de la noción de diversidad, también reviso algunas disciplinas desde donde estudiarla y presento unas bases generales de la educación inclusiva como marco para la atención a la diversidad. Finalizo con una propuesta de las dimensiones del objeto de estudio que construí a partir de la revisión de distintos referentes desde donde mirar la atención a la diversidad en la formación inicial docente.

La construcción de este capítulo fue resultado de varias etapas, iniciando a partir de la revisión de la literatura, luego se realimentó con el trabajo de campo y al análisis de resultados que indicaron la pertinencia de incluir otros referentes para dar mayor sustento a la tesis, y sumar otras herramientas de apoyo para construir la discusión e interpretación de los resultados.

3.1 Posicionamiento epistemológico

El desarrollo de cualquier investigación en el marco de los estudios doctorales, exige al investigador o investigadora lograr una congruencia epistemológica, teórica y metodológica acorde con la naturaleza del objeto a investigar o conocer.



Existen diversas formas o posturas para interrogar la realidad educativa, por lo que se requiere de un esfuerzo intelectual para clarificar cuál posición epistemológica es la más pertinente para guiar la indagación y el posterior análisis de los resultados.

En este apartado, expongo una serie de aspectos y argumentos para situar la postura epistemológica que he asumido en la presente investigación de acuerdo a la naturaleza del objeto de estudio. Se organiza en tres secciones, en la primera doy respuesta a la pregunta ¿Cómo se entenderá a la teoría?, ya que existen numerosas formas de concebir este término, por tanto reviso algunas concepciones desde las ciencias sociales, para clarificar el sentido que cobra en este trabajo.

La segunda sección aborda la pregunta ¿Por qué se requiere un posicionamiento epistemológico en una tesis doctoral? Para dar respuesta a ello presentaré algunas notas sobre los debates epistemológicos que han permeado a la investigación educativa en los años recientes, con el propósito de reconocer las distintas opciones epistemológicas y definir aquella que sea más congruente con el estudio del objeto de interés en este trabajo.

En la tercera parte presento unas notas sobre el debate epistemológico entre las posiciones cuantitativa y cualitativa, que me ayudaron a argumentar el enfoque con el que realicé esta investigación.

3.1.1 ¿Cómo se entenderá a la teoría?

Resulta muy ambicioso presentar en este apartado una extensa discusión sobre los distintos referentes que se han desarrollado en torno al término teoría. En un planteamiento más cercano a los alcances de esta investigación, pretendo destacar la importancia de clarificar el sentido y significado que la teoría juega dentro de un proceso de investigación educativa.

Con tal intención, presento en los siguientes párrafos una síntesis de algunos autores y algunas autoras que han examinado el papel de la teoría en las ciencias sociales y específicamente en la investigación educativa, de los cuales

recupero algunas ideas esenciales para situar mi propia concepción de la teoría y sus usos en la presente tesis.

Buenfil (2002) ha dicho que “la dimensión teórica es [...] constitutiva de la producción de conocimientos” (p. 32) y ha expuesto distintos usos de la teoría en la investigación. Esta investigadora subraya la importancia de esta dimensión “ya que permite al investigador tener un referente distinto al sentido común para contrastar sus percepciones y registros de los procesos que examina.” (p. 39).

Para Torres y Jiménez (2004) la teoría hace referencia al “...sistema o conjunto articulado de conceptos, proposiciones, esquemas analítico formales y relaciones que hay entre ellos, desde los que los investigadores pretenden dar cuenta de la realidad.” (p. 22). Estos autores en su revisión sobre el papel de la teoría en la investigación social se remontan a la filosofía griega, señalan que “En el vocabulario filosófico se traslada la *Theoria* a la visión del *Kosmos*, a su contemplación desde un *logos*.” (2004, p. 20).

En este sentido, se desprendió una connotación contemplativa de la teoría que dominó en la filosofía y en los comienzos de las ciencias sociales con una marcada influencia en las corrientes empírico analíticas que pretendían “describir teóricamente el mundo social como orden dado, como *Kosmos*” (Torres y Jiménez, 2004, p. 20). Y por tanto “su afán por construir un método y un lenguaje universales, comunes a las diferentes disciplinas, o, por lo menos, a su preocupación por construir grandes sistemas teóricos explicativos de la realidad social en su conjunto.” (Torres y Jiménez, 2004, p. 20).

En esta misma lógica, González (2015) también analiza las raíces etimológicas del vocablo, en donde encuentra dos posibles acepciones: una referida a la teoría como verdad absoluta e incuestionable (*theos*) y otra que la concibe como un marco para mirar la realidad (*theorein*).

Por otra parte, Garrido (2015) sostiene que “cuando en un proyecto de investigación se habla de fundamentación teórica, se refiere a la forma en la que se quiere conocer, percibir, interpretar e intervenir la realidad social inmediata.” (p. 17).



Con base en estos referentes, es posible comprender las razones por las cuales la teoría en la investigación social, ha sido ampliamente entendida como algo incuestionable, uso que Buenfil (2002) ha catalogado como ingenuo y teoricista, pues da por sentado que al invocarla para estudiar un determinado problema, será posible resolverlo. Este acercamiento tiene implícita la idea de que las teorías son cuerpos de conocimiento fijo basados en algún fundamento. En el extremo de esta postura, se puede llegar a creer que las teorías son un conjunto de conceptos rígidos a los que debe ajustarse la realidad. Esto como consecuencia de la aplicación excesiva e irreflexiva del modelo hipotético-deductivo que tuvo un gran auge en los años setenta. (Buenfil, 2002).

En consonancia con estos argumentos, Torres y Jiménez (2004) refieren que

en la actualidad, se requiere del investigador una actitud más que explicativa, una postura crítica y problematizante frente a la teoría y a la realidad, construyendo en el proceso mismo de la investigación un tipo de pensamiento *categorial* que le permita ir más allá de la lógica de la investigación tradicional, para leer de manera natural y directa la nueva realidad que le tocó vivir, teniendo en cuenta que las teorías se construyen en función de diferentes coyunturas históricas, culturales y epistémicas. (Torres y Jiménez, 2004; p. 21).

Buenfil (2002), agrega que “la responsabilidad epistémica, política y ética de los usos de la teoría recae en los investigadores y no en las teorías mismas.” (p. 39).

Los planteamientos expuestos me permiten clarificar el sentido de la teoría en esta tesis, que no será usada como camisa de fuerza, tampoco como un mero formulismo para cumplir un requisito normativo, ni en forma ingenua; sino como un marco para mirar e interpretar la realidad educativa que me interesa estudiar y comprender, en este caso las prácticas pedagógicas y la atención a la diversidad en la formación inicial docente, través de determinadas herramientas o categorías conceptuales que me ayuden a profundizar en este objeto de estudio. Una doble aspiración al escribir esta tesis, es hacer un uso productivo y creativo de la teoría en donde ésta sea una guía para problematizar lo que aparece como inmediato, normal o natural, manteniendo al mismo tiempo, una vigilancia epistemológica a lo largo del proceso de investigación. En un segundo plano, espero poner a prueba la capacidad interpretativa o explicativa de las teorías (Buenfil, 2002), superando

la repetición o aplicación mecánica de las mismas, para recrearlas de acuerdo a las características particulares de los objetivos de esta investigación.



3.1.2 ¿Por qué se requiere un posicionamiento epistemológico en una tesis doctoral?

En la Universidad de Málaga (España), la tesis doctoral según lo establece el Reglamento de doctorado “consistirá en un trabajo original de investigación elaborado por el estudiante en el marco del programa de doctorado cursado” (UMA, 2022, p. 20). La disertación que implica la tesis doctoral, es producto de un proyecto de investigación que parte de preguntas que guían la indagación y los métodos necesarios para dar respuesta a las mismas.

Buenfil (2002) señala que

La investigación educativa es producción de conocimientos dentro de ciertos cánones de validez consensuados por una comunidad científica. Uno de estos cánones es un mayor o menor grado de consistencia conceptual, metodológica y analítica. La dimensión teórica es entonces constitutiva de la producción de conocimientos. (p. 32)

Esta autora agrega que “La investigación sustentada teóricamente [...] sabe, asume y da cuenta de la mediación de las teorías en la producción de conocimiento” (p. 39), y en ese sentido considera que los investigadores educativos que se comprometen a producir conocimiento, no pueden ignorar las discusiones epistemológicas. (Buenfil, 2002).

En esta misma línea se inscribe de Alba (1990), al plantear que quienes se dedican a la enseñanza o a la investigación educativa, necesitan realizar un “análisis de los planos epistemológico y teórico, en el terreno de la construcción de conocimientos sobre la educación” (p. 9), sostiene que

la importancia de trabajar sobre la problemática de la construcción del conocimiento del objeto educativo y sobre las teorías educativas particulares (a partir de las cuales se puede aspirar a la comprensión de nuestros problemas educativos) se vincula directamente con la necesidad de conocer la pertinencia epistemológica y teórica del bagaje cultural que los educadores asumimos en nuestras tareas, ya sean éstas de investigación, docencia, asesoría, etc. (p. 9).

Para de Alba, se trata de recuperar y privilegiar la tarea intelectual de los educadores y las educadoras, quienes han incorporado en su subjetividad



elementos ideológicos que forman parte de su bagaje cultural. Pensar en una tarea intelectual del profesorado como lo plantea Giroux (1988), obliga al docente investigador a esta revisión epistemológica. Por tanto, “la reflexión y el análisis de los planos epistemológico y teórico se relacionan con el papel mismo que jugamos los educadores en cuanto a la reproducción, resistencia y construcción social, cultural y económica.” (de Alba, 1990, p. 9-10)

A partir de estos argumentos, se encuentra una primera respuesta a la pregunta que da pie a este apartado. La epistemología como rama de la filosofía, aborda el problema de la posibilidad del conocimiento, de este modo entiendo que quien realiza una investigación necesita declarar una orientación epistemológica que le permita trascender la reproducción simple de las teorías y saberes acumulados en cierto campo disciplinar o temático, a fin de realizar aportes originales, derivados del estudio e indagación sistemáticas.

3.1.3 Notas sobre los debates epistemológicos

En la literatura sobre investigación educativa, se da cuenta de los debates epistemológicos que han emergido a lo largo del tiempo, entendidos como las discusiones entre las distintas posturas filosóficas o escuelas del pensamiento que buscan explicar la posibilidad y las formas de producción del conocimiento científico. En estas confrontaciones, cada postura sostiene y argumenta la pertinencia de sus principios y procedimientos, es decir se discuten los puntos más sensibles de las ciencias: “...noción de realidad, concepto de ciencia, problemática metodológica, validez científica y rigor conceptual.” (de Alba, 1990, p. 11).

A continuación presento una revisión general de estas polémicas a fin de sustentar el posicionamiento epistemológico congruente para esta investigación.

La ciencia y la producción científica, históricamente han estado dominadas por la perspectiva positivista como la forma privilegiada de producir conocimientos válidos y legítimos que son supuestamente confiables por su pretensión de ofrecer una explicación de los fenómenos.

En esta corriente, el énfasis en la condición de posibilidad del conocimiento se encuentra en el objeto (empírico). De ahí la preponderancia del método científico

heredero y dominante que proviene de esta perspectiva, el cual se centra en la observación, la experimentación y la comprobación o verificación. (de Alba, 1990, p. 27).



Esta perspectiva se identifica con una tradición empírico-analítica (Torres y Jiménez, 2004). No obstante, se ha visto que en las ciencias sociales este paradigma no es suficiente para conocer a fondo los sucesos propios de la educación. Los procesos sociales, son complejos pues se ven influidos por las variables humanas que les otorgan una direccionalidad, “la mayoría de las investigaciones que se realizan sobre la problemática educativa implican un vínculo con procesos sociales que se desarrollan en el presente o que se pueden potenciar en el futuro” (de Alba, 1990, p. 26). Esto se puede interpretar como la dificultad para controlar las condiciones en que suceden los hechos educativos a investigar y por tanto la dificultad para que los hallazgos sean generalizables a otros contextos.

Una segunda escuela de pensamiento está definida por la corriente filosófica del idealismo, si bien como advierte de Alba (1990) este término es muy amplio y complejo, para efectos de este trabajo es ilustrativo considerar que “está presente en toda teoría del conocimiento que enfatice la actividad del sujeto, ya que para el idealismo la subjetividad es la condición de posibilidad del conocimiento y el fundamento de la realidad” (p. 25). Esta corriente se ha traducido en un paradigma de investigación interpretativo, el cual “cuestiona que el comportamiento de los sujetos esté gobernado por leyes generales y caracterizado por regularidades subyacentes” (La Torre *et al*, 2003, p. 42). Esta corriente del pensamiento, goza de gran presencia en la actualidad por sus aportes a la fenomenología y el existencialismo.

En esta perspectiva de investigación se “Enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación.” (La Torre *et al*, 2003, p. 42).



Una tercera escuela de pensamiento está centrada en el materialismo histórico-dialéctico o marxismo, el cual “postula el carácter de la relación teoría-práctica y la función transformadora del conocimiento.” (de Alba, 1990, p. 27). Tiene sus bases en las tesis de Feuerbach y en los trabajos de Marx. Desde esta corriente, se deriva el paradigma sociocrítico, el cual “introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento.” (La Torre *et al*, 2003, p. 42). Por tanto, cuestiona la neutralidad de la ciencia y de la investigación a la cual confiere un carácter emancipativo y transformador.

Por otra parte, también hay un debate epistemológico desde la orientación o fines que persigue la investigación educativa, que se erige a partir de las cualidades del objeto de estudio de las ciencias sociales en relación a las ciencias naturales. (de Alba, 1990). En este sentido, la polémica del conocimiento en la modernidad, se ha dado a partir de dos perspectivas confrontadas: de la comprensión (*verstehen*) y la explicación (*erklären*). (de Alba, 1990).

En términos muy amplios, la perspectiva de la comprensión se inscribe en la tradición aristotélica, sus preguntas centrales son el ¿por qué? y ¿para qué?, lo que conduce a encontrar el sentido y significado de los hechos educativos (de Alba, 1990). En cuanto a la segunda perspectiva *erklären*, ésta se corresponde con la tradición galileana que tiene una visión funcionalista y mecanicista que busca responder al ¿qué? y al ¿cómo? (de Alba, 1990).

Imbernón (2002), refiere que en la actualidad se asume la coexistencia de diversos enfoques que tienden hacia dos direcciones. Por un lado aquellos que tienden a la búsqueda de cualidades objetivas, predecibles y observables (de orientación positivista) de los fenómenos educativos para su generalización; y otra que se inclina hacia la búsqueda del significado o significados de esos fenómenos para su interpretación y comprensión (orientación idealista), así como a la mejora en el contexto educativo y social (orientación crítica).

Hernández, Fernández y Baptista (2010) apuntan que en el siglo XX, emergieron dos enfoques para realizar investigación: el *cuantitativo* que se corresponde con el paradigma positivista; y el *cualitativo*, que se orienta bajo los principios del paradigma interpretativo. Ambos tienen diferencias claras en sus

procedimientos, si bien recurren a procesos sistemáticos y empíricos para generar conocimiento. (Ver anexo 1).



Con base en la exposición realizada hasta este momento, cuento con algunos referentes para sustentar la construcción de un posicionamiento epistemológico para el presente trabajo de investigación. Garrido (2015) propone algunas consideraciones que permiten guiar este paso, como son: las características, exigencias o complejidades que presente la situación, hecho o fenómeno; así como los objetivos del estudio.

En este sentido, destaco lo relativo a las características de los fenómenos educativos como objetos de investigación, ya que como señalan La Torre *et al* (2003), “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” (p. 38). Como lo enuncié en el planteamiento del problema, la realidad educativa que conforma el objeto de estudio para la investigación que reporto en este documento, son las prácticas pedagógicas de docentes formadoras para atender a la diversidad en grupos de estudiantes de la licenciatura en educación preescolar. Dichas prácticas fueron estudiadas en el contexto de la pandemia por el covid-19, de tal forma que las observé tanto en el trabajo virtual, como híbrido y presencial, sobre lo cual ampliaré en el capítulo de metodología.

De esta manera, con base en los referentes abordados y discutidos en la exposición realizada en los párrafos precedentes situé la investigación dentro del enfoque cualitativo-interpretativo, pues es el que guarda mayor congruencia con la naturaleza del objeto de estudio. La finalidad que he perseguido en el proceso de investigación, se centra principalmente en la comprensión e interpretación de las prácticas pedagógicas de los profesores normalistas con relación a la atención a la diversidad, más que a una explicación precisa de las mismas; asimismo he procurado mantener una actitud crítica en torno a la realidad a conocer.

3.2 El plano teórico-disciplinar



En este apartado desarrollo las dos nociones teóricas principales del objeto de estudio: las prácticas pedagógicas y la atención a la diversidad en la formación inicial de docentes, con las cuales doy sustento a esta investigación y que me permitirán construir la discusión e interpretación de resultados.

Para organizar el desarrollo de esta sección, hice un primer mapa de categorías que resume de forma visual la relación entre la posición epistemológica construida en la sección anterior y el objeto de estudio particular; el cual he reformulado gradualmente a partir de la revisión de literatura sobre el tema, y en la medida en que avancé en la investigación logré incorporar nuevos elementos teóricos sobre el objeto de estudio. Este marco teórico logré estructurarlo como tal, en la etapa final de la elaboración de la tesis, gracias al coloquio de doctorandos en junio de 2024, que permitió socializarlo y descubrir algunos vacíos en su integración.

Mediante el mapa que muestro en la Tabla 4 “Mapa de categorías del objeto de estudio y la posición epistemológica”, recupero lo teórico en al menos tres planos: el onto-epistemológico, el conceptual y el de las lógicas de intelección. Comprende una serie de categorías teóricas vinculadas a las prácticas pedagógicas y la atención a la diversidad en las aulas normalistas. Es conveniente enfatizar que la recuperación de las categorías la hice vigilando la congruencia epistemológica con el posicionamiento definido en el apartado anterior.

Tabla 4

Mapa de categorías del objeto de estudio y la posición epistemológica



PLANO ONTO-EPISTEMOLOGICO: Cualitativo – Interpretativo	
ORIENTACION: comprensión-interpretación	
PLANO CONCEPTUAL	
FORMACIÓN DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Formación: proyecto de vida (Honoré, 1980) • Formación docente: proceso complejo, (Hernández, 2022); Achilli (2008); inicial-continua (Imbernón, 1989) • Formación inicial docente (Fortoul <i>et al</i>, 2013) ; Marcelo y Vaillant (2008); Davini (1995)
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva sistémica. (Bernal <i>et al</i>, 2005). Características: saberes significados-relaciones entre sistemas-acciones concretas, métodos o procedimientos. • Perspectiva comunicativa Tamayo,(2017). Dimensiones: Macro-Meso-Micropedagógica • Componentes de las prácticas: • Saberes docentes: (Tardif, 2010; Mercado, 2013) • Conocimiento práctico (Elbaz, 1980; Pérez Gomez, 2010; Soto <i>et al</i>, 2019; Porlán y Rivero (1998)
DIVERSIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • SOCIOLOGIA: Diferencias a partir de parámetros (Ramos, 2012) • PEDAGOGIA: Singularidad (Sacristán, 1999; 1995; Lerner, 2005; Barrero y Rosero, 2018). Ventaja pedagógica (Ferreiro, 1995) • ANTROPOLOGIA: Aceptar y valorar las diferencias (Hernández, 2009). Diversidad de diversidades: Constelaciones hiperdiversas (Dietz 2016).
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Modelos y concepciones sobre la atención a la diversidad (González, 2009) • Inclusión educativa (Ainscow, Booth, 2002; Lopez Melero, 2008) • Prácticas formativas para atender a la diversidad (Caparrós, 2020; Mancila <i>et al</i>, 2020)

Fuente: elaboración propia

3.2.1 Prácticas pedagógicas y formación de docentes de educación básica

Destino este apartado a la revisión de distintos referentes sobre la noción de práctica pedagógica enmarcada en el terreno de la formación inicial de docentes. Presento un breve debate entre referentes sobre las nociones de práctica docente y práctica pedagógica, a fin de delimitar conceptualmente su alcance. Posteriormente, abordo algunas corrientes o tendencias para el análisis de las prácticas pedagógicas, haciendo énfasis en el enfoque sistémico. Finalizo con las

categorías de saberes docentes y conocimiento práctico, como dos componentes relevantes de dichas prácticas.



3.2.1.1 Noción de formación docente

El campo de la formación docente ha sido merecedor de la atención de numerosas organizaciones internacionales de políticas educativas, proyectos gubernamentales, así como de la academia e investigadores e investigadoras y desde luego del propio profesorado.

En este apartado me enfoco especialmente en la formación inicial de profesorado de educación básica, es decir la que se dirige a preparar los cuadros de profesionistas que atienden el segmento de la población escolar que se inserta entre los 4 y 15 años aproximadamente²⁴. Sin embargo en un movimiento deductivo, discutiré un poco sobre la formación en sentido amplio a partir de unas ideas de Honorés descendiendo a la formación docente con sus niveles, para luego abordar la formación inicial docente.

En primer término, parto de la noción general de formación. En este caso, retomo a Honoré (1980), quien problematiza en torno al significado de este término, encontrando distintos sentidos pues es un concepto empleado en distintas disciplinas. Señala que

La formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad. (Honoré, 1980, p. 20).

En este proceso juegan un papel importante las relaciones que se establecen entre personas en donde se dan intercambios, que conducen a la evolución y constante transformación de la persona como individuo y como parte de una colectividad. Reconoce la formación tanto como un problema existencial, que da forma a un proyecto de vida de acuerdo a las decisiones que toman los individuos; así como un asunto de competencia de las instituciones educativas. (Franco,

²⁴ La educación básica en México comprende los siguientes niveles educativos: educación inicial (0-4 años), preescolar (4-6), primaria (6-11) y secundaria (12-15 años). Para el caso de España, equivale a los niveles de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria.



2021). Retoma a Lhotellier (1974) para conceptualizarla como “la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo.” (Honoré, 1980, p. 20).

De todas las posibilidades formativas que el individuo enfrenta en el continuum de su vida, una de ellas es la formación que se ofrece en las instituciones educativas. Toda vez que la producción teórica sobre formación docente es muy extensa, no pretendo agotar todos estos referentes disponibles. Para los propósitos de este trabajo mi interés consistió en hacer una revisión de algunos conceptos sobre formación docente que encuentro significativos para esta investigación.

Centrándonos en este tipo de formación recupero a Gorodokin (2006) cuando afirma que la formación

implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber-pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción. Concierno a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación. (2006, p. 2)

De acuerdo con estas conceptualizaciones, en la formación hay un sujeto que interactúa con el medio lo que propicia cambios significativos de manera integral en todo su ser, construyendo o accediendo a nuevos esquemas, disposiciones y habilidades cada vez más complejas que le permiten desarrollarse como persona.

En cuanto a la formación docente, Achilli (2008) refiere que consiste en

determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. Desde esta categorización de la ‘formación docente’ resulta clave la misma noción de ‘práctica docente’, en un doble sentido. Por un lado, como práctica de enseñanza que supone cualquier proceso formativo. Por el otro, como la apropiación del mismo oficio magisterial, de cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar. (p. 22-23)

Por otro lado, Hernández (2022), apunta que la formación docente es un proceso social, que “se inscribe en un espacio y tiempo concretos, configurando específicas tramas sociales producidas por los sujetos singulares que le imprimen



sentido y significado a su devenir histórico y social..." (p. 15). Esta autora mexicana, agrega que los procesos de formación docente son complejos, permanentes e inacabados, reflejan dimensiones políticas, sociales, económicas y culturales. Propone 4 categorías para el análisis integral de la formación docente como: a) Espacio pedagógico, b) Espacio de comunicación, c) Praxis social e histórica, y d) Proyecto político. En este mismo sentido, Baelo y Arias, (2011) plantean que la formación docente "... es el resultado de las visiones que una determinada sociedad tiene, en un momento específico, sobre la educación." (p. 106).

La formación docente no sólo se circunscribe a lo que se ofrece en las instituciones formadoras de docentes, ya que es un proceso que inicia desde incluso antes del ingreso a las escuelas o institutos profesionales. En este sentido, Imbernón (1989) refiere que en la formación docente se pueden distinguir tres grandes etapas: 1) Formación inicial (4 años), 2) Iniciación o fase del docente novel (3 a 5 años); y 3) En servicio, continua o permanente (25 o más años) (Imbernón, 1989; Cordero, 2022, video youtube "La formación docente situada")²⁵.

De estas etapas, en esta investigación sólo me enfoco en la formación inicial del profesorado, ya que es en ésta en donde se ubica el objeto de estudio.

Marcelo y Vaillant (2016) explican que "La formación inicial del docente a lo largo de la historia, ha sido desempeñada por instituciones específicas, por un personal especializado y mediante un currículum que establece la secuencia y contenido instruccional del programa formativo." (p. 45).

En relación con esto, Davini (1995) identifica la existencia de distintas tradiciones en la formación del magisterio, entre ellas la normalizadora-disciplinadora, orientada a la formación del buen docente; la académica, referida al docente enseñante, y la eficientista, que perfilaba a un docente técnico. Dichas tradiciones son "configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están

²⁵ Como ya lo discutí en el cap 2, en México puede hablarse también de formación inicial; formación de actualización que generalmente ofrece el Estado; nivelación que fue una estrategia implementada a partir de 1978, para elevar al nivel de licenciatura a docentes en servicio egresados con el grado de profesor de educación básica, y superación que comprende especializaciones y/o cursos de posgrado.



institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos.“ (p. 20). Un caso similar en cuanto al desarrollo histórico de la formación inicial docente en Europa, lo refiere García (1998), quien identificó la existencia de tres modelos: de la formación específica, de la formación abierta y de la formación basada en la escuela.

Para el caso mexicano, la formación inicial docente o la formación para la educación básica, según Fortoul *et al* (2013) se entiende como “el momento dentro de un continuo desarrollo profesional docente, curricularmente acotada, con espacios de inmersión cualificación laboral, en un esquema de simultaneidad entre lo disciplinar y lo pedagógico” (p. 153), mediante la cual se desarrollan saberes para la docencia centrados en el saber hacer y saber ser. Asimismo, refieren que el principal objetivo de la formación inicial en México durante la primera década de los años 2000, fue la

construcción del conocimiento de la profesión, y la integración de saberes teórico-proposicionales, interactivo-socializantes e investigativo-reflexivos, de forma que los futuros profesores sean sujetos competentes para realizar la compleja tarea de enseñar, y al mismo tiempo aprender de su enseñanza y transformarse en un vínculo donde la teoría y la práctica están interpeladas por la observación y reformuladas por la reflexión. (Fortoul *et al*, 2013, p. 158-159).

Medina y Domínguez (1998), refieren para el caso del sistema español que la “Formación Inicial es un periodo esencial y un espacio para crear la nueva cultura, los modelos de vivenciación educativa y las claves para realizar una práctica llena de sentido.” (p. 143)

Otro acercamiento a la formación docente, lo brinda Contreras (2010) quien inspirado en Larrosa (2009), concibe a la formación del profesorado como una experiencia, es decir algo *que nos pasa*, que nos afecta subjetivamente o que nos transforma. Considera que

El núcleo esencial de la formación del profesorado no queda suficientemente resuelto, por tanto, con la preocupación por la transmisión disciplinar, porque lo fundamental de la enseñanza (lo que está en la base, sosteniéndolo todo) somos nosotros mismos: quienes somos y lo que desde ahí ponemos en juego (p. 65)



Para Contreras resulta fundamental volver la mirada a la niñez y apela a la sensibilidad que se requiere en los futuros docentes para emprender su tarea pedagógica, afirma que

Lo que hay en juego es cómo miramos a los niños, cómo los escuchamos, como nos relacionamos con ellos, y cómo conversamos con ellos....Para mí lo fundamental de la formación del profesorado es que puedan apreciar lo que supone predisponerse para esto, para esta escucha, para estas preguntas, para vivir esta relación a partir de quienes son (Contreras, 2010, p.78).

En síntesis, con base en la interpretación de los referentes anteriores, puedo decir que la formación docente es ante todo un proceso, por el que atraviesa un sujeto que se transformará en un profesional de la educación, en un educador o educadora, en este caso de niños y niñas; para lo cual tiene que desarrollar una serie de saberes teóricos, disciplinares, metodológicos y actitudinales, que la formación docente va a generar de diversas formas. Una de ellas, la inmersión en espacios escolares a través de observaciones y prácticas en los centros escolares que ayuden a la construcción gradual del oficio docente. En este proceso formativo, se conjugan además una serie de elementos como el currículum, los espacios escolares, las culturales institucionales, así como los formadores y las formadoras y los docentes de las escuelas de práctica. Todo esto recoge las influencias de la realidad social, económica, política y cultural, así como el momento histórico, donde y cuando se desarrolle el proceso de formación docente. De esta manera, coincido con los referentes citados, en que la formación inicial de docentes de educación básica, es una tarea de gran complejidad, que desencadena una transformación integral de los estudiantes, quienes poco a poco se asumen como profesores.

3.2.1.2 Noción de práctica pedagógica

En la bibliografía mexicana, latinoamericana y española hay una abundante producción destinada a la práctica docente. En los textos consultados, observé que los términos prácticas docentes, pedagógicas y educativas son usados como sinónimos, por tanto amplíe la indagación con un doble propósito, por una parte



aclarar sus similitudes y diferencias, y por otra, construir una noción que orientara las tareas de recolección, análisis e interpretación de esta investigación.

A partir de una lógica de lo general a lo particular, revisé las tres nociones iniciando por la práctica educativa, después práctica docente y cierro con la práctica pedagógica.

En primer lugar el constructo de *práctica educativa*, alude a la acción de distintos agentes como son la comunidad, la familia, grupos sociales, centros religiosos, en donde transcurre la vida cotidiana de las personas; así como las acciones de los nuevos agentes tecnológicos, medios de comunicación, redes sociales, entre otros, que en conjunto influyen en la conformación de la subjetividad. (Buenfil, 2011).

La práctica educativa se puede entender como un fenómeno complejo que trasciende el plano del aula de clase y de la institución escolar, se convierte en un conjunto de acciones sociales amplias con una finalidad precisa: contribuir a la formación de los seres humanos desde distintos niveles y dimensiones. De esta manera, existen diferentes actores que contribuyen con sus saberes, experiencias, creencias, valores, formas de expresión oral, escrita y simbólica en este proceso de constitución de seres humanos. (SEP, 2013, p. 8).

Por tanto la práctica educativa, se relaciona con la educación en su sentido más amplio, rebasa el quehacer de la institución escolar y de los docentes, ya que reconoce el papel educativo de diversos actores ya mencionados, que sin tener una intención pedagógica formal, dejan una huella en la conformación de los sujetos.

En cuanto a la práctica docente, recupero los planteamientos de Fierro *et al* (2012), quienes la conciben como una praxis social intencionada en la que

intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (p. 21).

En ese sentido, trasciende a las tareas de enseñanza. Asimismo entienden al docente como un agente social que en su labor cotidiana frente a su alumnado, observa y resiente las condiciones sociales, culturales, familiares y económicas de



los sujetos que educa. (Fierro *et al*, 2012). Posteriormente Fierro y Fortoul (2017) abordan la práctica docente desde el interaccionismo, entendiéndola como

un conjunto de acciones sociales situadas espacial y temporalmente. No son fuerzas azarosas o ajenas a las acciones de los sujetos las que conducen en determinada dirección lo que acontece. Por el contrario, son un colofón de saberes, sucesos, contextos y actores, entretejidos en un complejo sistema que constituye el corazón mismo de los procesos de enseñar y aprender. (p.31).

En términos similares, Achilli (2008) plantea que la práctica docente “implica un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas.” (p. 23).

Pacheco *et al* (2017), refieren que las prácticas docentes son un “conjunto de acciones que conforman el quehacer cotidiano de los profesores, ejercido a través de interrelaciones subjetivas con los estudiantes, en función de determinados propósitos formativos” (p. 200). Asimismo refieren que se ven influidas por los saberes, las concepciones y creencias del profesorado.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, recupero algunos referentes que permiten encontrar algunos puntos diferenciadores con respecto a la práctica docente.

Para Achilli (2008) la práctica pedagógica es aquella “... que se despliega en el contexto del aula caracterizada por la relación docente, alumno y conocimientos.” (p. 23).

Tamayo (2017) propone a la práctica pedagógica como una categoría de análisis, distinta de la práctica docente. Asimismo plantea evitar ver a la práctica docente solo reducida a las tareas de enseñanza. Considera que las prácticas pedagógicas son prácticas sociales, susceptibles de ser analizadas en tres dimensiones: macropedagógica, mesopedagógica y micropedagógica. La primera comprende los marcos jurídicos y legales que los docentes interiorizan como directrices pedagógico-políticas de su quehacer. La segunda alude al contexto institucional y al trabajo cotidiano del maestro. La tercera se refiere a la identidad del docente como sujeto, implica sus saberes, conocimientos, habilidades, así como su historia entrelazada con la historicidad de la escuela y el contexto socio-cultural.



En esta misma línea se inserta la propuesta de las autoras sudamericanas Bernal *et al* (2005) quienes realizan un ejercicio comparativo de diferentes enfoques para el estudio e investigación de las prácticas pedagógicas. Proponen una perspectiva sistémica que sitúa a la práctica pedagógica como una práctica social, que entienden como

una práctica contextualizada en un espacio y un tiempo cultural cuya finalidad es la formación individual y colectiva del ser humano como protagonista y creador de su historia, en la que entran en juego diferentes sistemas e interacciones que se complejizan recursivamente. (p. 143).

Por lo que respecta a las prácticas de enseñanza, estas resultan más acotadas ya que

hacen referencia a los procesos de transmisión y apropiación de contenidos y saberes que se enmarcan en procesos de escolarización, se ponen de manifiesto en la relación docente alumno-conocimiento, básicamente centrado en el enseñar y el aprender. Dichas prácticas tienen como especificidad el trabajo con el conocimiento y el cómo se comparte y se construye el mismo en el aula. (Jaramillo y Gaytan, 2008, p. 13,).

Con base en los referentes consultados, observo que existen límites sutiles que permiten establecer diferencias conceptuales entre las nociones de práctica docente y pedagógica. En cuanto a la práctica docente ésta remite a un quehacer que trasciende la enseñanza en el aula, ya que implica la interacción del profesorado con otros actores como el colectivo docente, las autoridades escolares, las familias y la comunidad; asimismo debe considerar las condiciones sociales, culturales, políticas, institucionales en donde se desarrolla el trabajo docente.

Por su parte las prácticas pedagógicas, se materializan en la relación que ocurre entre el docente, el alumnado y el conocimiento, en donde la subjetividad del profesorado tiene un rol central que demanda todo su ser en ello, lo que genera un doble proceso formativo, ya que también puede aprender de sus estudiantes. Mientras que las prácticas de enseñanza, tienen una connotación de corte tradicional epistemológicamente vinculable con el positivismo y su noción de la educación como transmisión de los saberes de la cultura a las generaciones

jóvenes, ya que se centra en la instrucción de un contenido específico ya sea un conocimiento, habilidad o actitud.



A partir del estudio y análisis de estos referentes, propongo una articulación teórica por lo que en mi investigación entenderé a las prácticas pedagógicas, en términos del quehacer cotidiano del profesorado, como una noción equivalente a prácticas docentes, que he definido como un “Quehacer complejo, situado en un espacio institucional y temporal, en donde ocurre un nexo de saberes (marcos de referencia), conocimientos prácticos, relaciones entre sistemas, materialidades, y procesos organizadores de la enseñanza, que guardan una estrecha relación entre sí y con el contexto. Se orientan a la formación profesional, individual y colectiva del profesorado de educación básica, en este caso del nivel preescolar”.

En ambas categorías, tanto prácticas pedagógicas como práctica docente, sobresalen cuestiones relativas al campo del pensamiento del profesorado, como son los saberes profesionales, los marcos de referencia recreados y significados personales, así como el conocimiento práctico. Sobre esto abundaré en el apartado destinado a los componentes de las prácticas pedagógicas.

3.2.1.3 Algunas posturas teóricas de las prácticas pedagógicas: perspectiva sistémica.

En este apartado reviso algunos marcos o posturas desde donde abordar las prácticas pedagógicas, a fin de ampliar la comprensión del objeto de estudio, en este caso a partir de los trabajos de Bernal *et al* (2005) y Tamayo (2017).

Bernal *et al* (2005), realizan un ejercicio comparativo de tres diferentes tendencias o corrientes para la investigación de las prácticas pedagógicas: a) Constructivista. Su objetivo es la formación y no la enseñanza; b) Como acción comunicativa discursiva y c) Como un saber disciplinar. Después de contrastar dichas teorías, proponen emplear algunos principios y categorías del enfoque sistémico para abordar el estudio de las prácticas pedagógicas. Refieren que esta perspectiva tiene sus orígenes en la teoría general de sistemas de Bertalanffy (1950) que posteriormente ha incorporado las propuestas constructivistas de Maturana (1980) y la complejidad de Morin (1990). Para efectos de este marco



teórico, no profundizaré en esto, solo recupero los siguientes aportes respecto a tres características de las prácticas pedagógicas desde la postura sistémica²⁶:

1. Involucra saberes significados o marcos de referencia tanto pedagógicos como disciplinares. Estos marcos de referencia dan cuenta de lo que piensa el docente “los principios desde donde actúa, las creencias, significados, mitos, pre-juicios, imaginarios” (Bernal *et al*, 2005, p.142) acerca de los actores y del acto pedagógico.

el saber que el maestro ha construido no es objetivo, ha sido re-creado desde sus marcos, y esto no significa que sea menos válido, al contrario, las construcciones culturales lo enriquecen e inclusive lo pueden hacer más interesante para el estudiante. (Bernal *et al*, p. 142).

2. Implican relaciones. Esta característica se refiere a las interrelaciones que se dan entre tres sistemas: el docente, los marcos de referencia y el estudiante. “Las relaciones desde este enfoque, hacen referencia al intercambio de información, tanto a nivel verbal como no verbal”. Asimismo las relaciones varían de acuerdo al modelo pedagógico que se implemente en el aula. (Bernal *et al*, p. 142)
3. Implican acciones concretas, métodos o procedimientos. Las denominan como “acciones secuenciadas”, se refieren a “todo lo que el docente realiza desde que llega al aula, hasta que finaliza la clase.” (Bernal *et al*, p. 142)

Finalmente de Bernal *et al* (2005), también recupero la siguiente cita, del enfoque sistémico

Consideramos que lo formativo no sólo depende de un actor sino de la interacción, para que algo sea formativo debe haber un sujeto con posibilidad de formar pero también un sujeto con posibilidad de aprender. Y no sólo eso, el sujeto que tiene posibilidad de formar, desde la recursividad, tiene la posibilidad de aprender y el que aprende puede formar también. Si esto es posible, consideramos que hay una práctica pedagógica. (Bernal *et al*, 2005, p. 143).

Por otra parte, Tamayo (2017) aborda las prácticas pedagógicas desde una

²⁶ El enfoque sistémico se centra en analizar sistemas dinámicos que se conforman por 4 aspectos: elementos, interacción, organización y finalidad (objetivo). Además en tales sistemas se presenta una característica de complejidad, definida por la variedad de elementos con funciones específicas y organizados en niveles jerárquicos y por la interacción no lineal de los elementos entre sí y con el medio. (Gay y Ferreras, 1997).



mirada comunicativa retomando a Bernstein (1998) y su acercamiento a las interacciones y a las estructuras en las que interactúan los sujetos. En este sentido afirma que las prácticas pedagógicas se configuran de diferentes formas a partir de la interacción con dichas estructuras, que las delinearán políticamente sin plena consciencia del docente. (Tamayo, 2017).

Estas estructuras quedan amalgamadas en la normatividad y en la operación de las escuelas, en las relaciones laborales y en la forma en que se produce el conocimiento dentro de una dinámica de interrelaciones humanas al interior de las escuelas y de las aulas. Se entretienen también en el terreno de las dinámicas culturales y de las prácticas sociales y de valores que se configuran como elementos de la tradición escolar. (Tamayo, 2017, p. 8-9)

Para efectos de este marco teórico, abordaré con más detalle las tres estructuras que presenta Tamayo (2017):

1. La escuela como escenario de la práctica. Las características del espacio físico del edificio escolar, las instalaciones, condiciones y recursos materiales que dispone o de los que carece, contribuyen a construir realidades objetivas y subjetivas en la cotidianidad, contienen y configuran a las prácticas pedagógicas. “La escuela se convierte en el escenario que enmarca y delinea estas prácticas pedagógicas, legitimando sutilmente la tradición escolar” (Tamayo, 2027, p. 9).
2. Las interrelaciones socio-culturales en la escuela. En esta estructura entran en juego las dinámicas con el entorno inmediato de la escuela, principalmente con familias para el caso de educación básica, y las relaciones internas entre el colectivo docente, y entre éste y el personal directivo de la institución. Estas dinámicas de interacción también van a tener una influencia en las formas que asumen las prácticas pedagógicas.
3. Las intenciones y las creencias del docente. Las intenciones del profesorado se traducen “en los propósitos que pueden explicitar sobre su función pedagógica como docentes, están enmarcadas por los procesos cognitivos y metacognitivos que crean y sustentan las representaciones que los constituyen” (Tamayo, 2017, p. 9). Gracias a las experiencias de interacción en los procesos de formación, los docentes acceden a construir significados sobre la enseñanza y el aprendizaje, y esto a su vez, da sentido a sus

prácticas pedagógicas en el aula.



Tamayo (2017) también sostiene que en las prácticas pedagógicas se da una interrelación dialéctica de tres dimensiones: Macropedagógica (las superestructuras, lo normativo, marcos jurídicos y legales que fundamentan los planes educativos); Mesopedagógica (el contexto institucional y el trabajo cotidiano) y Micropedagógica (historia personal del docente, sus saberes, su identidad).

Tales planteamientos guardan correspondencia con el enfoque sistémico, en cuanto a que ponen el acento en la interacción del profesorado con su entorno inmediato, el colectivo docente y comunidad; así como en su capacidad para imprimir sentido a su quehacer, construyendo nuevos saberes docentes o resignificándolos.

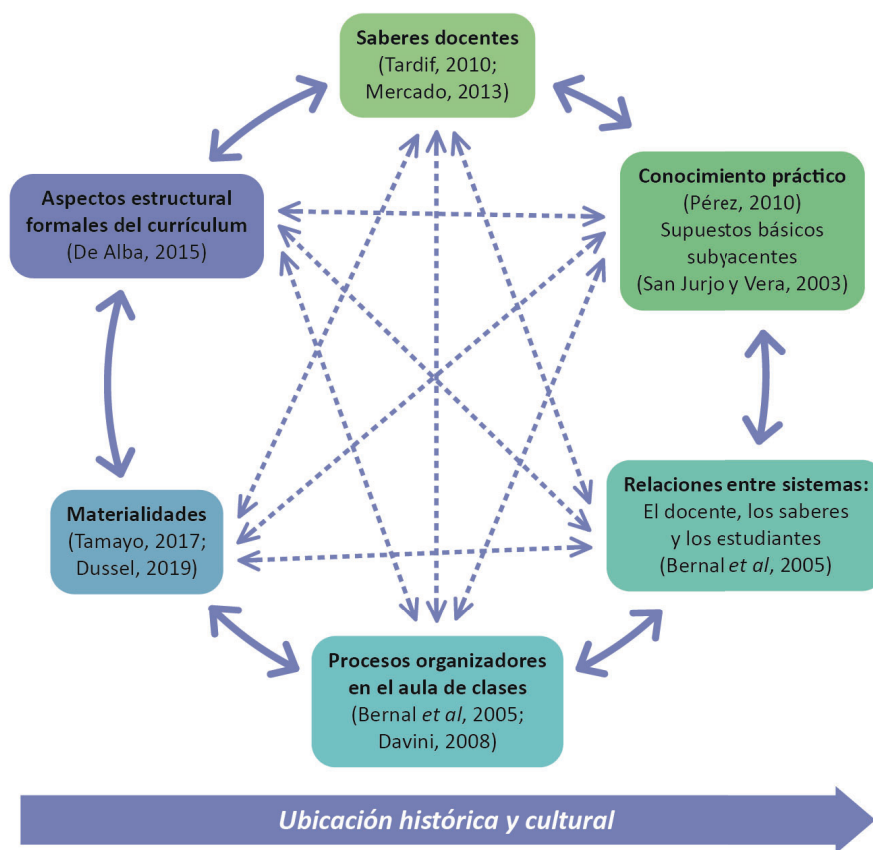
3.2.1.4 Componentes de las prácticas pedagógicas

A partir de una articulación teórica de los referentes antes citados, y algunos otros que revisé en distintos momentos de los estudios doctorales, en este apartado expongo algunas ideas generales sobre los componentes o elementos que están presentes en las prácticas pedagógicas.

Como ya mencioné, desde la perspectiva sistémica se identifica un conjunto de elementos en constante interacción, que le otorgan una configuración particular a las prácticas pedagógicas de cada docente, de los cuales considero que los más representativos son los siguientes: a) Saberes docentes (Tardif, 2010; Mercado, 2013), marcos de referencia (Bernal *et al*, 2005; Tamayo, 2017) y las teorías sobre la enseñanza (Davini, 2008); b) Conocimiento práctico (Pérez, 2010), o supuestos básicos subyacentes (San Jurjo y Vera, 2003); c) Relaciones entre sistemas: el docente, los saberes y los estudiantes (Bernal *et al*, 2005); d) Acciones concretas, métodos didácticos y/o los procesos organizadores en el aula de clases (Bernal *et al*, 2005; Davini, 2008); e) Materialidades (Tamayo, 2017; Dussel, 2019); f) Aspectos estructural formales del curriculum (De Alba y Casimiro, 2015); y g) Ubicación en un espacio y tiempo histórico concretos (Bernal *et al*, 2005; Tamayo, 2017). En la figura 5 “Componentes de las prácticas

pedagógicas”, muestro una representación visual de los elementos que integran dichas prácticas, como un recurso didáctico que me permita comprender su operación desde el enfoque sistémico, así como las vías metodológicas para su investigación.

Figura 5
Componentes de las prácticas pedagógicas



Fuente: elaboración propia.

3.2.1.4.1 Saberes docentes y conocimiento práctico

De todos los componentes que conforman las prácticas pedagógicas, sobresalen en particular aquellos referidos al pensamiento del docente. Por tanto en este apartado profundizo en la categoría saberes docentes y establezco un puente con la categoría de conocimiento práctico, a fin de encontrar los matices que aportan al estudio de las prácticas pedagógicas.



Con respecto a estas nociones, es abundante la literatura producida en las últimas décadas del siglo XX y a lo largo del presente siglo (Elbaz, 1980; Fenstermacher, 1986; Schulman, 1987; Schön, 1987; Porlán y Rivero, 1998; Mercado, 2013; Tardif, 2010; Pérez Gómez, 2010, Contreras, 2010).

Recupero de manera sintética los planteamientos más significativos, en función de las preguntas de investigación y objetivos trazados.

Tardif (2010) problematiza acerca de la naturaleza de los saberes docentes, afirma que “el saber de los maestros es el saber de *ellos* y está relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiencia de la vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos en el aula y con los demás actores escolares del centro” (p. 10). Considera que la naturaleza de este saber es social, en sintonía con lo que abordé anteriormente sobre la noción de formación, entre otras razones porque resulta de un “proceso de construcción a lo largo de un recorrido profesional [y personal, de acuerdo con Honoré] en el que el maestro aprende progresivamente a dominar su ambiente de trabajo, al mismo tiempo que se inserta en él y lo interioriza por medio de unas reglas de acción que se convierten en parte integrante de su ‘conciencia práctica’ ” (p. 12-13). En este aspecto, hay relación con lo señalado por Argyris y Schön (1974) sobre las teorías de la acción, especificando y puntualizando entre **teorías en uso y teorías declaradas**²⁷.

Este autor se cuestiona sobre cuáles son los saberes que poseen los docentes y analiza si su función se limita a transmitir saberes que alguien más produce, o si también pueden ser productores de saberes y en ese caso de

²⁷ ²⁷ Argyris y Schön (1974), profundizaron en el estudio de la práctica profesional. Propusieron un modelo del aprendizaje organizacional y la efectividad profesional desde las teorías de la acción, las cuales “son variables gobernantes, valores, creencias, conceptos, reglas, actitudes, rutinas, políticas, prácticas, normas o destrezas, que subyacen a las acciones. En resumen, las teorías de la acción son los ‘mecanismos’ a través de los cuales conectamos nuestros pensamientos con nuestras acciones.” (Ricardo, 2009, p. 141).

Argyris y Schön, plantean que hay dos tipos de teorías de la acción, por una parte la “teoría adoptada o declarada” que alude a lo que las personas dicen y afirman creer y otra que denominaron como “teoría en uso”, coherente con lo que realmente hacen. Los autores identificaron que suele haber una ruptura entre las explicaciones de los profesionistas o su teoría declarada, con respecto a lo que realmente hacen (teoría en uso), en determinadas situaciones de su ejercicio profesional. Por tanto la efectividad profesional se lograría al desarrollar congruencia entre ambas teorías.



cuáles. Al respecto, plantea que los docentes no se limitan a ser sólo transmisores de los conocimientos, sino que sostienen otras relaciones con el saber. Define el saber docente como “un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales.” (p. 29).

Distingue así, cuatro tipos de saberes: a) De la formación profesional (ciencias de la educación e ideología pedagógica), es decir aquellos que son proporcionados a través de la formación inicial y continua, sobre la práctica docente, así como saberes y doctrinas pedagógicas; b) Disciplinarios, aquéllos que corresponden a diversos campos del conocimiento: matemáticas, literatura, geografía, por citar algunas; c) Curriculares, se refieren a los programas escolares y sus elementos (discursos, objetivos, contenidos y métodos); y d) Experienciales, son saberes específicos basados en el trabajo cotidiano, consisten en hábitos y habilidades, también los refiere como saber ser y saber hacer.

Por otra parte, Mercado, E. (2013) distingue los saberes de los formadores de docentes, en dos grandes grupos, por una parte los saberes disciplinares, ligados a la materia que imparten y los saberes pedagógicos, referidos a la metodología didáctica. Para este autor, investigar sobre los formadores y sus saberes abre la posibilidad de mirar y discutir en torno hacia “su trayectoria, su formación, sus experiencias profesionales, sus procesos de capacitación y profesionalización, sus conocimientos y la manera en que usan todo esto para acompañar en el proceso de formación del futuro docente” (2013, p. 62). Asimismo expone que resulta complejo abordar el tema de los saberes docentes, ya que es posible referirse a éstos tanto como conocimiento, como experiencia.

En cuanto a la noción de conocimiento práctico, recupero los aportes de Elbaz (1980), Porlán y Rivero (1998), Pérez Gómez (2010), Soto *et al* (2019), como referentes para aproximarme a esta categoría.

Elbaz (1980), una de las pioneras en la investigación sobre este tema, se refiere al conocimiento práctico como los valores y creencias personales del docente, que resultan de la integración del conocimiento experiencial y el teórico, que le permiten guiar su intervención en una situación práctica. “El término



‘conocimiento práctico’ se utiliza porque centra la atención en la naturaleza orientada a la acción y la decisión de la situación del profesor, e interpreta su conocimiento como una función, en parte de su respuesta a esa situación.” (Elbaz, 1980, p. 4, mi traducción). Asimismo, considera que la noción de conocimiento práctico, “proporciona las bases para una conceptualización que mira al docente como poseedor de recursos valiosos que le permiten asumir un papel activo en la configuración de su entorno y en la definición del estilo y los fines de su trabajo”. (p. 4)

Por otra parte, Porlán y Rivero (1998), abordan esta noción desde el campo de la formación del profesorado, para lo cual hacen una distinción entre *conocimiento profesional dominante* y *conocimiento profesional deseable*. En el primero, ubican los saberes académicos, así como los basados en la experiencia, las rutinas y guiones de acción y las teorías implícitas. Mientras que en el segundo, sitúan al conocimiento práctico, el cual debe reunir tres requisitos básicos:

- a) ser riguroso y crítico en cuanto al tratamiento de los problemas profesionales que le son propios, lo que requiere la reelaboración de saberes procedentes de diferentes fuentes; b) reconocer, valorar y mejorar las pautas profesionales de actuación en contextos cotidianos y concretos; y c) abordar los dilemas éticos que toda intervención social plantea. (Porlán y Rivero, 1998, p. 65).

Este conocimiento práctico, se manifiesta o se observa de manera especial en las situaciones educativas concretas que requieren una toma de decisiones del docente. (Porlan y Rivero, 1998).

A fin de aclarar más sobre como entender el conocimiento práctico, reviso a Pérez Gómez (2010), quien se refiere a éste como un “repertorio de imágenes, mapas o artefactos que traen consigo informaciones, asociaciones lógicas y connotaciones emotivas” (p.172). Tal repertorio se pone en juego ante situaciones de actuación personal, social y profesional, mediante respuestas automáticas e inconscientes, que en ocasiones incluso contradicen el conocimiento racional y consciente, las teorías declaradas (Argyris y Schön, 1974), mediante las cuales los docentes explican sus acciones. Para Pérez Gómez (2010) en este conocimiento práctico hay múltiples creencias inconscientes sobre la identidad propia, sobre los otros y el contexto que influyen en las acciones. A su vez, Soto *et al* (2019)



afirman que el conocimiento práctico “es el conjunto de creencias, habilidades, valores, actitudes y emociones que operan de manera automática, implícita, sin necesidad de la conciencia, y que condicionan nuestra percepción, interpretación, toma de decisiones y actuación.” (p.41).

Pérez Gómez, agrega que el conocimiento práctico “es resultado de largos procesos de socialización como estudiante y como docente en contextos escolares cuya cultura difunde imágenes, artefactos y relaciones que los aprendices incorporan inconscientemente a lo largo de su vida personal y escolar” (p. 175). En este sentido, concluye que la cultura escolar en donde se dan los intercambios educativos bajo cierta organización del espacio y del tiempo, a partir de un curriculum y pedagogía particulares, configuran de manera significativa el conocimiento práctico.

De acuerdo con las ideas expuestas, encuentro que las nociones de saberes docentes y conocimiento práctico, guardan una relación estrecha, en tanto que son recursos que sustentan y configuran la actividad profesional del profesorado y desde luego las prácticas pedagógicas, aunque con matices específicos.

A partir de lo anterior para esta tesis voy a entender a los saberes docentes como una construcción personal sobre la docencia y todas sus posibilidades, que resulta de los intercambios sociales durante el recorrido profesional, así como de la propia historia de vida del docente, y de la reflexión sobre su práctica, en el cual se conjuntan distintas fuentes de saber tanto teóricas, disciplinares, pedagógicas como experienciales. Por tanto, en estos saberes docentes se entrelazan elementos de la formación inicial, como de la formación continua (Honoré, 1980).

En cuanto al conocimiento práctico, al igual que los saberes docentes, también es una construcción personal del profesorado, con la característica particular de conjugar el conocimiento profesional con valores inconscientes y creencias interiorizadas que emergen principalmente en aquellas situaciones inéditas o inesperadas de la práctica docente, en donde el profesorado requiere tomar decisiones inmediatas. En estos casos, el conocimiento práctico guía su intervención, si bien está informado de los saberes teóricos y empíricos, también recupera aspectos subjetivos como las emociones, disposiciones e intuiciones



(Pérez Gómez, 2010) que surgen y determinan las acciones inmediatas. Esta característica situada del conocimiento práctico, origina que tales acciones puedan ser contradictorias al saber teórico aportado por la formación inicial y/o continua. De ahí que la práctica reflexiva, sea una vía para hacer consciente ese conocimiento práctico, logrando que las teorías en uso se hagan coherentes con las teorías declaradas. En ese sentido es posible mejorar la práctica docente y en el caso del tema de esta tesis, acceder a prácticas pedagógicas sensibles a la atención a la diversidad.

Cierro este apartado con la siguiente cita de Cordero y Carnicero (2021), que alude tanto los saberes docentes como el conocimiento práctico, en las prácticas pedagógicas de los formadores de docentes

en la formación inicial donde se forman los futuros maestros y maestras es preciso, por parte del formador de formadores, de un conocimiento más personal y profundo de sí mismo (valores, actitudes, creencias, supuestos), del entorno a su trabajo (social, educativo, político, cultural), de la reflexión sobre el conocimiento y las destrezas y habilidades que tiene que transmitir y compartir con los futuros docentes, del conocimiento de los actuales constructos teóricos y prácticos de la enseñanza-aprendizaje y de los componentes del currículum (planificación, metodología, organización, materiales, etc.). (p. 11) .

3.2.2 La diversidad, la atención a la diversidad y su relación con la formación inicial docente

Una vez revisada la fundamentación acerca de las prácticas pedagógicas, los saberes docentes y el conocimiento práctico, en este apartado desarrollo el segundo término del binomio propuesto en mi objeto de estudio: la atención a la diversidad en la formación inicial docente. Parto de clarificar el significado del término diversidad, para lo cual recorro a distintas disciplinas, de las que retomo algunas herramientas teóricas para el estudio de la atención a la diversidad en la formación de futuras educadoras del nivel preescolar, o infantil para el caso español. Asimismo, reviso brevemente la evolución de los modelos de la educación especial que han llevado a la educación inclusiva.

3.2.2.1 Lentes de distintas disciplinas sobre la diversidad y la atención a la diversidad.



Existe una importante producción de textos que aborda la conceptualización del término diversidad. Algunos autores que han tratado el tema Sacristán (1999), Bausela (2002), Gómez (2005), Ramos (2012), dedican su atención con mayor o menor amplitud, a clarificar el significado del término *diversidad*, pues advierten que tiene una naturaleza polisémica.

Una consulta al Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, define este término en dos sentidos; por una parte como variedad, desemejanza, diferencia y por otro lado, como abundancia es decir, gran cantidad de cosas distintas. (2020, s/pág.).

Para profundizar en torno al significado de la diversidad, recurro a diferentes fuentes tratando de entablar un diálogo entre tres disciplinas, en este caso la sociología, la pedagogía y la antropología, como un camino para comprender en un sentido más integral esta noción y su aplicación en el terreno de la atención a la diversidad y la formación inicial de docentes.

Mirada sociológica

Ramos (2012) analiza la diversidad al interior del sistema educativo, apoyado en la teoría de los sistemas sociales de Luhmann²⁸. Sostiene que parte de la dificultad de conceptualizar este término tiene que ver con las expectativas sociales que hay sobre la diversidad, ya que “se le asignan y cargan problemas, así como multiplicidad de funciones, roles y solución de conflictos de diversa índole: sociales, culturales, económicos, políticos, educativos. Se percibe como la panacea para resolver los diferentes problemas que aquejan a la sociedad contemporánea.” (p. 79).

Destaca que la diversidad se refiere a los atributos cualitativos o cuantitativos que establecen una diferencia o desemejanza entre cosas. Tal diferencia “alude a una distinción entre las personas o cosas a partir de una cualidad, accidente o determinación” (p. 81). En ese sentido, sostiene que “para

²⁸ Niklas Luhmann. Sociólogo alemán que planteó la teoría general de los sistemas sociales (1984).



indicar las diferencias es necesario utilizar parámetros, criterios, ciertas unidades de medida o categorías, en términos de cualidad y cantidad” (p. 81). En esta forma de enfocar la diversidad, identifiqué una connotación evaluativa, toda vez que “se construye en función de un aspecto que se desea describir y que parte de criterios, leyes, conceptos y parámetros propios de un sistema social en cuestión” (Ramos, 2012, p. 94). Esta postura se distancia del discurso pedagógico conocido que se expondrá en párrafos posteriores, ya que en forma implícita puede conducir al uso de etiquetas o clasificaciones para colocar a los estudiantes según el atributo que se mida. Aunque por otro lado, alude también a los diagnósticos que realiza el profesorado al inicio de cada ciclo o semestre escolar, a fin de reunir un conocimiento sobre la situación inicial del grupo, como base para el diseño de la intervención docente.

Ramos (2012) plantea dos perspectivas para abordar la diversidad en la educación. La primera a nivel operativo, que comprende el aula y las escuelas, y la segunda a nivel de principios rectores del sistema educativo. El primer nivel que corresponde al aula, se relaciona con la forma como el profesorado aprecia la diversidad, ya sea como “[...] desigual encaje de los alumnos dentro de las normas disciplinarias y de trabajo escolar” (p. 86), o bien como “desigual rendimiento escolar ante los patrones de aprendizaje exigidos” (p. 86), es decir, ampliando el decir de este autor, que no todos los estudiantes cuentan con las disposiciones (culturales, experienciales, escolares y de otros tipos) para recibir la información curricular y alcanzar las exigencias curriculares de manera idéntica.

En el segundo nivel, el del sistema educativo, indica la presencia de tres principios: a) la universalidad de la educación, más la prolongación de la etapa obligatoria, que inciden en la diversidad de los centros escolares; b) la sensibilidad por la heterogeneidad cultural, que rompe con formas monolíticas del universalismo cultural; y c) cómo hacer compatible la igualdad de todos ante la educación (Ramos, 2012). Tales principios se acercan a los discursos vigentes en torno a las políticas educativas sobre la atención a la diversidad, que convergen con otros autores que abordaré desde la mirada pedagógica.

Mirada pedagógica

Desde la pedagogía, profundicé en los planteamientos de distintos referentes como Ferreiro (1995), Sacristán (1999), Lerner (2005), Barrero y Rosero (2018).

Sacristán (1999) advierte que el término diversidad es contradictorio y ambiguo, ya que se refiere a la “circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes” (s/p) es decir, alude a la singularidad de los sujetos; sin embargo esta misma condición, se puede traducir en desigualdad, ya que en muchos casos la diferencia es una manifestación de “*poder* o llegar a ser, de *tener* posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales” (s/p).

En relación con esto, Barrero y Rosero (2018) plantean dos diferentes perspectivas para mirar a la diversidad, una en la cual “la población a la que se ha relacionado con ser diversa es aquella que se considera vulnerable, es decir, que está atravesada por una condición de discapacidad, desplazamiento, origen étnico, etc.” (p. 40). En contraste, la segunda perspectiva mira a la diversidad desde la singularidad de los sujetos, en la cual se supera la postura del déficit y se apuesta por reconocer a todos los estudiantes y no sólo a quienes enfrentan alguna condición especial; es decir “una mirada que integre toda la persona, reconociéndola como única e irrepetible.” (Barrero y Rosero, 2018, p. 51). En esta tesis, interesa explorar esta segunda vertiente para abordar la diversidad en la formación docente.

En consonancia con esto, Ferreiro (1995) considera que la escuela debe afrontar el reto y el desafío de la diversidad, lo que implica instrumentar didácticamente a los docentes para trabajar con la diversidad y transformarla en una ventaja pedagógica. Sin embargo, reconoce que esto es complejo para las instituciones escolares, puesto que las escuelas en América Latina heredaron la tradición homogeneizadora del siglo XIX, que respondió a la tendencia de equiparar igualdad con homogeneidad.

En ese sentido, Lerner (2007) plantea que para las instituciones escolares representa un enorme desafío “Aceptar que la diversidad en el aula es la regla y no la excepción, reconocer la singularidad de los sujetos en el interior de cada grupo social o cultural –sin legitimar prejuicios producto de generalizaciones



mecánicas-” (p. 9). Lerner señala a partir de los trabajos de Charlot (2005), epistemólogo y sociólogo que ha investigado acerca de la desigualdad social frente a la escuela y la relación del alumnado con el saber, que hay que evitar caer en prejuicios y generalizaciones y enfocarse en el sujeto singular o “singularidades”, que están aprendiendo en las aulas.

Concluye Lerner, que la escuela está obligada a preguntarse “qué condiciones es necesario crear para que todas esas personas singulares –en cada una de las cuales- se cruzan múltiples rasgos culturales, familiares, personales [...] puedan efectivamente aprender” (pág. 10).

Sin embargo, Sacristán (1999) ha señalado que no todos los estudiantes aprenden igual, ni al mismo tiempo, ni logran los mismos alcances en sus competencias, llevando a reflexionar que

No es realista pensar que una institución como la educativa sea capaz de asumir la diversidad en su totalidad; por razones económicas, no es posible una escuela para las individualidades y para todas ellas. Por otro lado, poco es necesario. Precisamente, la escuela es el primer espacio vital público para los individuos donde la vida común obliga a restringir la contemplación de los rasgos individuales de los sujetos (s.p.)

Este planteamiento cuestiona las expectativas que subyacen en la atención a la diversidad en las instituciones escolares, llevando a reflexionar en torno a los límites y posibilidades en el quehacer de la escuela y de los docentes.

Mirada antropológica

En este apartado abordo algunos referentes desde la antropología que aportan otro ángulo para comprender la diversidad y la relación con la atención a la misma desde la formación inicial.

Hernández (2009) sostiene que “la aportación más importante que la antropología puede hacer a la educación consiste, en términos generales, en aprender a aceptar las diferencias y valorarlas positivamente” (p. 82).

Dietz (2016), plantea que en occidente existe un sesgo de identificar lo diverso, con lo no deseable. Según su análisis, en las ciencias sociales persiste una lógica de homogeneización que influye en las formas de definir conceptos y de esencializar las identidades, que entiende a la diversidad como algo



problemático; entonces surge la necesidad de hacer algo con ella ya sea asimilar, segregar o integrar, a fin de atender tal problema. Sostiene que la diversidad no es una suma mecánica de diferencias, sino un enfoque multidimensional y de múltiples perspectivas para el estudio de las identidades. Agrega que el principal objeto de la diversidad, lo constituyen las intersecciones entre los discursos y las prácticas diversas y contradictorias. (Dietz, 2017).

Por otra parte, plantea una crítica al espíritu prescriptivo de la pedagogía, la ubica como una ciencia decimonónica, cuyos orígenes homogeneizantes buscaban transformar a la gente en ciudadanos del siglo XIX, a través de la escuela. (Dietz, 2016). Al respecto considera que en la pedagogía hay un fuerte interés por solucionar el problema de la diversidad; mientras que la antropología se inclina por hacer un análisis inductivo de la realidad, en lugar de recurrir a nociones para problematizar y folclorizar las diferencias. Reconoce los aportes del constructivismo de Vygotsky (1978) como una forma para visibilizar y tematizar la diversidad en el aula. Considera que el aprendizaje situado y partir del contexto del educando, permiten descubrir a la diversidad como un recurso.

Refiere que en áreas metropolitanas se habla de “diversidad de diversidades” (2016), en las que se reconocen distintas fuentes de diversidad: género, etnicidad, religión, lengua, entre otros aspectos, que se concatenan en constelaciones “hiper-diversas”, como se lee en la siguiente cita:

en un aula de escuela primaria de cualquiera de las grandes metrópolis de hoy en día, donde hay 20 lenguas maternas, 5 confesiones religiosas, etcétera, no tiene mucho sentido hablar de lo inter, sino que sería más bien, de la diversidad interna que aportan estos actores, y por eso algunos teóricos proponen hablar menos de lo intercultural y más de las distintas fuentes de diversidad, a saber: de género, de etnicidad, de religión, de lengua, etc. (Dietz, 2016, p. 16)

Para Dietz (2016), se requieren nuevas herramientas conceptuales para reflejar la diversidad en la sociedad contemporánea y es posible agregar que, de igual modo, en las escuelas. De esta manera, la noción de *constelaciones hiperdiversas en el aula normalista* que propongo en esta tesis, puede aportar elementos para la atención a la diversidad.

En un sentido metafórico, el término puede usarse para aludir a configuraciones significativas trasladables al aula de clases, ya que en ésta se presentan un



conjunto de rasgos o características relacionadas con distintas fuentes de diversidad que aportan cada uno de los estudiantes. Estos rasgos pueden servir como punto de referencia al docente para guiar o adecuar las estrategias didácticas, tratando de atender a la diversidad en su conjunto y en la medida de lo posible a las singularidades. (Daza, 2024, p. 27)

A manera de cierre de este apartado, respecto a los lentes para mirar la diversidad, a partir de la revisión y análisis de los referentes acopiados, puedo asumir que la noción de diversidad es compleja, por lo tanto el diálogo entre distintas disciplinas ayuda a mirar otros ángulos y descubrir las distintas connotaciones políticas, sociales e incluso económicas que la constituyen, que se tendrían que considerar al plantearse como atender a la diversidad en la formación de docentes.

Asimismo, considero que la diversidad es una condición inherente a todos los individuos, es una característica esencial de la humanidad, que puede estar definida tanto por aspectos socioculturales, como personales. Por tanto se presenta tanto a nivel individual, como en cualquier grupo social y educativo, desde los niveles iniciales hasta educación superior. Su reconocimiento en las aulas, se ha vuelto indispensable al ser un reflejo de las sociedades humanas, megadiversas por naturaleza.

Con base en la exposición anterior, concibo la diversidad en el aula como una cualidad de los grupos escolares de cualquier nivel educativo, y un recurso que contribuye a dinamizar las interacciones grupales y eventos comunicativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la convivencia continua entre docentes y estudiantes, en este caso de las educadoras en formación del nivel preescolar o infantil.

En cuanto a la atención a la diversidad en la formación docente, me inclino por una perspectiva que aspira a dar cabida a la singularidad de todos los estudiantes y no sólo a quienes enfrentan alguna condición especial (Barrero y Rosero, 2018). En este sentido, la entiendo como un enfoque de trabajo que busca reconocer y valorar a cada estudiante y a la vez la potencialidad del grupo en su conjunto, en donde la diversidad es un recurso que puede contribuir a generar aprendizajes mas significativos en los futuros educadores.

3.2.2.2 La atención a la diversidad vista como inclusión educativa



En todo grupo existen diferencias psicopedagógicas y socioculturales, por lo que se puede afirmar que la diversidad es un rasgo intrínseco a cualquier aula de clases (Aldámiz-Echevarría y otros, 2013; Lerner 2007; Arnaiz y Guirao, 2014).

Como lo desarrollé en el capítulo II, la atención a la diversidad en la educación, como política y movimiento irrumpió con gran fuerza a partir de la Declaración de los Derechos Humanos (ONU,1948) y más adelante con la Conferencia Mundial “Educación Para Todos” (UNESCO, Jomtien,1990) y la Declaración de Salamanca (1994). Desde entonces se ha escrito ampliamente acerca de la relevancia de adoptar una mirada sensible hacia las características diversas de la población escolar (Sacristán, 1999; Gómez, 2005, López Melero, 2008).

En el transcurso de estas décadas, han surgido distintas aproximaciones al campo de la atención a la diversidad relacionadas con modelos derivados de la evolución de la educación especial, hasta llegar a la escuela inclusiva que prevalece en la actualidad como desarrollo a continuación.

3.2.2.2.1 Modelos de la atención a la diversidad

En este apartado presento una revisión general sobre la evolución de los modelos de la educación especial y su relación con la atención a la diversidad en la época actual.

A lo largo de los siglos XIX, XX y XXI evolucionaron distintos modelos de la educación especial, que definieron el funcionamiento de los centros escolares y de los cuales se desprenden distintas concepciones sobre la atención a la diversidad, algunas aún vigentes en el pensamiento del profesorado hoy en día. De acuerdo con González (2009), se pueden distinguir 3 grandes modelos: a) modelo del déficit, b) modelo de las necesidades educativas especiales y c) modelo de la escuela inclusiva.

En el primero de ellos que comprende del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, está presente una concepción tradicional de la educación especial en la cual se miraba a los niños y las niñas con alguna discapacidad (ceguera, sordera,



deficiencias físicas, entre otros), como sujetos que requerían una pedagogía y un programa de estudios diferentes a los demás, por lo que eran segregados y segregadas en instituciones específicas. “La deficiencia se explicaba por causas fundamentalmente orgánicas y se ponía especial énfasis en organizar las distintas categorías de transtornos.” (González, 2009, p. 431). El fondo del déficit estaba asociado a los conceptos de innatismo y estabilidad; en este modelo también denominado médico, predomina una concepción restringida de la atención a la diversidad.

Posteriormente a mitad del siglo XX, este modelo del déficit, evoluciona hacia el modelo de las *necesidades educativas especiales* (NEE, en adelante), ante los avances científicos, la acción de la sociedad civil y las políticas educativas. El término NEE se introduce por primera vez en el Informe Warnock²⁹ publicado en Gran Bretaña en 1978. En este documento se plantea que los fines educativos son los mismos para todo el alumnado, que todo el mundo tiene necesidades educativas y algunos y algunas en particular, demandan ayudas especiales para lograr los objetivos establecidos.

el concepto de necesidades educativas especiales es un término referido a aquellas dificultades de aprendizaje que no pueden ser resueltas a través de las personas y medios ordinarios, aquellas necesidades requieren una ayuda extraordinaria, una ayuda especial, ya sea de carácter material o [...] personal. (González, 2009, p. 435).

A diferencia del modelo tradicional, donde el déficit de los sujetos es el criterio para tomar decisiones educativas, en el modelo de las NEE, el énfasis ya no está en la discapacidad, sino en la necesidad educativa, que indica qué tipo de curriculum y emplazamiento escolar necesita el alumnado. (González, 2009).

El último modelo, es el denominado de la escuela inclusiva el cual parte de una crítica al alcance de la integración educativa que propuso el modelo de las

²⁹ Documento elaborado por el Comité de Investigación sobre la Educación de Niños y Jóvenes Deficientes (1978), que analiza la situación de la educación especial en Gran Bretaña sobre las necesidades educativas especiales de niños y jóvenes con dificultades de aprendizaje. A partir de éste se generan cambios importantes como: la inclusión del alumnado en escuelas regulares, ver a la Educación Especial de manera complementaria y no como forma de separación, recalcar el derecho de educación para todos los niños y todas las niñas, así como impulsar la formación del profesorado en educación especial para incluir en sus aulas a niños y niñas con NEE. <https://www.unir.net/educacion/revista/informe-warnock/>

necesidades educativas especiales (NEE), a fin de ofrecer una respuesta efectiva a la diversidad de todo el alumnado.



Para López Melero (2008), la educación inclusiva consiste en

un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso de humanización y, por tanto, supone respeto, participación y convivencia; sin embargo, la integración hace alusión a que las personas diferentes y los colectivos minoritarios se han de adaptar a una cultura hegemónica. Por eso hablar de educación inclusiva, desde la cultura escolar, requiere estar dispuestos a cambiar nuestras prácticas pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos segregadoras y más humanizantes. Cambiar las prácticas pedagógicas significa que la mentalidad del profesorado ha de cambiar respecto a las competencias cognitivas y culturales de las personas diferentes, que han de cambiar los sistemas de enseñanza y aprendizaje, el currículum escolar, la organización escolar y los sistemas de evaluación. (p.4).

Antes de cerrar este apartado, considero relevante observar que hay autores que difieren de esta explicación en cuanto al surgimiento de la educación inclusiva. Tal es el caso de Cruz (2018) quien plantea que la educación especial parte de un origen médico, que enfoca en el *pathos* en los sujetos; mientras que la educación inclusiva parte de otro lugar de enunciación, que mira a los sujetos como personas jurídicas, ya que se orienta desde los principios de justicia y sus derechos. En ese sentido difiere de verla como una continuación evolutiva de la educación especial, sino más bien como un movimiento impulsado por políticas educativas. En esta misma línea de argumentación, Brogna (2021) reconoce la participación de personas con alguna discapacidad, como actores políticos que han demandado la atención a las barreras que limitan su participación social, a través de manifiestos como la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. (ONU, 2006).

De acuerdo a los objetivos de esta tesis, no precisa debatir en torno a la lógica de relación entre uno y otro modelo. Para efectos prácticos profundizaré sobre los principios centrales de la educación inclusiva, como un marco desde donde situar la atención a la diversidad en la formación inicial de docentes. Cabe mencionar que esta decisión fue posterior al trabajo de campo, derivada del acercamiento a nuevas fuentes en el desarrollo de la investigación, así como de la socialización de los avances de la investigación en distintos foros.

3.2.2.2.2 La educación inclusiva: Características y principios de un contexto inclusivo.



En el campo de la educación inclusiva, destacan los trabajos de Booth y Ainscow (2002), así como Tomlinson (2001), quienes han planteado propuestas para hacer de las escuelas y las aulas espacios que respondan a las características y principios de un contexto inclusivo.

En particular recupero del “Índice de Inclusión” propuesto por Booth y Ainscow (2002), algunos elementos que permiten mirar con más detalle el sentido de la inclusión educativa. Por principio, plantean que la inclusión busca minimizar todas las barreras educativas para todos los estudiantes, ya sean temporales o de mayor duración, las cuales pueden resultar tanto de dificultades en las relaciones, como con los contenidos que se enseñan, o bien de sentimientos de ser poco valorados; que se interponen en el camino para una participación plena, todo lo cual conlleva a la exclusión de los estudiantes. Como diría Serván (2024, en comunicación directa) “Cuando la diversidad genera desigualdad, es cuando se convierte en algo problemático, cuando genera una desigualdad en el acceso de la participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y a partir de ahí es como llegamos al concepto de inclusión”.

En el Índice, las ‘barreras para el aprendizaje y la participación’ proporcionan una alternativa al concepto de ‘necesidades educativas especiales’. La idea de que las dificultades educativas pueden resolverse al identificar que algunos niños ‘tienen necesidades educativas especiales’ presenta limitaciones importantes. Otorga una etiqueta que puede llevar a bajas expectativas. Desvía la atención de las dificultades experimentadas por otros estudiantes que no tienen esa etiqueta; así como de las fuentes de dificultad que surgen en las relaciones, las culturas, los planes de estudio, los enfoques de enseñanza y aprendizaje, la organización y las políticas escolares. (Booth y Ainscow, 2002, p.4).

Para Booth y Ainscow, la inclusión se trata de que las escuelas sean lugares más solidarios y estimulantes tanto para los estudiantes como para todo el personal de la institución. A través del “Índice de Inclusión”, especifican una serie de características que deben reunir las escuelas como contextos inclusivos, algunas de ellas son las siguientes: a) Valorar por igual a todos los estudiantes y al personal de la institución, b) Reestructurar las culturas, políticas y prácticas en las



escuelas para que respondan a la diversidad de los estudiantes de la localidad, c) Reducir las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, no sólo de aquellos con discapacidades o quienes presentan "necesidades educativas especiales", d) Aprender de los intentos de superar las barreras para el acceso y la participación de determinados estudiantes, para realizar cambios en beneficio de los estudiantes en general, e) Enfocar la diferencia entre los estudiantes, como recurso para apoyar el aprendizaje, y no como problemas a superar, f) Enfatizar el papel de las escuelas en la construcción de comunidades y el desarrollo de valores, así como en el aumento de los logros; g) Reconocer que la inclusión en educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad. (Booth y Ainscow, 2002).

En síntesis, López Melero (2008), considera que las escuelas como contextos inclusivos responden a

Un nuevo modelo educativo que ha de construirse sobre la base de la comprensión de que todas las personas que acuden a la escuela son competentes para aprender. Aceptar este principio es iniciar la construcción de un nuevo discurso educativo al considerar la diferencia en el ser humano como un valor y no como defecto y, a partir de ahí renacerá una cultura escolar que al respetar las peculiaridades e idiosincrasia de cada niña y de cada niño evitará las desigualdades. (p. 6)

En sintonía con lo anterior, Echeíta (2020) propone 3 dimensiones en la educación inclusiva, relacionadas con el trabajo del profesor y las tareas inherentes al proceso de mejora de las escuelas: a) Presencia, b) Participación y c) Aprendizaje/Rendimiento. La primera de ellas alude por una parte al lugar o espacio físico de la escolarización, también significa la asistencia de todo el alumnado a las distintas actividades en espacios comunes, que evitan la segregación. En cuanto a la participación, alude a la implicación activa de los educandos para aprender con otros y colaborar entre sí, así como al reconocimiento de las singularidades y del papel que juegan los afectos, las emociones y las relaciones en la vida escolar, mediante los cuales se hace frente a la exclusión. La tercera dimensión, refiere a que todos los estudiantes alcancen el mejor rendimiento en todas las áreas del currículum, para ello requiere formas de evaluación no estandarizadas, que enfocan en el progreso de cada estudiante



respecto de sí mismo y el desarrollo de sus competencias para la inclusión social y laboral, así como en el logro de aprendizajes escolares con sentido y un valor personal.

De igual manera Skliar (2018), relaciona la atención a la diversidad y la inclusión, desde un enfoque ético en el ejercicio docente, en donde se cruzan actitudes como la disponibilidad, la receptividad y la hospitalidad hacia los otros.

Finalmente para cerrar este apartado, recupero brevemente al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que contribuye a la creación de contextos inclusivos. Este modelo se basa en los avances en el conocimiento científico sobre los procesos de aprendizaje aportados por la neurociencia y las ciencias cognitivas, el cual “pretende hacer más inclusiva la experiencia educativa al alumnado y también a las familias, al profesorado y al resto de la comunidad educativa. Todos ellos con una diversidad de condiciones, circunstancias, capacidades, habilidades y preferencias para el aprendizaje.” (Agustí F. *et al*, 2021, p. 20).

El DUA responde a determinados principios de equidad e inclusión como son: identificar y eliminar barreras en el contexto, movilizar los recursos necesarios para responder a la diversidad del alumnado, comprometerse con la cultura y valores inclusivos, así como desarrollar un currículo para la inclusión. Esta propuesta requiere que el personal docente realice un análisis de las dimensiones que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo en la dimensión física se requiere evaluar las condiciones de accesibilidad de los espacios y recursos que ofrece el aula y la escuela. En la dimensión social se identifican y reconocen las capacidades de cada uno de los estudiantes en lo individual, y la potencialidad del grupo. De igual modo, es necesario conocer la dimensión cultural que condiciona al proceso de enseñanza y aprendizaje. (Agustí F. *et al*, 2021).

3.2.2.2.3 La formación de docentes en el marco de la educación inclusiva

En este último apartado del marco teórico, recupero algunos planteamientos sobre la formación inicial del profesorado desde la educación inclusiva. En distintos



estudios (EC, 2017; Duk, C., Cisternas, T., & Ramos, L., 2019, Florian, L., & Pantić, N., 2017) se ha señalado la importancia de enfocar en este proceso, ya que sienta las bases para que el futuro profesorado desarrolle las competencias profesionales para trabajar con la diversidad en las aulas de las distintas escuelas, sean del nivel preescolar o infantil, primaria o secundaria.

López Melero (2008) ha señalado la importancia de que el profesorado universitario reflexione sobre la preparación de los docentes, “Es en la universidad donde deben ir adquiriendo el conocimiento, la formación y las actitudes sobre lo que conlleva y significa la educación inclusiva.” (p. 6).

Florian & Pantic (2017) señalan que la diversidad actual en los grupos resulta en parte de los cambios demográficos “en muchos lugares tanto urbanos, como no urbanos los maestros están trabajando con grupos de estudiantes más diversos que antes” (p. 2). Aunado a esto, señalan que hay una opinión popular sobre que los docentes no están bien preparados para trabajar con ciertos grupos escolares, ya que

La insatisfacción con el rendimiento de los estudiantes y los malos resultados de grupos específicos, como los estudiantes de minorías étnicas, los que viven en la pobreza o los que pueden tener necesidades adicionales asociadas con la discapacidad o el idioma, reflejan desigualdades en muchos sistemas educativos nacionales y han dado lugar a llamados a la reforma, tanto de las escuelas, cómo de la preparación de los docentes (p.2)

Ante esto, proponen un enfoque para la formación docente que responda a una educación inclusiva, en donde se vea al cambio demográfico escolar como una cuestión fundamental, en vez de problematizarla como un desafío. (Florian & Pantic, 2017).

Mancila *et al* (2020), han señalado que la inclusión educativa, más que una finalidad en sí misma, “supone un proceso dinámico que afecta a cómo se concibe la pedagogía y se diseña y desarrolla el currículo y la evaluación en Educación Superior.” (p. 297). Subrayan el papel que tienen los docentes universitarios responsables de formar a futuros educadores y futuras educadoras, con relación a los principios de la educación inclusiva, -equidad, inclusión y justicia social-, lo cual exige que asuman un compromiso ético con las transformaciones de la sociedad.



Señalan la necesidad de que el profesorado universitario, además de estar sensibilizado, cuente con una sólida formación epistemológica, investigadora y didáctica en materia de educación inclusiva, que les permita hacer frente a los desafíos que implica formar a los futuros docentes; así como de los que surgen de la propia transformación de los sistemas universitarios inclusivos. Plantean el empleo de narrativas docentes como una herramienta que permite explorar, analizar y comprender el desarrollo de prácticas inclusivas en el quehacer de los formadores universitarios. (Mancila *et al*, 2020).

En este mismo sentido, Caparrós *et al* (2020), refieren que

si en las aulas que forman a educadoras y educadores se atienden las diferencias, se movilizan saberes experienciales y se generan contextos educativos que atiendan a las diversas formas de aprender; ello favorece en gran medida que los estudiantes elaboren su pensamiento en un escenario que les ayude a pensar con más solidez en los profesionales que desean ser. (p. 21-22)

Caparrós *et al* (2020), recopilan una serie de propuestas innovadoras que tratan de cuidar estos aspectos inclusivos como son: “aprendizaje-servicio, las *lesson studies*, los proyectos de trabajo, la pedagogía narrativa, las comunidades de colaboración, el diseño universal de aprendizaje” (p. 22). Otras vías que documentan para trabajar la educación inclusiva desde la formación inicial, tienen que ver con la colaboración con entidades socioeducativas, asociaciones y escuelas, las parejas pedagógicas como recurso inclusivo y el agrupamiento flexible. Estas autoras señalan que

dependiendo del tipo de prácticas formativas que proporcionemos y de la capacidad que tengamos para vertebrar los escenarios de formación del profesorado desde la perspectiva inclusiva, nos dispondremos a preparar a futuros y futuras docentes para que puedan aprender a vivir sin miedo la incertidumbre y los retos que supone la escuela, así como a acompañar a la diversidad del alumnado (y familias) que a ella acude. (Caparrós *et al* , 2020, p. 38)

En un planteamiento similar, Paz (2018) expone que “La atención a la diversidad es un hecho adherido al proceso de formación inicial y permanente del profesorado universitario.” (p.127) Al respecto presenta una propuesta de competencias para el profesorado universitario en relación con la atención a la diversidad en la educación superior:



1. Planificar el proceso educativo con base a las necesidades del estudiantado
2. Implementar metodologías que promuevan el respeto, cooperativismo y eviten la discriminación
3. Evaluar de acuerdo a las condiciones de cada estudiante
4. Capacidad comunicativa
5. Efectuar innovaciones tecnológicas
6. Considerar las diferencias del estudiantado
7. Conciencia y sensibilidad social
8. Promover la participación del estudiantado en los diferentes espacios de aprendizaje
9. Pensamiento reflexivo y crítico

Con base en las ideas expuestas es posible concluir en la relevancia que tiene la formación inicial docente, para propiciar en los futuros docentes de cualquier nivel educativo, el desarrollo de una serie de conocimientos, herramientas, valores y actitudes coherentes con la educación inclusiva. Sin duda, el profesorado encargado de este tramo de la formación, tiene ante sí un doble reto, tanto estar preparado teórica y metodológicamente, como de ser capaz de trasladar a sus prácticas pedagógicas los principios de este modelo educativo.

Los resultados que se comparten en el capítulo correspondiente, ayudarán a conocer un caso muy concreto sobre las prácticas pedagógicas en una institución formadora de docentes.

CAPITULO IV HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS



En este capítulo expongo la metodología elegida para desarrollar la investigación en campo, sustentada en el posicionamiento epistemológico expuesto en el capítulo precedente. El contenido da cuenta del diseño, los informantes, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, así como las estrategias de análisis e interpretación de la información recolectada.

4.1 Generalidades

El término metodología se caracteriza por su naturaleza multidimensional, lo que hace difícil su concepción y precisión. De acuerdo con La Torre *et al* (2003), la metodología “consiste en la manera de llevar a cabo la investigación o modo de enfocar los problemas y buscar las respuestas; en este sentido [...] se interesa más por el proceso que por los resultados.” (p. 86). Estos autores identifican en su definición tres acepciones: como “lógica de la investigación”, como la “lógica de los métodos” y como “proceso de investigación”.

Con base en lo anterior, en este trabajo entenderé a la metodología como el proceso y camino secuenciado para desarrollar la indagación, que condujo a resolver las preguntas de investigación, siguiendo determinadas etapas y acciones conforme al posicionamiento epistemológico y enfoque de investigación que adopté.

Por tanto en este apartado presento con detalle las distintas fases y sus correspondientes acciones para la recolección de los datos en el campo, de acuerdo a la perspectiva de investigación.

Como señalé al inicio de este documento, la realidad educativa en donde construí el objeto de estudio de la presente investigación, se sitúa en una Escuela Normal formadora de docentes del Estado de Veracruz que oferta la Licenciatura en Educación Preescolar. De manera específica el foco se dirige hacia las prácticas pedagógicas de los docentes formadores para atender la diversidad de estudiantes y cómo se vinculan con el desarrollo de sus competencias profesionales.



Por otra parte, es importante decir que originalmente esta investigación la pensaba realizar de forma presencial, sin embargo la contingencia sanitaria derivada de la propagación del virus SARS-COV-2 en el año 2020, que trajo consigo millares de pérdidas humanas, así como la modificación de la vida cotidiana, incluido el funcionamiento de las escuelas, llevó a replantear y ajustar los procedimientos para la recolección de datos, de tal forma que ésta se realizó en dos modalidades: virtual y presencial.

4.2 Diseño de investigación

Con base en Hernández *et al* (2007) “El término diseño se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea.” (p.120). En este mismo sentido Latorre *et al* (2003), señalan que “El diseño describe con detalle qué se debe hacer y cómo realizarlo, plasma las actividades, incluye los grupos de sujetos, las variables implicadas. Tiene gran valor como clarificador y especificador de las ideas y tareas que hay que realizar.” (p. 54).

Tal como se expuso en el apartado del posicionamiento epistemológico, la presente investigación se inscribe en el marco de un enfoque hermenéutico cualitativo, por lo cual adopté un diseño flexible capaz de ajustarse a las circunstancias institucionales en donde se recolectó la información y que facilitara mantener una adecuada cercanía con los participantes. Esta característica se hizo evidente ante las condiciones que la pandemia por el covid-19 impuso a todas las instituciones educativas, entre ellas a la seleccionada para la recolección de datos, lo que tuvo un efecto directo en el desarrollo del trabajo de campo de la investigación que reporto, sobre lo cual ampliaré en los apartados siguientes. Destaco la naturaleza flexible de los diseños cualitativos, pues como lo dice Mendizabal (2006)

El concepto de flexibilidad alude a la posibilidad de advertir durante el *proceso* de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos; a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación. (p. 67).

Por otra parte, para justificar la elección del diseño también consideré los objetivos



del proyecto que se orientan hacia la comprensión de las prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad de las docentes formadoras. Al respecto y de acuerdo a Cometta (2001), las prácticas de enseñanza como objeto de estudio de la didáctica, se han visto en medio de una “encrucijada epistemológica por la convivencia de diferentes paradigmas o programas de investigación que arrojan visiones y perspectivas diferentes acerca del objeto que estudian” (p. 57). Es decir en función del paradigma desde el que se aborden, habrá variaciones en las formas de conceptualizarlas e investigarlas. En este sentido, los aportes de la hermenéutica y la crítica ideológica a la investigación didáctica, se han traducido en un reposicionamiento importante ya que

De creer que el conocimiento acerca de la enseñanza debe ser producido objetivamente por investigaciones externas para ser replicadas en las aulas se ha pasado a considerar que este conocimiento es personal, construido a partir de la experiencia práctica, narrado en biografías e historias, estudios de casos, en conversación reflexiva con los contextos de trabajo. (Cometta, 2001, p. 64).

Resulta interesante esta cita ya que ilumina la construcción del abordaje metodológico. De esta manera consideré para el diseño de investigación, recurrir a un estudio de caso a fin de dar respuesta a las preguntas de investigación así como para alcanzar los objetivos que se persiguen. Con base en Rodríguez, Gil y García (1999), entiendo al estudio de caso

como estrategia de diseño de la investigación cualitativa que, tomando como base el marco teórico desde el que se analiza la realidad y las cuestiones a las que se desea dar respuesta, permite seleccionar los escenarios reales que se constituyen en fuentes de información. (p.91).

Un primer acercamiento a la literatura sobre el estudio de casos, me llevó a identificar a diversos autores que han postulado sus propias definiciones, tipologías y características de esta forma de investigación, entre los que figuran Patton (1980), Stake (1994), Stenhouse (1990), Merriam, (1988), entre otros. García (1991), apunta que “Todas las definiciones vienen a coincidir en que el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés”. (Citado en Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 92).



Un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos. La única exigencia es que posea algún límite físico o social que le confiera entidad. En el entorno educativo un alumno, un profesor, una clase, un claustro, un centro, un proyecto curricular, la práctica de un profesor [...] (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 92).

Latorre, Del Rincón y Arnal (1996), apuntan que

El estudio de caso es particularmente apropiado para estudiar un caso o situación con cierta intensidad en un periodo de tiempo corto. El potencial [...] radica en que permite centrarse en un caso concreto o situación e identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman. (p. 233).

Los estudios de caso, poseen cuatro propiedades específicas (Merriam, 1988, citado en Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996)

Es *particular* en cuanto que el estudio de casos se centra en una situación, evento, programa o fenómeno particular; es *descriptivo* porque pretende realizar una rica y densa descripción del fenómeno objeto de estudio; es *heurístico* en tanto que el estudio ilumina al lector sobre la comprensión del caso; puede dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que se sabe; y es *inductivo*, puesto que llega a generalizaciones, conceptos o hipótesis a través de procedimientos inductivos; se caracteriza más por el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos que por la verificación de hipótesis predeterminadas. (p. 234-235).

Según Stake (1998) existen estudios de caso intrínseco e instrumental, que se definen así según la finalidad que persiguen, por ejemplo, en el primero lo que interesa es comprender ese caso en particular, revisándolo en detalle para aprender de él, que se aplica a esta investigación. En el estudio instrumental, lo que se pretende investigar obedece a una “una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, y consideraremos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular” (Stake, 1998, p. 16). La investigación que he realizado la considero como un caso intrínseco, ya que la realizo en el lugar donde me desempeño laboralmente y tengo un interés profesional en el objeto de estudio; aunado a ello las condiciones de viabilidad por la pandemia covid-19, influyeron en la decisión de seleccionar esta institución, por otro lado entiendo que las construcciones que derive no son generalizables, pero sí significativas.

4.3 Enfoque de investigación



Como mencioné en el posicionamiento epistemológico del capítulo precedente, el enfoque de esta investigación es de corte cualitativo, que resulta más congruente con la naturaleza del objeto de estudio. Según Latorre *et al* (2003), este enfoque

se caracteriza por ser *holístico, inductivo, idiográfico*. *Holístico*, en el sentido de que estudia la realidad desde un enfoque global, sin fragmentarla ni seccionarla en variables. *Inductivo*, porque las categorías, patrones e interpretaciones se construyen a partir de la información obtenida y no a partir de teorías o hipótesis previas. E *idiográfico*, porque se orienta a comprender e interpretar lo singular de los fenómenos sociales dejando las explicaciones de las leyes generales para las ciencias nomotéticas. (Latorre *et al*, 2003, p. 200).

Vasilachis (2006), por su parte opina que

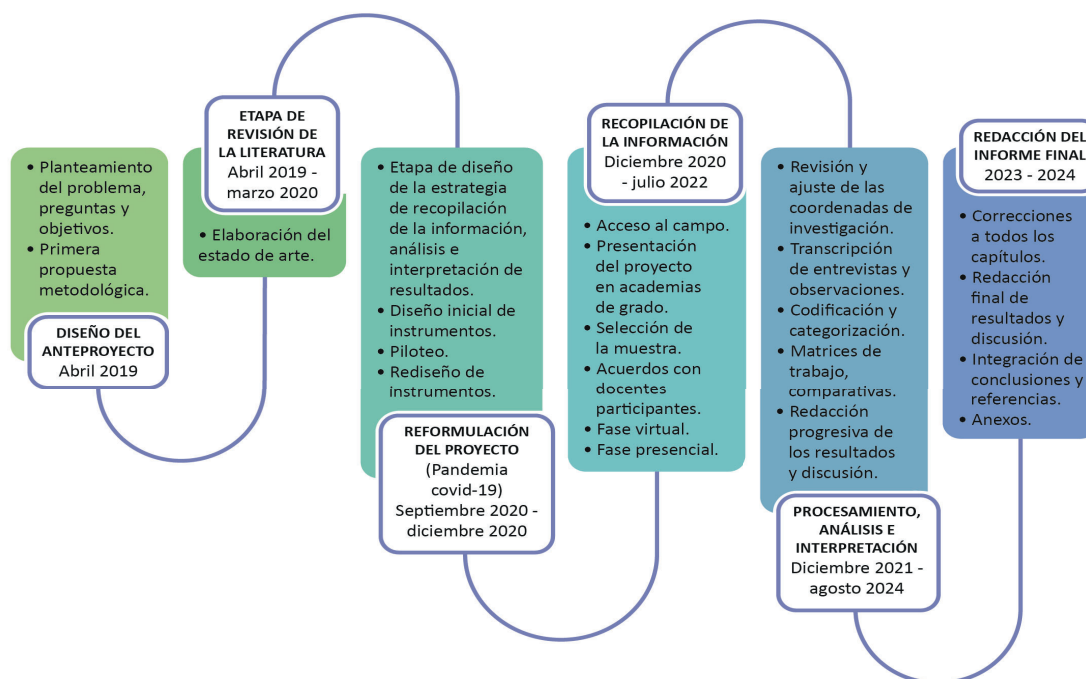
la investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir ubicándoles en el contexto particular en el que tienen lugar. (p. 33).

Bajo este enfoque el investigador o la investigadora cumple un rol diferente al de la investigación cuantitativa, pues se le permite interactuar con los sujetos y los contextos, lo que favorece captar los significados de los fenómenos.

4.4. El proceso de investigación, sus etapas y estrategias.

El proceso de investigación que desarrollé a lo largo de los estudios doctorales atravesó por una serie de etapas, que inician con la presentación del anteproyecto y concluyen con con la redacción del informe final. Este proceso lo he plasmado en la figura 6, “Etapas de la investigación doctoral”, que resume de forma esquemática las acciones desarrolladas, no siempre en línea recta, sino que implicó en algunos puntos regresar de manera frecuente al inicio para revisar las coordenadas y continuar con otras tareas del proceso de investigación.

Figura 6
Etapas de la investigación doctoral



Fuente: elaboración propia.

4.4.1 Esquema metodológico empleado en la investigación

De acuerdo a Lankshear y Knobel (2004) en el momento de organización, toda investigación debe contar con tres estrategias: una de recopilación de información, una de análisis de la información recopilada y otra de interpretación de la información analizada.

En la tabla 5 “Estrategias de Recolección de Información, Procesamiento y Reintegración e interpretación de la información”, desgloso con mayor detalle las estrategias que refieren Lankshear y Knobel (2004), de cada una específico los procedimientos y/o tareas, la modalidad ya sea virtual o presencial en los casos que aplica, las técnicas de investigación, los instrumentos, así como los recursos utilizados.

Tabla 5

Estrategias de recolección de información, procesamiento y reintegración e interpretación de la información.



ESTRATEGIA	PROCEDIMIENTOS Y/O TAREAS	MODALIDAD	TÉCNICA	INSTRUMENTOS	RECURSOS
1. Recolección de información	1.1 Diseño de instrumentos			Listado inicial de categorías	Equipo de cómputo
	1.2 Piloteo de los instrumentos de recolección de información	Virtual	Observación participante Entrevista cualitativa	Guión de entrevista y guía de observación (versión piloto)	Programa Zoom Instrumentos impresos
	1.3 Aplicación de las técnicas e instrumentos	Virtual	Observación participante Entrevista	Guía de observación Guión de entrevista	Equipo de cómputo Programa Zoom Diario de campo
		Presencial	Observación participante Entrevista	Guía de observación (reformulada) Guión de entrevista (reformulada)	Teléfono celular App grabadora de voz Videocámara Teléfono celular App grabadora de voz
2. Procesamiento de la información	2.1 Transcripción de videos y audios	-Captura en archivos de Word -Uso de transcriptor automático -Integración del expediente digital e impreso de transcripciones		-Formatos de transcripción de entrevistas. -Registros descriptivos (observación de clases presenciales) -Registros generales (observación de clases virtuales)	Programa de transcripción en línea SONIX Equipo de cómputo
	2.2 Análisis artesanal cualitativo por teorización	Subtécnicas: -Pareación de patrones -Codificación abierta		Matriz de categorías	Hojas Marcadores Lápices Post it



3. Interpretación e integración de la información procesada	3.1 Detección y/o construcción de ejes y categorías supraordinadas y subordinadas en contraste con el primer cuadro de categorías formulado inicialmente.	-Establecimiento de ejes -Análisis de relaciones entre categorías y reconstrucción de los resultados -Análisis de plantillas	-Matrices de trabajo -Matrices comparativas -Plantillas de categorías	Hojas Marcadores Lápices Post it Equipo de cómputo
---	---	--	---	--

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, Latorre *et al* (1996) mencionan que la ejecución de un estudio de casos atraviesa por distintas fases, las cuales he resumido en cuatro grandes etapas: en la primera, se trata de explorar y reconocer el contexto y sujetos que pueden ser fuente de información. En la segunda o intermedia, se seleccionan los sujetos o unidades a explorar, así como las estrategias y técnicas de recolección, se visualiza la duración del estudio. En una tercera fase se realiza la recogida, análisis e interpretación de la información. Una cuarta fase consiste en la elaboración del informe de investigación y la toma de decisiones. Estas etapas se desenvuelven bajo un enfoque progresivo e interactivo, puesto que

El investigador, a medida que va cubriendo las fases del estudio, incorpora las nuevas ideas y planteamientos que van surgiendo, lo que permite modificar o reestructurar las anteriores; este procedimiento es recurrente a lo largo de todo el tiempo que dura el estudio. (Latorre *et al*, 1996, p. 236).

En la tabla 6, “Relación entre las estrategias del proceso de recolección y las fases del estudio de caso”, muestro una comparación entre las estrategias de Lankshear y Knobel (2004) y las fases del estudio de caso conforme lo describen Latorre *et al* (1996).

**Tabla 6**

Relación entre las estrategias del proceso de recolección y las fases del estudio de caso.

ESTRATEGIAS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN (LANKSHEAR Y KNOBEL, 2004)		FASES ESTUDIO DE CASO (LATORRE <i>et al</i> , 1996)
		I. EXPLORACION Y RECONOCIMIENTO DE CONTEXTO Y SUJETOS
		II. SELECCIÓN DE SUJETOS, UNIDADES, TÉCNICAS
I. RECOLECCION DE INFORMACIÓN	1.1 Diseño de instrumentos 1.2 Piloteo de los instrumentos de recolección de información 1.3 Aplicación de las técnicas	III. RECOGIDA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN
II. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	2.1 Transcripción de videos y audios 2.2 Análisis artesanal cualitativo por teorización	
III. INTERPRETACIÓN E INTEGRACIÓN DE LA INFORMACIÓN PROCESADA	3.1 Construcción de ejes y categorías supraordinadas y subordinadas	
		IV. ELABORACIÓN DE INFORME Y TOMA DE DECISIONES

Fuente: elaboración propia.

4.4.2. Desarrollo del proceso de trabajo de campo para la recopilación de información.

El trabajo de campo inició con las gestiones de acceso (Taylor y Bogdan, 1987) para solicitar la autorización respectiva ante los directivos de la institución elegida, en diciembre de 2020, a través de contacto vía correo electrónico toda vez que en ese momento la comunicación era virtual por la contingencia sanitaria, ante la



Jornada nacional de sana distancia, declarada por el gobierno mexicano que implicó el confinamiento en casa, como lo mencioné en el marco contextual.

Realicé la presentación del proyecto ante las autoridades y otros colegas que también se encontraban efectuando actividades de investigación, en una reunión a través de videollamada en ZOOM. Una vez autorizado el proyecto, proseguí con diferentes actividades como lo menciono en la tabla 7 “Etapas del trabajo de campo: gestión del acceso”.

Tabla 7

Etapas del trabajo de campo: Proceso de gestión del acceso.

ETAPA PANDEMIA MÉXICO	ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL	PERIODO	ACTIVIDADES
Jornada nacional de Sana Distancia	Docencia virtual	Diciembre 2020	Primera exposición del proyecto a las autoridades BENV
		Dic 2020 - ene-feb 2021	Piloteo de los instrumentos
		Septiembre 2021	Primera reunión con la Coordinadora de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP)
	Retorno gradual docentes y estudiantes I y IV grados	Octubre 2021	Presentación del proyecto a las academias de I y IV grado de la LEP
	Docencia híbrida	Noviembre 2021	Integración de la muestra Acuerdos para entrevistas

Fuente: elaboración propia.

Inicié con la recolección de los datos, a partir de diciembre de 2021 y terminé el 1º de julio de 2022, fecha de la última observación de clases. Como lo he mencionado antes, la recolección se desarrolló en el contexto de la pandemia. En función de las condiciones laborales en la escuela normal seleccionada, adapté el plan original para transitar de una recolección presencial a una virtual, así como para el retorno gradual y nueva presencialidad. En la tabla 8 “Trabajo de campo: la recolección de información en el contexto de la pandemia” doy cuenta en términos generales de las actividades que comprendió esta etapa.

Tabla 8

Trabajo de campo: la recolección de información en el contexto de la pandemia.



ETAPA PANDEMIA MÉXICO	ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL POR LA PANDEMIA	PERIODO	ACTIVIDADES DE RECOLECCIÓN REALIZADAS
Jornada nacional de Sana Distancia	Retorno gradual docentes y estudiantes I y IV grados Docencia híbrida	Diciembre 2021.	3 entrevistas en zoom 1 observación de clase
		Enero 2022.	4 observaciones en clases virtuales (clases finales y de cierre de semestre)
Reapertura de actividades económicas	Nueva presencialidad	Mayo 2022	2ª etapa de entrevistas Rediseño de instrumentos 4 entrevistas presenciales
		Mayo-Julio 2022	2ª etapa de observaciones de clases 5 observaciones presenciales

Fuente: elaboración propia.

Las precisiones sobre la aplicación de los instrumentos las presentaré en las secciones que continúan más adelante en este capítulo. Para cerrar esta sección, considero relevante señalar que la recolección en sí misma bajo estas condiciones de constantes ajustes, representó varios retos metodológicos derivados de las adaptaciones emergentes en la institución elegida, que incidieron en las prácticas pedagógicas de los formadoras. Esto dio la pauta para integrar un trabajo de campo mixto, es decir virtual y presencial. En ese sentido el enfoque cualitativo adoptado para esta investigación, dió la posibilidad de un diseño flexible y sensible ante la realidad de los participantes.

Los distintos dilemas y decisiones metodológicas que demandó la etapa de recolección, me aportaron diversos aprendizajes y contribuyeron a fortalecer mis competencias para la investigación, tales como incorporar recursos tecnológicos para recabar datos de manera virtual, así como el ajuste y rediseño de los instrumentos. Por otro lado también me permitieron observar la necesidad de



poner en juego aspectos actitudinales y socioafectivos para la recolección de datos cualitativos, ya que además de las habilidades técnicas, también se requería proceder con tacto, paciencia y empatía, que considero fueron fundamentales para generar vínculos de confianza que ayudaron a acceder a los saberes, experiencias y prácticas de las formadoras que colaboraron en esta investigación.

4.4.2.1 Población y muestra

Desde el enfoque cualitativo la conformación de la muestra supone una

selección deliberada e intencional. Las personas o grupos no se seleccionan al azar para completar una muestra de tamaño n , se eligen uno a uno de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios o atributos establecidos por el investigador. (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 135).

Asimismo atiende a un carácter dinámico por lo que no puede fijarse de manera rígida de antemano. Por lo anterior integré una muestra no representativa, pero sí significativa que me permitiera profundizar en el asunto de interés y reunir la información pertinente acorde a los objetivos de la tesis.

El universo o población lo constituyó el profesorado de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) de la BENV “Enrique C. Rébsamen”, conformado por una plantilla de aproximadamente 70 docentes, en el momento en que se llevó a cabo la recopilación de datos.

En el proyecto inicial, había considerado aplicar un cuestionario sobre prácticas pedagógicas y atención a la diversidad en las aulas normalistas para obtener una muestra de 4 docentes que impartieran clases en el trayecto de práctica profesional. Sin embargo descarté esta estrategia ante las condiciones de la pandemia como mencioné anteriormente; en su lugar, recurrí a la presentación del proyecto en reuniones informativas con academias de grado para hacer una invitación abierta. Los criterios de selección que definí fueron dos: a) Ser docente frente a grupo de la LEP en la BENV, y b) Manifestar interés voluntario para colaborar en el estudio.

De este modo, en noviembre de 2021 participé en dos reuniones virtuales con las academias de I y IV grados. En el colectivo de primer grado, obtuve una respuesta favorable de 3 profesoras del I semestre de la licenciatura (plan de



estudios 2018), quienes manifestaron su interés voluntario para participar en la investigación. Dos de las profesoras impartían el curso “Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa” y la otra docente impartía el curso “Pensamiento cuantitativo”. Cabe señalar que realicé la recolección de datos a lo largo de un ciclo escolar, inicié en el semestre “A” (septiembre-enero) y continué en el semestre “B” (Febrero-julio). Esto conllevó que al término del semestre “A”, los cursos que impartían las mismas docentes, cambiaron a “Observación y análisis de prácticas y contextos escolares” y “Forma, espacio y medida”, respectivamente.

Posteriormente, en mayo de 2022, se integró otra profesora a la muestra, quien en ese semestre estaba asignada como pareja pedagógica³⁰ de una de las maestras participantes; circunstancia que me resultó interesante en función de los objetivos y preguntas de la investigación, en este caso le hice una invitación directa para incorporarse al estudio.

En resumen, conformé una muestra de estudio de tipo no probabilístico por conveniencia³¹, que atendió algunas pautas para la selección de los informantes de acuerdo a Rodríguez, Gil y García (1999). En específico el carácter dinámico y fásico, ya que dicha selección se llevó a cabo en diferentes momentos de la recolección de datos. Como fue en el caso de la cuarta participante, que se integró después de haber realizado la primera recolección de datos en la modalidad virtual.

Por último en cuanto a la conformación de la muestra en la investigación cualitativa, Latorre y otros (2003) apuntan que

Los investigadores cualitativos no utilizan el término ‘sujetos’ para referirse a las personas investigadas, porque implica *acción sobre*, y prefieren usar el término ‘participantes o informantes’ porque implica *interacción con*, y caracteriza mejor los supuestos o asunciones que subyacen en esta metodología. (p. 199).

Por tanto, a lo largo de la tesis me referiré a las docentes que integraron la muestra, como participantes o informantes. Para efectos de resguardar su

³⁰ Pareja pedagógica. Es una modalidad de trabajo en donde dos docentes conducen el desarrollo de un curso de manera colaborativa.

³¹ El muestreo no probabilístico por conveniencia, consiste en una técnica para “seleccionar casos accesibles que acepten ser incluidos” para la realización de una investigación. (Otzen y Manterola, 2017)



identidad, las he designado como Formadora A, Formadora B, Formadora C y Formadora D (pareja pedagógica). Es importante anotar que a lo largo de mi ejercicio profesional, he sido colega y compañera de trabajo de las profesoras participantes, con quienes he coincidido en diferentes actividades académicas en la escuela normal. Esta situación me llevó a procurar una relación abierta basada en la confianza y el respeto mutuos, por lo que descarté la solicitud de un consentimiento informado. En su momento una vez conformada la muestra, me pareció muy significativo la determinación de colaborar de manera voluntaria de las profesoras hecho que desvaneció la incertidumbre de esta etapa, pues esto representaba un paso crucial para el desarrollo de toda la investigación.³²

En la tabla 9, “Datos generales de las formadoras participantes”, presento una caracterización de las profesoras que integraron la muestra, a partir de los indicadores: antigüedad como formadora de docentes, formación profesional, planes de estudio en los que se ha desempeñado.

Tabla 9
Datos generales de las formadoras participantes

	FORMADORA A	FORMADORA B	FORMADORA C	FORMADORA D
Antigüedad como formadora de docentes	28 años	25 años	10 años	7 años
Formación profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciada en Psicología (UV) • Especialidad en Terapia Familiar y Terapia Breve. (Centro de Atención Psicológica Familiar) • Maestría en 	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciada en Educación Preescolar (BENV) • Maestría en Orientación Educativa (UATx) • Especialidad en Herramientas Básicas para la Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciada en Educación Preescolar (BENV) • Maestría en Administración Pública (Instituto de Administración Pública) • Estudios de Doctorado en 	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciada en Pedagogía (UV) • Diplomado en Educación Intercultural • Diplomado en Gestión Directiva • Estudios de

³² En el artículo “Dilemas y desafíos metodológicos de una investigación doctoral en tiempos de pandemia”, expongo con detalle cuestiones metodológicas sobre los desafíos de investigar a colegas docentes.

<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/592>



	Educación. (ITESM) <ul style="list-style-type: none"> Estudios de Doctorado en Educación (Colegio de Estudios Avanzados de Iberoamérica) 	Educativa (UAEM) <ul style="list-style-type: none"> Doctorado en Educación (Colegio de Estudios Avanzados de Iberoamérica) 	Educación	Maestría en Educación Humanista
Trayectoria profesional	<ul style="list-style-type: none"> Práctica privada como psicóloga. Terapia Familiar Breve. Docente: en la BENV Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Educación Física. 	<ul style="list-style-type: none"> Docente en la Facultad de Pedagogía (UV) Docente de la BENV 	<ul style="list-style-type: none"> Docente del nivel preescolar Staff en Dirección de Educación Primaria Estatal Subdirectora Técnica BENV Docente en normal particular 	<ul style="list-style-type: none"> Docente en la UPAV. Lic. en Psicopedagogía. Docente de bachillerato UPAV. Cursos de humanidades Docente de la Lic. de Educ Física BENV (Innovación) Directora de Educación Municipal de Naolinco.
Planes de estudio de Licenciatura en Educación Preescolar en los que han participado	1984 1999 2012 2018	1984 1999 2012 2018	2012 2018	2012 2018 2022
Cursos impartidos por plan de estudios	Plan 1984			
	<ul style="list-style-type: none"> Psicología evolutiva Psicología del aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> Administración Escolar Comunidad y Desarrollo Laboratorio de Docencia 	-----	-----
	Plan 1999			
	<ul style="list-style-type: none"> Socialización y Afectividad en el Niño I y II Trabajo Docente I y II Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II. 	<ul style="list-style-type: none"> Todos los cursos del trayecto de práctica profesional Propósitos y Contenidos de la Educación Preescolar Seminario de Temas Selectos de Pedagogía 	-----	-----
Plan 2012				



	<ul style="list-style-type: none"> • Psicología del Desarrollo Infantil (0-12 años) • Bases psicológicas del aprendizaje • Teoría pedagógica • Observación y análisis de la práctica educativa • Observación y análisis de la práctica escolar • Trabajo de titulación 	<ul style="list-style-type: none"> • Herramientas Básicas para la Investigación Educativa • Observación y Análisis de la práctica educativa • Observación y Análisis de la práctica escolar • Iniciación al trabajo docente • Estrategias de Trabajo Docente • Práctica profesional 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento Cuantitativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación y análisis de la práctica educativa • Observación y análisis de la práctica escolar • Desarrollo del pensamiento y lenguaje en la infancia
Plan 2018				
	<ul style="list-style-type: none"> • Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa • Observación y análisis de prácticas y contextos escolares • Iniciación al trabajo docente • Estrategias de trabajo docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento Cuantitativo • Forma, espacio y medida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa • Observación y análisis de prácticas y contextos escolares. • Plan 2022: • Acercamiento a las prácticas educativas y comunitarias (I) • Análisis de práctics y contextos escolares (II)

Fuente: elaboración propia.

4.4.3 Estrategia para la recolección de la información

Lankshear y Knobel (2004) enfatizan en el papel que juega la recopilación de datos dentro del diseño de investigación, la cual debe ser coherente con el



problema y la pregunta de investigación. En ese sentido subrayan la importancia de diseñarla, planearla e implementarla cuidadosamente, en forma respetuosa y sistemática. Asimismo sostienen que “Aprender cómo reunir y seleccionar lo que es esencial para el estudio, en términos de información y de recopilación de datos, es lo que en gran parte significa ser un investigador eficiente”. (p. 24)

Proponen 3 principios que guían la recopilación: epistemológicos, éticos y metodológicos o de procedimiento. Los primeros se refieren a cómo lograr datos de buena calidad sobre los cuales se construyan los resultados y las explicaciones e interpretaciones del objeto de estudio. Por tanto se relacionan con decisiones sobre los tipos y cantidad adecuada de datos, que éstos sean válidos y confiables. Los principios éticos, se enfocan en garantizar el respeto a la privacidad, dignidad e integridad de los informantes; lo que tiene que ver con el rigor para obtener y resguardar la información, la obtención y gestión de los consentimientos, el manejo confidencial de los datos de los participantes, así como el respeto a las convenciones sociales y prácticas culturales de los contextos de estudio. Finalmente los principios metodológicos se enfocan en cuestiones que ayuden a conseguir el mayor número de datos que sean de calidad, a partir de un uso eficiente de los recursos disponibles y bajo una operación con la menor complejidad.

Añaden que los “los datos se construyen por medio del proceso de recopilación, y reciben su forma a partir de lo que se recopila y lo de (sic) que no.” (Lankshear y Knobel, 2004, p. 32). Es decir como investigadores e investigadoras hacemos una lectura de la realidad de interés y la convertimos en datos a través de las decisiones metodológicas (a quién y cómo entrevistar y/o observar); de las referencias teóricas con que nos acercamos al contexto, así como de las creencias sobre el objeto de estudio.

Consideran que la recopilación de datos sigue una cuestión selectiva, ya que no es posible mostrar todo lo que se ha recabado sobre el fenómeno, se tiene que tomar una decisión sobre lo que es más relevante y lo que no, apoyándonos en los objetivos y preguntas de investigación. De esta manera, en el capítulo siguiente se hará una presentación de los principales datos recabados que den

respuesta a las preguntas que motivaron esta investigación y con ello cumplir con los objetivos planteados.



4.4.3.1 Sobre la confiabilidad y validez

Lankshear y Knobel (2004) apuntan que

Además del desarrollo del diseño y del plan para recopilar datos, los investigadores cualitativos deben también planear y conducir revisiones de validez y confiabilidad de sus datos y, realizar lo que sea necesario para demostrar que su información es de buena calidad (p. 24)

Al respecto, Flick (2004) aborda el problema de la fiabilidad en la investigación cualitativa, cuestionando el uso de los términos clásicos de validez y confiabilidad provenientes del paradigma cuantitativo. Plantea la necesidad de reformularlos de acuerdo a la especificidad de la investigación cualitativa de tal forma que éstas se logren mediante la documentación del proceso de investigación realizado. En este tenor, si bien la investigación que reporto buscó apearse a los cánones del paradigma cualitativo, consideré pasar los instrumentos de investigación, por filtros que fortalecieran el rigor metodológico del estudio, para ello busqué alcanzar la validez de los instrumentos³³ a través de una fase de piloteo. Y para la confiabilidad, realicé una triangulación de la estrategia de recopilación de información.

La triangulación “se utiliza para denominar la combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes al ocuparse de un fenómeno.” (Flick, 2004, p. 243). Esta combinación es una “estrategia que agrega rigor, amplitud, complejidad, riqueza, y profundidad a cualquier indagación” (Flick, 1998; citado en Denzin y Lincoln, 2000, p. 5)

Con base en los tipos básicos de triangulación que Denzin identificó: triangulación de datos (el uso de una variedad de fuentes de datos en un estudio; de investigadores e investigadoras (el apoyo de varias y diferentes personas que investigan o evalúan); de teoría (el empleo de múltiples perspectivas para

³³ Según Hernández *et al* (2010), la validez de un instrumento consiste en el “grado en que un instrumento realmente mide la variables que pretende medir” (p. 201) y la confiabilidad consiste en el “ grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales” (p. 200).



interpretar un mismo conjunto de datos); y metodológica (el empleo de múltiples métodos para el estudio de un determinado problema) (Janesick, 2000), puedo decir que en esta investigación realicé tres tipos de triangulación: de datos, metodológica y de teoría.

En cuanto a la triangulación metodológica la realicé mediante el empleo de dos técnicas: la entrevista a profundidad y la observación participante, que permitieron por una parte conocer las experiencias, concepciones, retos que las formadoras han experimentado en su quehacer y por otro lado, conocer cómo se desarrolla el trabajo docente en el grupo con respecto a la atención a la diversidad y qué características asume la diversidad en el aula de clases. Asimismo, ambas técnicas se aplicaron mediante las dos modalidades en que se recolectó la información (virtual y presencial), debido a los efectos de la pandemia por covid-19 como ya se ha mencionado en otros apartados.

En cuanto a la triangulación de datos, ésta se dio mediante la combinación de dos tipos de datos, verbales a partir de los discursos de las informantes en las entrevistas y de los intercambios que se registraron en las clases presenciales. El otro tipo de datos, son de carácter observable, que consisten en las prácticas, interacciones, ejecuciones y actividades observadas en las aulas de clases tanto presenciales, como virtuales.

Y finalmente en cuanto a la triangulación de la teoría, ésta se dio a través de mirar el objeto de estudio con distintas herramientas teóricas, derivadas de disciplinas como la pedagogía, la antropología, la sociología, que permitieron dar un marco para la interpretación de los resultados.

Por otra parte, en esta investigación también llevé a cabo una triangulación del análisis de la información recopilada, consistente en el empleo de distintas técnicas y procedimientos, como son: el análisis cualitativo por teorización (Muccielli, 1996), la codificación abierta, pareación de patrones y codificación axial (Glasser y Strauss, 1967); la propuesta de Mejía (2011) y el análisis de plantilla (Hindricks, 2020).

4.4.3.2 Diseño de los instrumentos de investigación



En el marco de la estancia de investigación, llevé a cabo el diseño y piloteo de los instrumentos de recolección de datos, en este caso un guión de entrevista semiestructurada y una guía de observación.

El diseño de estos instrumentos inició con una relectura de los objetivos y preguntas de investigación, así como de las nociones centrales del estudio, a fin de precisar las categorías y elaborar las definiciones operacionales. Posteriormente, construí cuadros de congruencia interna, generé un primer concentrado de categorías y con base en éstas redacté algunos indicadores de observación, así como tópicos para el desarrollo de la entrevista (Ver anexo 2). Los instrumentos fueron revisados por la directora y tutora, cuyas observaciones fortalecieron su construcción.

4.4.3.3 Piloteo de instrumentos

A fin de atender al criterio de validez que demanda todo proceso de investigación, llevé a cabo el piloteo de los dos instrumentos mencionados: guión de entrevista y guía de observación, durante los meses de diciembre 2020 a enero 2021.

A través de la prueba piloto realicé una primera incursión en el trabajo de campo mediante el cual recopilé material empírico inicial, que confronté con las categorías analíticas previamente formuladas, sirviendo de apoyo para hacer algunas modificaciones, agregar nuevas o bien eliminar aquellas que no resultaron útiles para los propósitos de la investigación (Vázquez, 2011). Sobre los resultados del piloteo, en las siguientes secciones describiré con mayor detalle lo relativo a cada instrumento.

Piloteo del Guión de Entrevista

El piloteo de la entrevista, se enfocó a valorar la funcionalidad del instrumento en términos de la información que se esperaba recabar, la duración de la entrevista, la claridad de las preguntas, el rol o desempeño de la entrevistadora y la opinión general de la persona entrevistada sobre la experiencia. Formulé como objetivo: “Reconocer los saberes y experiencias de los docentes formadores en relación a

la diversidad en el aula normalista de la licenciatura en educación preescolar.” (Ver anexo 3 Guión de entrevista fase piloto).



Las categorías que incluí en esta versión del instrumento fueron las siguientes: a) Conformación del grupo y diversidad en el aula normalista. Estrategias que emplea para conocer a su grupo; b) Saberes docentes y concepciones sobre la diversidad en el aula y las modalidades de diversidad; c) Experiencias específicas de trabajo con la diversidad en el aula. Incidentes críticos; d) Conocimiento/desconocimiento de las estrategias didácticas y metodología inclusiva; e) Tiempo curricular, tratamiento de contenidos y atención a la diversidad; f) Implicaciones y estrategias en el contexto de la educación a distancia. Diversificación de estrategias docentes. Limitaciones en el trabajo a distancia para atender a la diversidad; g) Recursos teóricos-metodológicos. Ofertados por la institución o por iniciativa propia; h) Opinión o perspectiva de lo que corresponde hacer al docente formador para atender a la diversidad en el aula; i) Opinión o perspectiva de lo que corresponde hacer a la institución para atender a la diversidad en el aula.

Realicé tres ejercicios de piloteo del guión de entrevista, con colegas docentes quienes accedieron a colaborar en esta actividad compartiendo su tiempo y saberes para esta prueba. Dos de las profesoras entrevistadas, impartían clases en la Licenciatura en Educación Preescolar y otra docente pertenecía al trayecto de inglés por lo que se desempeñaba en diferentes licenciaturas (Preescolar, Primaria y Telesecundaria). El piloteo lo realicé de manera virtual, los recursos empleados fueron el equipo de cómputo, el programa de videollamada en línea ZOOM y el formato del instrumento impreso.

La experiencia realizada tuvo un alcance formativo ya que permitió ensayar la conducción de la técnica y reconocer que el guión ayudaba al logro del objetivo trazado. En cuanto a la valoración de la actividad, las entrevistadas opinaron que las preguntas fueron claras, la duración fue adecuada, no hubo cansancio ni aburrimiento. Recomendaron programar una hora completa para la actividad a fin de que el informante disponga ese tiempo para concentrarse en la entrevista sin



presiones. Por otra parte, identifiqué la necesidad de hacer ciertos ajustes en el planteamiento y organización de algunas categorías ³⁴, destacando las siguientes:

- a) Saberes docentes y concepciones sobre la diversidad en el aula y las modalidades de diversidad.
- b) Estrategias en el contexto de la educación a distancia: b.1) Diversificación de estrategias docentes; b.2) Limitaciones en el trabajo a distancia para atender a la diversidad.
- c) Conformación del grupo y diversidad en el aula normalista: c.1) Estrategias que emplea para conocer a su grupo.

Piloteo de la Guía de Observación

Paralelo al desarrollo del piloteo de la guía de entrevista, también revisé la validez de la guía de observación, para lo cual solicité el apoyo a las mismas docentes a quienes había entrevistado. Sin embargo debido a las condiciones imperantes ante el traslado a la docencia virtual, no fue posible observar en forma directa las clases, sólo logré observar un video de una clase virtual que compartió una de las participantes.

Las categorías teóricas iniciales que seleccioné para la guía fueron las siguientes: a) Prácticas pedagógicas, b) Habilidades docentes, c) Perspectivas teóricas en uso, d) Interacciones pedagógicas: docente-conocimiento-estudiante; y e) Conformación del grupo y diversidad en el aula normalista; de las cuales desprendí distintos indicadores. (Ver anexo 4).

Gracias a este ejercicio reorganicé algunas categorías, como en el caso de “Prácticas pedagógicas”, en la cual agrupé las habilidades docentes y las interacciones pedagógicas. La categoría “Conformación del grupo y diversidad en el aula normalista”, decidí moverla al guión de entrevista para solicitar esos datos a cada docente; asimismo decidí eliminar la categoría de perspectivas teóricas en uso, considerando que era poco factible de ser observada.

³⁴ En la ponencia “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”, expongo con detalle los resultados del piloteo. (VI Encuentro de Estudiantes de Posgrado en Educación. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Noviembre 2021).

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2276.pdf>



Otras cuestiones que se pusieron de manifiesto en este piloteo, se relacionaron con las condiciones del trabajo docente en la virtualidad, las complicaciones por la conectividad, el funcionamiento de los equipos de cómputo de estudiantes y docentes, así como las habilidades que los docentes desarrollaron sobre la marcha; que de alguna manera tenían incidencia en las prácticas pedagógicas y la atención a la diversidad. Sobre esto comentaré más adelante en los capítulos de resultados y discusión.

4.4.3.4 Aplicación de las técnicas e instrumentos

Las técnicas empleadas para la recolección de datos fueron la entrevista a profundidad y la observación participante, en congruencia con el enfoque cualitativo-interpretativo asumido en esta investigación. Cabe mencionar que en el diseño original había considerado aplicar la encuesta, sin embargo decidí descartar esta técnica ya que se había empleado con frecuencia en la institución durante el periodo de confinamiento, lo que había desgastado a los docentes; asimismo el avance en la lectura de los referentes indicaba la pertinencia de técnicas cualitativas. (Daza, 2023).

4.4.3.4.1 Entrevistas a profundidad.

Este tipo de entrevista se caracteriza por la búsqueda de información sobre un determinado problema o asunto, desde el punto de vista de los participantes. Permite "...acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos." (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 168). El investigador o la investigadora establece una lista de temas para focalizar la entrevista sin ceñirse de forma estricta a la misma, da pauta a incorporar o no ciertos temas conforme se desenvuelva la situación de entrevista.

El desarrollo de la entrevista en profundidad se apoya en la idea de que el entrevistado o informante es un ser humano, no un organismo que responde a la manera pauloviana a un estímulo externo; es una persona que da sentido y significado a la realidad. (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 171).

Instrumento: guiones de entrevistas semiestructuradas



El instrumento que utilicé para la recolección de los datos fue un guión de entrevista semiestructurado, el cual tiene “una secuencia de temas y algunas preguntas sugeridas. Presentan una apertura en cuanto al cambio de tal secuencia y forma de las preguntas, de acuerdo con la situación de los entrevistados.” (Alvarez-Gayou, 2003, p. 111).

Como resultado del pilotaje contaba con una versión modificada del guión de entrevista. El diseño del instrumento comprendía los siguientes elementos: una portada con la presentación del instrumento en la cual se especificaban el formato (tipo de entrevista), el objetivo, la modalidad y la metodología de aplicación. En las páginas siguientes aparecía el listado de las categorías de indagación, un apartado para anotar los datos de identificación de la entrevista y las indicaciones para empezar el diálogo y establecer el *rapport*. Posteriormente aparece la sección “Desarrollo”, que incluye un apartado para registrar datos iniciales sobre la antigüedad en el servicio de formación docente, los planes de estudio y cursos impartidos por las informantes. Enseguida se presentan un listado de preguntas abiertas agrupadas por categorías de indagación. Por último, una sección de “Cierre” para guiar la conclusión de la entrevista. (Ver anexo 5. Guión de entrevista semiestructurada)

Procedimiento de aplicación

La recopilación de datos mediante las entrevistas en la fase virtual (diciembre 2021), la realicé a través de videollamadas en la plataforma ZOOM. Realicé una sesión por cada maestra desde mi ordenador personal. Las entrevistas tuvieron una duración de 1 hr 15 minutos, aproximadamente con un tiempo efectivo de entrevista que fluctuó entre 45 y 50 minutos. El uso de esta aplicación ofrece la ventaja de grabar la sesión en un archivo (mp4), que se puede almacenar y reproducir posteriormente, lo que resultó de gran utilidad para hacer la transcripción.



Con base en los resultados obtenidos de las tres entrevistas virtuales, elaboré una segunda versión del instrumento para profundizar en algunos aspectos significativos de acuerdo a los objetivos de la investigación.

Preparé un guión de entrevista personalizada, en función de algunas categorías que necesitaba ampliar en cada caso, en el anexo 6, muestro un ejemplo de este rediseño del instrumento. (Ver anexo 6. Guión de entrevista 2ª. vuelta). Esta versión la apliqué en la fase presencial del trabajo de campo, en la cual efectué tres entrevistas, una por cada docente (mayo de 2022). Cada entrevista fue individual, concerté con las participantes el día y lugar para sostener los encuentros, que se realizaron en diversos espacios: cubículo personal, bancas al aire libre o sala de juntas. Utilicé el teléfono celular como grabadora.

En la tabla 10 “Recopilación de datos mediante la técnica de entrevista a profundidad”, presento un resumen de la recopilación de datos mediante esta técnica tanto en la fase virtual, como presencial.

Tabla 10

Recopilación de datos mediante la técnica de entrevista a profundidad.

ENTREVISTA A INFORMANTE	FECHA	MODALIDAD	DURACIÓN	PRODUCTOS
FORMADORA A	6 y 8/dic/2021	Virtual	32 mins	Registro en instrumento (se empleó uno por cada entrevista). Videograbación de cada entrevista (Zoom) 3 transcripciones en programa SONIX. Archivos respaldados en laptop y Drive.
FORMADORA B	2/dic/2021		1 hr 13 mins	
FORMADORA C	3/dic/2021		1 hr 23 mins	
Tiempo total			3 hrs 08 mins	
FORMADORA A	11/mayo/2022	Presencial	49 mins	Registro manual en instrumentos. Grabación en celular mediante app “Notas de voz”. Notas en diario de campo
FORMADORA B	20/mayo/2022		41 mins	
FORMADORA D Pareja pedagógica	20/junio/2022		37 mins	
FORMADORA C	9/mayo/ 2022		1:07 mins	
Tiempo total			3 hrs 14 mins	

Fuente: elaboración propia

4.4.3.4.2 Observación participante

Esta técnica de investigación consiste en

un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando [...] supone participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o de una institución. (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 165).

Demanda el dominio de algunas habilidades sociales que se suman a las destrezas para observar, a fin de establecer un acercamiento con las personas o informantes, mediante la convivencia en un determinado periodo, que facilita obtener una mejor percepción de la realidad estudiada, ya que el investigador o la investigadora participa en ella en tiempo real cuando acontecen los sucesos de interés. (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Cabe mencionar que en el plan de investigación original, había planteado una observación no participante, sin embargo las experiencias de observación de clases efectuadas en las aulas virtuales, me llevaron a cuestionar la pertinencia de dicha técnica. En ésta el investigador o la investigadora se sitúa como una figura ajena al grupo y no tiene mayor interacción con los participantes, condiciones que no se cumplieron con total exactitud en las actividades realizadas ya que en algunas sesiones de clases que observé, las profesoras me invitaron a externar mi comentario respecto a los temas y las actividades abordadas. Esto me llevó a reflexionar sobre como mi presencia influía en la dinámica de trabajo, así como a replantear la modalidad de observación como participante. (López y León, 2005; Sánchez, 2013).

Instrumento: guías de observación

La intención metodológica de la observación fue observar y oír las voces de los docentes y estudiantes, estando abierta a las situaciones observadas, tratando de no perder profundidad ni espectro. No pretendía evaluar a los docentes y sus prácticas, sino observarlas con detenimiento para conocerlas, describirlas y comprenderlas. El diseño original del instrumento lo concebí para aplicarlo en



clases presenciales, sin embargo dadas las condiciones derivadas de la contingencia sanitaria, lo consideré factible de usar en las sesiones virtuales.

Con base en el piloteo de instrumentos contaba con una versión modificada de la guía de observación basada en un sistema descriptivo (Evertson y Green, 1989, citados en Rodríguez, Gil y García, 1999) que incluyó indicadores de observación agrupados por categorías para focalizar la mirada, con un formato de registro flexible. Estaba compuesto por tres hojas, la primera contenía la presentación del instrumento y un espacio para anotar datos de identificación de la recolección. En la segunda y terceras, inserté un formato dividido en dos columnas, del lado izquierdo los indicadores y del lado derecho un espacio en blanco para el registro. En esta versión integré indicadores de las categorías: Prácticas pedagógicas e Interacciones pedagógicas: docente-conocimiento-estudiantes. (Ver Anexo 7).

Utilicé una guía de observación para las clases en la modalidad virtual (dic 2021-ene 2022) y posteriormente la rediseñé para su aplicación en el aula presencial (mayo, junio, julio 2022) a fin de enfocar de forma más específica las categorías de estudio. En esta versión, incluí indicadores de tres categorías: Saberes docentes y concepciones sobre la diversidad en el aula, Conformación del grupo y diversidad en el aula normalista y Prácticas pedagógicas. El diseño fue similar a la versión anterior: una hoja de portada con la presentación del instrumento y dos hojas con un formato de tabla dividida en dos columnas, del lado izquierdo, los indicadores por categoría y de lado derecho, el espacio con algunas preguntas y la zona de notas. (Ver Anexo 8).

Además de las guías de observación, también empleé otros instrumentos para recabar los datos, en este caso el diario de campo y el teléfono celular o móvil.

Procedimiento de aplicación

En la fase virtual apliqué el instrumento en las clases impartidas a través de videollamadas en ZOOM, observé el desarrollo de una sesión por cada profesora. En la guía de observación realicé el registro de los datos y acontecimientos en el



aula, en función de los indicadores preestablecidos. Al reverso de las hojas también tomaba apuntes sobre el desarrollo de la sesión o algunas cuestiones relevantes. En un momento posterior a la observación, elaboré registros descriptivos generales de la secuencia de actividades realizada por las docentes. De forma complementaria también recuperé algunos apuntes en el diario de campo.

Durante la fase presencial, el procedimiento fue a través de la observación directa en las aulas, ocupaba un asiento como parte del grupo y mientras se desarrollaba la sesión hacía el registro de notas en la guía. Al término de la observación, pasaba en limpio las notas en un registro descriptivo organizado en bloques temporales de actividades. Sólo en la última sesión observada conté con equipo de filmación.

En la tabla 11, “Recopilación de datos mediante la aplicación de la técnica de observación participante”, presento un resumen de las observaciones realizadas en las dos fases de recolección de datos:

Tabla 11

Recopilación de datos mediante la aplicación de la técnica de observación participante.

OBSERVACIONES DE CLASES INFORMANTE	FECHA	MODALIDAD	DURACIÓN	PRODUCTOS
FORMADORA A	14/dic/2021	Virtual	1 hr 21 mins	1 instrumento aplicado 1 registro general de observación (Word) Notas en diario de campo 1 grabación en video
FORMADORA B	13/ene/2022		1 hr 02 mins	1 instrumento aplicado Notas en diario de campo 1 registro general de observación (Word) 1 grabación en video
FORMADORA C	17/ene/2022		1 hr 43 mins	1 instrumento aplicado 1 registro general de observación (Word) 1 grabación en video
TOTAL DE HORAS:			4 hrs 06 mins	



OBSERVACIONES DE CLASES INFORMANTE	FECHA	MODALIDAD	DURACIÓN	PRODUCTOS
FORMADORA A	24/mayo/2022	Presencial	2 hrs	1 instrumento aplicado 1 registro descriptivo (Word) Notas en diario de campo
FORMADORA B FORMADORA D (pareja pedagógica)	27/mayo/2022 7/junio/2022 1/julio/2022		6 hrs	2 instrumentos con notas y esquemas 1 registro descriptivo (Word) Notas en diario de campo 1 grabación en video
FORMADORA C	28/junio/2022		2 hrs	1 instrumento con notas y esquemas Notas en diario de campo 1 registro descriptivo (Word)
TOTAL			10 hrs.	

Fuente: elaboración propia.

Otros medios de registro

Además de los instrumentos diseñados, también me valí de otros medios para el registro de los datos, en este caso sobresalen el diario de campo y el móvil o teléfono celular.

Diario de campo

Empleé una libreta para recabar de manera manual diversos datos complementarios al desarrollo del trabajo de campo, tales como notas sobre las expectativas de las sesiones de observación y entrevista, breves reconstrucciones de las clases observadas, así como las impresiones y sentimientos que se generaban en mí como investigadora durante este proceso. (Ver anexo 9).

Aplicación “Grabadora” en el teléfono celular

Durante las observaciones presenciales, fue necesario recurrir al teléfono celular como herramienta de recolección, ya que en algunas sesiones realicé grabaciones de audio a través de la aplicación “Grabadora” de algunos intercambios, explicaciones y participaciones de las docentes y alumnas relacionados con el

tema de investigación. Los cuales almacenaba en el drive, para transcripción y uso posterior.



4.4.4. Estrategia para el procesamiento, análisis e interpretación de la información recopilada

A lo largo de los estudios doctorales profundicé en el conocimiento y conducción de distintas metodologías para llevar a cabo el procesamiento, análisis e interpretación de los datos recabados. Contaba como antecedente la experiencia obtenida en la tesis de maestría, donde también realicé una investigación de corte cualitativo. De tal modo que el doctorado me permitió revisar nuevas técnicas y enriquecer los referentes en este campo.

El análisis de los datos cualitativos dirige su atención a la generación de constructos y proposiciones, la construcción de categorías analíticas derivadas a partir de la realidad, así como la reconceptualización de las experiencias y cosmovisión del investigador o la investigadora (Goetz y Compte, 1984).

Para Alvarez-Gayou (2003) el análisis cualitativo “busca conducir a una mejor comprensión de un fenómeno, lleva a explicaciones alternativas, representa un proceso de comparación que encuentra patrones y compara datos, y es a la vez un proceso ordenado y cuidadoso con gran flexibilidad” (p. 191).

Desde la perspectiva de Patton (1990) no hay un punto exacto donde termina la recolección de datos e inicia el análisis, ya que en el curso de investigación de campo, surgen ideas que desencadenan este proceso. Considera que la forma de realizar el análisis de los datos depende del propósito y tipo de investigación emprendida. De igual modo, plantea que cuando ha finalizado formalmente la recolección de datos y se da inicio al análisis, el investigador o la investigadora puede organizar esta fase desde dos fuentes: 1) Las preguntas de investigación formuladas en el diseño, y 2) Los insights analíticos y las interpretaciones que surgen durante la recolección de datos.

En mi caso particular, es importante mencionar que el proceso de recopilación de información y el de procesamiento, se intercalaron durante la investigación debido en parte, a los ajustes en las condiciones laborales en la



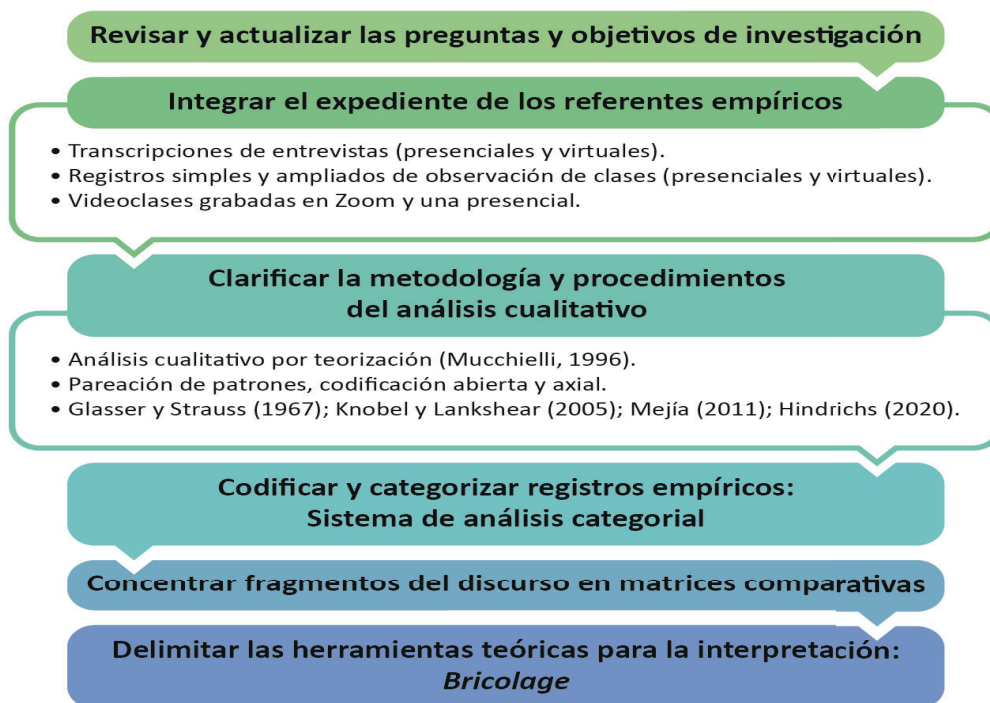
institución elegida por los efectos de la pandemia. Cuando estaba terminando de recabar información vía virtual, inició la etapa del regreso gradual a la normalidad en la institución, por lo que continué realizando entrevistas y observaciones en la modalidad presencial, lo que implicó dejar detenido temporalmente, el procesamiento y análisis de la información recabada en la fase virtual. Coincidió con Patton (1990), en cuanto a que durante la recolección de datos en el campo, surgen una serie de insights sobre el problema de investigación, que abonan a la comprensión del mismo, en mi caso anotaba algunos, en forma de notas en el diario de campo o en las transcripciones del material empírico.

En síntesis, la etapa de procesamiento y análisis, supuso un reto metodológico ya que ante el volumen y variedad de los datos recabados en las distintas fuentes y modalidades, enfrenté algunas tensiones para clarificar los procedimientos más adecuados para analizar la información. Gradualmente y con base en cursos sobre análisis cualitativo³⁵, ensayé algunos procedimientos de análisis y conformé una estrategia de análisis propia que me permitiera hacer frente a la tarea de encontrar sentido a los datos recabados, que por momentos fue escurridiza, caótica y lenta, la cual sintetizo en la figura 7 “Mi estrategia para el análisis de datos cualitativos”.

³⁵ Destacan los seminarios “El proceso de investigación como base de elaboración de la tesis” impartido por Lilitana San Jurjo y Alicia Caporossi (Universidad Nacional Rosario, Argentina. Noviembre 2020-marzo 2021); y el “Taller Análisis artesanal de datos cualitativos”, conducido por Carlota Guzmán (Universidad Nacional Autónoma de México. Febrero-mayo 2024).

Figura 7

Mi estrategia para el análisis de datos cualitativos



Fuente: elaboración propia.

4.4.4.1 Técnicas, instrumentos y recursos para el procesamiento, análisis e interpretación

A partir de la estrategia de análisis que construí, el primer paso fue regresar a los objetivos y preguntas de investigación es decir a las coordenadas del estudio, como una guía para orientar el procesamiento y análisis; esto implicó revisar y precisar el planteamiento original de los objetivos, con base en la información recabada.

Denzin y Lincoln (2000) plantean que, en investigación cualitativa, el investigador o la investigadora es un *bricoleur* que emplea gran variedad de estrategias y métodos para analizar sus datos. En relación con esto Mucchielli (1996) afirma que

lo que caracteriza las técnicas de tratamiento de análisis es esencialmente la puesta en práctica de los recursos de la inteligencia para captar significados. Las aproximaciones, las confrontaciones y las relaciones de datos, las perspectivas y los encuadres, el captar las recurrencias y analogías, así como las generalizaciones y las síntesis son los elementos que hacen surgir dichos significados (p. 68).



El análisis de los datos recopilados requirió diversas operaciones para sistematizar y organizar la gran cantidad de información obtenida. De acuerdo a Mejía (2011) un paso indispensable para el análisis es la reducción de los datos cualitativos, “La reducción es la etapa de simplificación, resumen, selección, ordenamiento y clasificación de los datos cualitativos para hacerlos abarcables y manejables de tal manera que puedan ser susceptibles de ser analizados.” (p. 49). En ese sentido, conjunté los registros empíricos, así como los instrumentos aplicados en carpetas o expedientes, tanto digitales como físicos. Esta tarea la entendí como el procesamiento en donde preparé los insumos recabados en el trabajo de campo, para extraer los datos de interés, como dice Mejía (2011) “El texto de campo para poder ser estudiado, primero tiene que ser procesado.” (p. 49). Esto implicó transformar el material empírico para su manejo y análisis, me apoyé en la herramienta Sonix para transcribir los audios de entrevistas; asimismo preparé los registros de observaciones de clases en formatos específicos. (Ver anexo 10).

La metodología de análisis que construí, siguió como eje central el método de análisis cualitativo por teorización (Mucchielli, 1996), que consiste en un proceso de cuestionamiento al corpus de los datos para acceder a la construcción del sentido de los fenómenos investigados. Mucchielli explica que “Teorizar no es únicamente, [...] producir una teoría; es llevar los fenómenos a una comprensión nueva, insertar acontecimientos en contextos explicativos, vincular en un esquema englobante a los actores, las interacciones y los procesos que están actuando en una situación educativa [...]” (1996, p. 70)

Este método comprende seis pasos o etapas: codificación, categorización, relación, integración, modelización y teorización, que no deben entenderse de forma lineal ni rígida, de los cuales sólo efectué los tres primeros. En la tabla 12 “Las tres primeras operaciones del Análisis cualitativo por teorización y sus preguntas” presento un resumen de las interrogantes que se plantean al corpus de datos de acuerdo a Mucchielli (1996)

Tabla 12

Las tres primeras operaciones del Análisis cualitativo por teorización y sus preguntas.
(Mucchielli, 1996)

CODIFICACIÓN	CATEGORIZACIÓN	RELACIÓN
¿Qué es lo que hay aquí? ¿Qué es eso? ¿De qué se trata?	¿Qué pasa aquí? ¿De qué se trata? ¿Frente a qué fenómeno estoy?	¿Lo que tengo delante de mí, con qué está ligado? ¿En qué y cómo se vincula?

Fuente: elaboración propia.

El primer paso u operación, es la codificación que consiste en realizar las anotaciones que resuman o condensan lo esencial de lo que han expresado los informantes o de las prácticas observadas, a partir de la lectura del material empírico o corpus ya transcrito y organizado. En esta etapa, preparé un formato de registro con dos columnas “Transcripción” y “Codificación/Categorización”, en la primera, concentré la transcripción del discurso de las informantes y en la segunda, anoté códigos, etiquetas, o términos que resaltan la idea principal de cada párrafo. Apliqué tanto la codificación abierta (Glaser y Strauss, 1967), como la pareación de patrones de categorías ya establecidas. Para Coffey y Atkinson (2003), “La codificación jamás es una actividad mecánica” (p. 44), ya que es un procedimiento en donde se requiere tomar distintas decisiones y tener presente las preguntas de investigación para seleccionar y asignar los códigos. Esto conlleva decidir a qué partes de los datos asignar códigos, y qué nivel de generalidad considerar, por tanto es un proceso creativo.

En cuanto a la etapa de *categorización*, explica Mejía (2011) que implica *un proceso de identificación de unidades temáticas y la clasificación de dichas unidades de datos en relación al todo, describiendo clases significativas de un mismo género, de forma tal que se va descubriendo características, propiedades o aspectos del fenómeno que se investiga.*

Mucchielli, señala que una categoría “es una palabra o una expresión que designa, en un nivel relativamente elevado de abstracción, un fenómeno cultural, social o psicológico tal como es percibido en un corpus de datos” (1996, p. 73). Para llevar a cabo esta operación, me apoyé en una “Matriz del sistema de análisis categorial”, que agrupa las categorías con sus subcategorías y sus



definiciones respectivas. Cabe señalar que esta matriz la construí a partir de nociones centrales para el diseño de los instrumentos, y de manera inductiva y deductiva se fué enriqueciendo y modificando conforme avancé en el análisis de los datos. Ambos pasos, tanto la codificación como la categorización, los efectué de manera artesanal trabajando de forma directa en los materiales empíricos

El tercer paso denominado, *relación*, consiste en el vínculo que se establece entre categorías y por ello es el más complejo. En los procedimientos que realicé, este paso implicó vaciar los fragmentos codificados de las transcripciones de entrevistas y registros de observación en una matriz, lo que permitió establecer una comparación y relación entre los discursos de los informantes a partir de las categorías preestablecidas. A partir de aquí generé una primera redacción de los resultados, para lo cual retomé la propuesta del análisis por plantilla de Hindrichs (2020) para organizar la presentación de resultados.

Cabe mencionar que realicé estos procedimientos de análisis de forma artesanal; utilicé el procesador de texto Word, como programa de apoyo para elaborar los distintos formatos y matrices de trabajo, de las que me auxilié para sistematizar las operaciones descritas.

Finalmente los procesos de análisis, conducen hasta la interpretación e integración de la información procesada, que se presenta en la discusión de resultados, a partir de una confrontación con las herramientas teóricas expuestas en el capítulo respectivo, en donde se hicieron más evidentes las relaciones entre categorías para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

4.4.4.2 Matriz de categorías

Para concluir la descripción de la estrategia para el procesamiento y análisis, destino este apartado a presentar la matriz de categorías que cité en la sección anterior con relación al paso de categorización. Esta matriz la construí en un primer momento para guiar el diseño de los instrumentos, “el avance en la investigación documental permitió una aproximación conceptual sobre la atención a la diversidad y las prácticas de enseñanza, de lo cual se desprendieron categorías analíticas para el diseño inicial de los instrumentos” (Daza, 2021, p. 5).



Posteriormente a partir del piloteo de los instrumentos, realicé algunos ajustes, como muestro en la tabla 13 “Modificaciones en las categorías a partir del piloteo de instrumentos”.

Tabla 13

Modificaciones en las categorías posterior al piloteo de instrumentos

Versión del piloto	Versión modificada después del piloto
1. Conformación del grupo y diversidad en el aula normalista. Estrategias que emplea para conocer a su grupo.	1. Conformación del grupo y diversidad en el aula normalista. Estrategias y recursos para conocer las características del grupo.
2. Saberes docentes y concepciones sobre la diversidad en el aula y las modalidades de diversidad.	2. Saberes docentes y concepciones sobre la diversidad en el aula y las modalidades de diversidad.
3. Experiencias específicas de trabajo con la diversidad en el aula. Incidentes críticos.	3. Experiencias específicas de trabajo con la diversidad en el aula.
4. Conocimiento/desconocimiento de las estrategias didácticas y metodología inclusiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación didáctica, evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. • Estrategias didácticas, recursos y acciones que reconocen la diversidad en el proceso de enseñanza. • Incidentes críticos.
5. Tiempo curricular, tratamiento de contenidos y atención a la diversidad.	
6. Implicaciones y estrategias en el contexto de la educación a distancia. <ul style="list-style-type: none"> • Diversificación de estrategias docentes. • Limitaciones en el trabajo a distancia para atender a la diversidad. 	4. Implicaciones del trabajo docente en el contexto de la educación a distancia. <ul style="list-style-type: none"> • Diversificación de estrategias docentes en la educación en línea. • Limitaciones para atender a la diversidad.
7. Recursos teóricos –metodológicos que le ha ofrecido la institución o buscado por iniciativa propia.	5. Formación y actualización profesional. Recursos teóricos –metodológicos ofertados por la institución y/o buscados por iniciativa propia para atender la diversidad.
8. Opinión o perspectiva de lo que corresponde hacer al docente formador para atender a la diversidad en el aula Opinión o perspectiva de lo que corresponde hacer a la institución para atender a la diversidad en el aula.	6. Opinión y propuestas de lo que corresponde hacer al docente formador y a la institución para atender a la diversidad en el aula.

Fuente: elaboración propia.



Más adelante, conforme avancé en el procesamiento de los datos, a partir de las respuestas de las participantes en el estudio, realicé otros agregados y modificaciones en algunas subcategorías. Este ir y venir entre la deducción e inducción, fue un camino a través del cual llegué a comprender el objeto de estudio. Asimismo la participación en congresos para compartir los avances y la redacción de artículos, fue otro recurso que ayudó a retroalimentar esta tarea de construcción de la matriz de categorías. En la tabla 14 “Matriz final de categorías y subcategorías” presento la organización final de categorías ordenadas y supraordinadas.

Tabla 14
Matriz final de categorías y subcategorías

<p>1. Prácticas pedagógicas</p> <p>1.1 Saberes docentes, estrategias e interacciones pedagógicas</p> <p> 1.1.1 Concepciones sobre la atención a la diversidad en el aula.</p> <p> 1.1.2 Diversificación de estrategias docentes, didácticas, recursos y acciones.</p> <p> 1.1.3 Estrategias y recursos para conocer las características del grupo.</p> <p> 1.1.4 Dinamización de las interacciones pedagógicas y el aprendizaje.</p>
<p>2. Conformación del grupo y diversidad en el aula normalista</p> <p>2.1 Constelaciones hiperdiversas en el aula normalista</p> <p>2.2 Singularidad de los estudiantes</p> <p> 2.2.1 Rasgos socioculturales</p> <p> 2.2.2 Rasgos personales,</p> <p> 2.2.3 Rasgos de su preparación escolar</p>
<p>3. Situaciones desafiantes en la atención a la diversidad en el aula.</p> <p>3.1 Incidentes críticos</p> <p> 3.1.1 Diversidad cognitiva</p> <p> 3.1.2 Diversidad académica</p> <p> 3.1.3 Diversidad religiosa</p> <p> 3.1.4 Diversidad de género</p>
<p>4. Formación y actualización profesional</p> <p>4.1 Acciones de actualización institucionales</p> <p>4.2 Acciones por iniciativa propia</p> <p>4.3 Propuestas para el docente y la institución</p>
<p>5. Categorías emergentes: Aspectos relacionados con la historia personal y el estilo docente</p> <p>5.1 Formas de aprender=formas de enseñar</p> <p>5.2 La personalidad y el estilo docente</p> <p>5.3 Historia profesional-personal</p>

Fuente: elaboración propia.



Para cada una de las categorías y subcategorías, construí una definición operacional que fue una guía útil en la etapa de codificación y categorización del material empírico, que fui precisando durante el análisis, debido a que al momento de leer los registros enfrenté diversos retos pues algunas categorías se superponían en un mismo episodio. (Ver anexo 11).

CAPITULO V RESULTADOS



El proceso de investigación efectuado, como ha quedado expuesto en los capítulos precedentes, partió de las coordenadas de la investigación es decir el planteamiento del problema, preguntas de investigación y objetivos. Luego continué con el marco contextual, necesario al tratarse de una tesis que mira una realidad educativa no española; seguido del marco teórico que nos situó en una posición epistemológica y nos mostró las nociones centrales del objeto de estudio. Después el marco metodológico, que explicita el enfoque de investigación así como las herramientas y procedimientos para la recolección de los datos. Lo que en conjunto permite exponer la secuencia realizada, aunque en términos operativos, el proceso de investigación no se llevó a cabo de manera lineal, sino con avances paralelos en distintas tareas y por momentos requirió regresar a pasos previos para revisar, fortalecer y ajustar planteamientos teóricos y metodológicos, a fin de mantener una mirada congruente en las etapas finales del trabajo.

Finalmente llego a este capítulo que contiene los insumos para dar respuesta a las preguntas planteadas y con ello alcanzar los objetivos de investigación, como se expondrá en el capítulo de cierre.

Como se recordará, las preguntas, objetivos y supuestos que guiaron esta investigación, buscaban indagar acerca de algunas características significativas que tienen las prácticas pedagógicas de las docentes formadoras relacionadas con la atención a la diversidad en los grupos de la LEP. Derivado de esto, también me propuse reconocer los saberes docentes y estrategias que movilizan las profesoras con relación a la atención a la diversidad, identificar sus concepciones sobre la diversidad en el aula normalista y la necesidad de diversificar sus prácticas pedagógicas. Así mismo reconocer cómo se modificaron sus saberes docentes y estrategias en las etapas de docencia virtual y retorno a la presencialidad, a partir de la irrupción de la pandemia de COVID-19. En otro sentido también indagué acerca de la relación entre la diversidad de las estudiantes y las interacciones pedagógicas que movilizan las docentes; y las

propuestas y recomendaciones de las profesoras entrevistadas para la atención a la diversidad en el aula y en la institución.

El contenido que presento en este capítulo, se deriva del procesamiento y análisis de los datos empíricos recabados a través de la estrategia metodológica de recolección y procesamiento construida. Conforme lo expliqué en el capítulo de metodología, las participantes en la investigación fueron en un inicio 3 profesoras y posteriormente se agregó una cuarta docente que fungía como *pareja pedagógica*. En los resultados que presento he procurado hacer un balance entre dar lugar a las voces y discursos de todas las informantes y presentar los datos recabados en las observaciones, a fin de ilustrar las categorías y con ello dar respuesta a las preguntas y objetivos.

La organización de la exposición de los resultados, se apoya en la matriz de categorías y subcategorías expuesta en el capítulo metodológico, que sirvió como índice estructurador retomando la propuesta del análisis de plantilla (Hindrichs, 2020). Con fines analíticos desgloso cada categoría y subcategoría con sus respectivos resultados, si bien en la realidad estas categorías se encuentran estrechamente interrelacionadas y en algunos casos imbricadas y operan de manera integrada. Para fines del estudio he construido esta forma artificial de representar el objeto de estudio ya que me permite una mejor descripción y explicación. Cabe mencionar que también doy cuenta de categorías emergentes que he considerado significativas a la luz de los objetivos de estudio y que no había identificado en la literatura revisada.

Para la construcción del capítulo de resultados avancé por fases. En un primer momento recuperé los datos de las entrevistas virtuales, en una segunda etapa agregué los datos de las entrevistas presenciales; posteriormente complementé esta información con datos provenientes de las observaciones de clases tanto virtuales como presenciales. De este modo los resultados de cada categoría, se ilustran con referentes empíricos obtenidos en estas dos estrategias del trabajo de campo, tales como fragmentos de entrevistas a las informantes, así como registros de observaciones de clases, lo que me permitió atender al criterio de triangulación de datos provenientes de distintas fuentes, a fin de dar mayor



sustento a las conclusiones. Si bien en algunas categorías sólo incluyo datos derivados de las entrevistas, puesto que en la temporalidad en que realicé las observaciones no pude recabar datos relacionados con dichas categorías; o bien porque la naturaleza de esa categoría se corresponde más con una fuente de entrevista; sin embargo en la mayoría he procurado mostrar una información integral de ambas fuentes.

Para identificar las distintas informantes y fuentes de donde he recuperado los datos que presento a lo largo del capítulo, he usado una nomenclatura específica para cada docente, tratando de preservar la identidad de cada una de ellas. En la tabla 15 “Nomenclatura para identificar a las formadoras de acuerdo al tipo de fuente y modalidad”, muestro las claves usadas:

Tabla 15

Nomenclatura para identificar a las formadoras de acuerdo al tipo de fuente y modalidad

FORMADORA	ENTREVISTAS		OBSERVACIONES	
	VIRTUAL	PRESENCIAL	VIRTUAL	PRESENCIAL
A	EPPFA081221	EPPFA110522	ROVFA141221	ROPFA240522
B	EPPFB021221	EPPFB200522	ROVFB130122	ROPFB270522
C	EPPFC031221	EPPFC090522	ROVFC170122	ROPFC280622
D	No se había incluido en el estudio	EPPFD200622	No se había incluido en el estudio	ROPFB/FD 070622

Fuente: elaboración propia.

Las iniciales de cada clave corresponden a los siguientes identificadores:

E: Entrevista

PP: Prácticas pedagógicas

FA/FB/FC/FD: Formadora A, Formadora B, Formadora C, Formadora D.

021221: los dos primeros dígitos corresponden al día, los siguientes dos al mes y el último par al año.

Para el caso de las observaciones, la nomenclatura se refiere a:

RO: Registro de observación

V: Clase virtual

FA/FB/FC/FD: clave de cada docente

141221: los dos primeros dígitos corresponden al día, los siguientes dos al mes y el último par al año.



En las observaciones presenciales, se hizo una variante en la clave de la siguiente forma: ROP: Registro de observación presencial.

Por otra parte, algunas cuestiones contextuales sobre las observaciones presenciales, relevantes en esta investigación se refieren a que su realización, coincidió con la fase de retorno a la nueva normalidad en la institución, por lo que se seguían protocolos de cuidado y ciertas restricciones de movilidad. Por otra parte, las docentes participantes estaban trabajando de forma colaborativa entre sus respectivos cursos, en el diseño y desarrollo de un proyecto de gestión denominado “*Feria matemática*” que las estudiantes llevarían a cabo durante la jornada de práctica docente. En las sesiones de clases observadas, se abordaron cuestiones relativas a la planeación y preparación de dicho proyecto, así como al análisis posterior a su implementación, lo que conformó parte de los temas que se abordaban en los grupos y aportaron otra forma de conocer las prácticas pedagógicas como objeto de estudio, pues como señalan Bernal *et al* (2005), las prácticas son cambiantes en función del escenario y situación.

El capítulo termina con una síntesis de los principales resultados y hallazgos más relevantes que sirve de antesala para el capítulo siguiente, en donde presentaré la discusión de resultados con base en la confrontación e interpretación con los referentes teóricos.

5.1 Categoría: Prácticas pedagógicas. Subcategoría: Saberes docentes, interacciones pedagógicas y estrategias docentes.

Las prácticas pedagógicas de las formadoras de docentes para la atención a la diversidad, constituyen el foco central en la investigación. Con base en la revisión teórica que expuse en el capítulo correspondiente, en este trabajo adopté una perspectiva sistémica, de esta manera definí la categoría prácticas pedagógicas articulando los referentes consultados (Bernal *et al*, 2005; Tardif, 2010; Mercado,

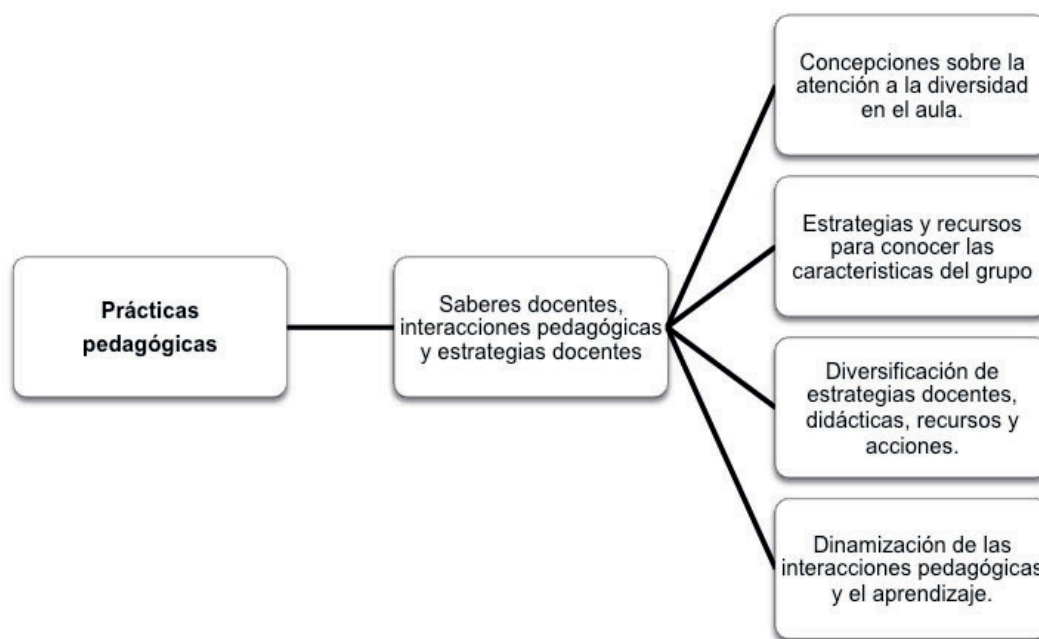
2013; Tamayo, 2017; Davini, 2008; Pérez Gómez, 2010; San Jurjo y Vera, 2003; Dussel, 2019; Davini, 2008; De Alba y Casimiro, 2015), en los siguientes términos:

Quehacer complejo, situado en un espacio institucional y temporal, en donde ocurre un nexo de saberes (marcos de referencia), conocimientos prácticos, relaciones entre sistemas, materialidades, y procesos organizadores de la enseñanza, que guardan una estrecha relación entre sí y con el contexto. Se orientan a la formación profesional, individual y colectiva del profesorado de educación básica, en este caso del nivel preescolar. (Matriz de categorías)

Las prácticas pedagógicas como categoría supraordinada, agrupan a la subcategoría *Saberes docentes*, que es uno de sus componentes principales como se expuso en el capítulo de fundamentación teórica. A su vez, de los saberes docentes se derivan 4 subcategorías, como ilustro en la Figura 8, “Prácticas pedagógicas y sus subcategorías”, de las cuales presento resultados en esta sección.

Figura 8

Prácticas pedagógicas y sus subcategorías



Fuente: elaboración propia.

En la tabla 16 “Definición de la subcategoría Saberes docentes y sus categorías subordinadas”, presento las definiciones elaboradas a partir de la revisión de

literatura, que se fueron realimentando conforme avancé en el procesamiento de los datos.



Tabla 16

Definición de la subcategoría Saberes docentes y sus categorías subordinadas

Categoría	Definición	Subcategorías	Definición
Saberes docentes	Construcción personal sobre la docencia y todas sus posibilidades, resultado de los intercambios sociales durante el recorrido profesional, así como de la propia historia de vida del docente, y de la reflexión sobre su práctica. Conjunta distintas fuentes de saber: teóricas, disciplinares, pedagógicas y experienciales	Concepciones sobre la atención a la diversidad en el aula.	Marcos de referencia que han construido los docentes formadores en torno a cómo entender la diversidad en el aula.
		Estrategias y recursos para conocer las características del grupo.	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.
		Diversificación de estrategias docentes, didácticas, recursos y acciones	La variedad de formas para abordar los contenidos, la comunicación con los alumnos y la organización del trabajo docente para lograr los propósitos didácticos que reconocen la diversidad en el proceso de enseñanza.
		Dinamización de las interacciones pedagógicas y el aprendizaje	La forma en que se movilizan y enriquecen las interacciones pedagógicas al integrar aspectos de la diversidad en la enseñanza.

Fuente: elaboración propia.

5.1.1 Concepciones sobre la atención a la diversidad en el aula

En los siguientes fragmentos recuperados de las transcripciones de entrevistas y de las observaciones de las docentes-formadoras, se hace evidente la sobredeterminación de distintos saberes con respecto a sus concepciones sobre la atención a la diversidad. Tales concepciones se desplazan en un trayecto que parte de una perspectiva médica-centrada en el déficit, que avanza hacia la



atención a la diversidad a partir de necesidades educativas especiales, y las mediaciones pedagógicas; hasta llegar a una postura cercana a la escuela inclusiva, como se puede advertir en las siguientes evidencias.

Concepción del modelo médico o déficit. Puede o no incluir el modelo de las NEE.

En este rubro pude encontrar evidencias tanto en las entrevistas virtuales, híbridas o presenciales, como en las observaciones.

La formadora A, expresó su concepción en los términos de “atender a los estudiantes que presentan dificultades significativas, diferencias de nacimiento (cognitivas o motrices), con quienes hay que brindar una atención específica”. (EPPFA081221).

En otro momento afirmó que

implica reconocer que cada individuo tenemos características y necesidades diferentes [que pueden dividirse en] 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 más viendo o soy más auditivo, haciendo, qué [...] son las diferencias de las características de cada quien. (EPPFA081221)

Esta formadora comentó que si bien no ha implementado estrategias muy estructuradas o complejas, sí lo ha hecho a partir de brindar una atención a necesidades particulares, como pueden ser enfermedades, o cuando se embaraza alguna estudiante. Expresó también que “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 tráelo en tu cuaderno no pasa nada’” (EPPFA08,1221).

En estas expresiones advierto que la docente combina la perspectiva del déficit, que alude a las ausencias de origen o de nacimiento de la persona y el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), en el que se considera la necesidad de que los docentes hagan ajustes o adaptaciones a sus planeaciones, a fin de contribuir a subsanar las dificultades de aprendizaje que pueden presentar los estudiantes. Al mismo tiempo, también da cabida a una mirada desde la



singularidad, que reconoce al sujeto y sus distintas condiciones de vida, ya que menciona el hecho de ser sensible ante las circunstancias del estudiantado. Esta docente tiene un perfil de psicóloga lo cual puede influir en su percepción, también cuenta con maestría y doctorado en educación.

Concepción del modelo inclusivo

En la entrevista de la formadora C, es posible advertir una concepción inspirada en el modelo de la escuela inclusiva

de entrada, los grupos son diversos, 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 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 diferentes, con tradiciones, cultura, o sea, con esa mochila [...] escolar diferente. (EPPFC031221)

En los discursos de las entrevistas a las formadoras, también se encuentran sus concepciones y experiencias en torno a la atención a la diversidad en su quehacer docente.

Como mediaciones didácticas o pedagógicas

La formadora B expresó que para ella

la atención a la diversidad, es darle a cada quien lo que necesita". [... y hacer uso de] mediaciones por ejemplo pensando en Rosa inquisitiva, crítica [...] 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 perdieron clases o se sientan perdidas.

Y más adelante agregó una ejemplificación,

“Sara necesita muuucha [enfatisa] explicación, mucha claridad, pues con ella sí me he quedado al final [...] necesita que yo le revise, el plan, primera versión, segunda versión, tercera versión.” (EPPFB021221)

En este discurso de la profesora, no se observa la postura del déficit o carencia, sino que se acerca a un planteamiento de atender a la diversidad desde la equidad de tal forma que a cada quien hay que brindarle el apoyo que requiera.



Esta profesora recupera en su concepción un referente que le brindó su participación en RECREA³⁶, al referirse a las mediaciones. A diferencia de la primera docente, ejemplifica con casos de sus estudiantes, su concepción sobre la atención a la diversidad, para ilustrar cómo ha implementado las mediaciones. En este caso la docente cuenta con una formación como pedagoga y como licenciada en educación preescolar, además de maestría y doctorado.

Atención a la diversidad desde el modelo inclusivo

la atención a la diversidad implica para mí, conocer y comprender y de entrada reconocer que somos diferentes, que somos diversos, ¿no? Puedo decirte que es complicado. O sea, no es fácil atender la diversidad, según yo, lo más fácil es homogeneizar e ir atendiendo la diversidad para mí a partir de eso que va surgiendo. (EPPFC031221)

Se advierte en este discurso de la formadora C, una mirada que asume a la diversidad como algo natural a los seres humanos, que no se origina necesariamente en carencias de nacimiento. En este sentido supera la perspectiva del déficit y se instala en un planteamiento complejo en el que caben varias expresiones de la diversidad dentro de un mismo grupo. Destaca su percepción de ver a la diversidad como un recurso que permite enriquecer la docencia o la formación docente. Ella estudió la Licenciatura en educación preescolar y tiene estudios de maestría y doctorado.

³⁶ RECREA. Redes de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior (RECREA), fue un programa generado por la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGSU) para fomentar el intercambio de saberes entre docentes de universidades y de escuelas normales. Entre 2017 y 2018 se implementó una experiencia colaborativa entre la Universidad Veracruzana y la BENV “En dicho Taller participaron integrantes del Departamento de Superación Académica así como los miembros de los Cuerpos Académicos: UV-CA-78 “Estudios en Educación”, UV-CA-372 “Tecnologías e innovación en educación para la sustentabilidad” y los Cuerpos Académicos de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, BENVECR-CA-1 y BENVECR-CA-2.” <https://www.uv.mx/dgdaie/general/taller-informativo-recrea/>

5.1.2 Diversificación de estrategias docentes, didácticas, recursos y acciones



Otro grupo de saberes docentes que indagué se relacionan con la variedad de las estrategias de enseñanza, las formas para abordar los contenidos, la comunicación con los alumnos y la organización del trabajo docente para alcanzar los propósitos didácticos, en un marco de atención a la diversidad.

Los datos recabados se organizan en tres bloques, uno acerca de los saberes y estrategias en general, es decir aquéllas que se daban antes de la pandemia; el segundo sobre las adaptaciones y ajustes que hicieron las profesoras ante las demandas del traslado de la docencia en un entorno virtual, y el tercero en el retorno a la presencialidad.

5.1.2.1 Estrategias docentes generales

En este apartado presento algunas evidencias derivadas de las entrevistas de la fase virtual, así como de las observaciones en las clases presenciales que permiten reconocer ciertas actividades y estrategias con respecto a la atención a la diversidad, que las docentes han realizado en distintos ciclos escolares, así como en el semestre cuando recolecté la información. En la mayor parte de los casos, estas estrategias cumplen un sentido didáctico en función de los propósitos de los cursos, además las profesoras no refirieron estas actividades desde un enfoque de atención a la diversidad. Esto puede deberse por una parte, a que no es un asunto prioritario en su quehacer, o bien por desconocimiento acerca de las estrategias para aprovechar la diversidad con un sentido formativo.

Sin embargo, como lo han reconocido las docentes entrevistadas, es posible emplearlas como recursos para aprovechar las diferencias entre las estudiantes cuando se integran en equipos, o bien como un medio para profundizar en el conocimiento de sus características.

5.1.2.1.1 Entre la confusión de estrategias y acercamientos informales para atender a la diversidad.



En entrevista con la formadora A, expresó no haber aplicado estrategias específicas o muy estructuradas, evidenciando confusión respecto a si su acción corresponde a atender la diversidad o no, como puede leerse en la siguiente transcripción:

Que sí tenemos que utilizar estrategias diferentes? [...] Si a alguna se le dificulta algo, [...] por ejemplo, ‘maestra que no tengo la computadora’, o ‘no puedo hacerlo de esta manera, ¿lo puedo hacer a mano?’, les contesto ‘sí claro no pasa nada’, pero ... no sé si eso entra dentro de lo que es o implica la atención a la diversidad? ¿el uso de diferentes recursos? (EPPFA081221)

Por otra parte también señaló “inicialmente consideré el promedio para agruparlas [...] por niveles” (EPPFA081221), refiriéndose a agrupamientos por desempeño escolar, aunque no lo implementó, solo opinó que tal vez podría funcionar. Expresó que en el semestre habían trabajado con mucha frecuencia en equipos, asimismo apuntó que las alumnas se ayudan entre ellas.

Por otra parte, esta profesora compartió su percepción sobre las diferencias en el actuar de los docentes de educación básica y educación normal con respecto a las estrategias para atender a la diversidad. Desde su punto de vista los maestros de educación básica *“están todo el día con su grupo”*, situación que les facilita implementar algunas estrategias, mientras que en educación normal cada docente trabaja menor tiempo desde su curso, limitando su intervención a impartir los contenidos del programa correspondiente. Asimismo considera que a las estudiantes de la licenciatura, se les pide que incluyan las adecuaciones o adaptaciones curriculares en las planeaciones para sus prácticas, sin embargo los docentes formadores no realizan tales adecuaciones. (EPPFA081221).

En el caso de las otras formadoras, hicieron referencia a estrategias ligadas a la formación de la identidad profesional y al desarrollo de competencias didácticas, si bien no están enfocadas directamente a la atención a la diversidad. Por ejemplo, una docente expresó que a fin de plantear vínculos con la profesión, conformaron equipos de trabajo con las estudiantes, con la consigna de funcionar



como “Consejos técnicos de jardín”³⁷ (EPPFB021221), lo que implica que una de las integrantes asuma de manera rotativa el rol de directora, lo que permite a las estudiantes conocerse en otras facetas, así como a las docentes observar otras características en el desempeño de este tipo de tareas.

Esta docente, al preguntarle sobre alguna acción o estrategia en donde retoma la diversidad de las estudiantes en su práctica expresó que

Yo creo que un poco informal, por ejemplo, decía ‘Eres de Xico, háblame de Xico, ¿cómo es tu festividad? [...] me acordé que en algún momento una chica de Xico decía: ‘Ay los niños de Xico nada más hablan de los toros’, ¿no? . Yo les decía, ‘ajá a ver, [...] ¿cómo es Xico?, ¿cómo se hacen las festividades?’. Bueno, nosotros tenemos que ir y comprender eso. No ir a juzgar. (EPPFB021221)

En muchas ocasiones se pueden percibir estrategias de personalización de la enseñanza en el esfuerzo por atender a la diversidad.

5.1.2.1.2 Proyectos colaborativos entre cursos.

En la temporalidad donde desarrollé la recolección de datos en la fase presencial, las docentes participantes tenían un proyecto en común mediante el cual vinculaban contenidos y procesos formativos de dos cursos, en este caso “Observación y análisis de prácticas y contextos escolares “ y “Forma, espacio y medida”. Se trató de un proyecto de gestión que se concretó en una “Feria de juegos matemáticos”.

En la clase observada el 7 de junio de 2022, de las formadoras B y D, las alumnas presentaron sus experiencias en la visita de observación³⁸ a los jardines de niños donde fueron asignadas para sus prácticas educativas. En sus participaciones en la puesta en común, aludieron a diversas situaciones sociales,

³⁷ En las escuelas de educación básica en México, existe la figura denominada “Consejo Técnico” que es un órgano colegiado conformado por el personal directivo y docente del plantel escolar, en donde se revisan asuntos técnico-pedagógicos y se toman decisiones para el desarrollo de diversos proyectos y actividades enfocadas a alcanzar el máximo logro de los aprendizajes de todos el alumnado de la escuela.

<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201709/201709-RSC-DU5jnstk2F-LineamientosCTE.pdf>

³⁸ Las visitas de observación a los jardines de niños, se hacen de manera previa a la práctica, para tomar acuerdos con el personal directivo y docente. Así como para conocer el grupo de niños y niñas, recabar datos e insumos para planear la jornada de práctica educativa, según el semestre y programa del curso.



económicas y culturales que persisten en zonas urbano marginadas de la ciudad de Xalapa, como la violencia, inseguridad y carencias de distintos servicios públicos. También refirieron a la diversidad de los niños que asisten a los jardines. (Del diario de campo, 8/junio/2022).

Por otra parte, en la sesión de la formadora C, se revisaron las fortalezas, áreas de oportunidad, toma de decisiones y sentimientos que experimentaron los equipos durante la aplicación de la feria matemática. (REOPFC280622).

Me parece relevante rescatar esta actividad, en términos de la atención a la diversidad pues a través de la colaboración entre dos cursos, para la planeación, desarrollo y evaluación de la Feria Matemática, se favoreció una formación interdisciplinar y el trabajo colaborativo que son afines a los principios de la educación inclusiva. Si bien este proyecto no se implementó como una estrategia específica para la atención a la diversidad, considero que podría aprovecharse con esa finalidad.

5.1.2.1.3 Las jornadas de observación y práctica.

En las sesiones de clases presenciales, logré identificar que la recuperación y análisis de las experiencias que el alumnado realiza al regresar a la Escuela Normal después de cubrir las jornadas de observación y práctica docente en los jardines de niños, abren la oportunidad para la discusión grupal sobre episodios relativos a la diversidad presente en las aulas de educación preescolar.

Por ejemplo, durante una exposición por equipos, las alumnas refirieron que en el jardín de niños, asistía una niña con síndrome de down que no hablaba; la estudiante narró de manera emotiva, la intervención de la educadora para apoyarla a realizar la actividad de matemáticas. Este caso dio la pauta para que en la retroalimentación de la clase, la formadora abordara el tema de la diversidad y la función del diagnóstico. Transcribo un fragmento de la exposición de la profesora:

Que la diversidad, estamos hablando no en función solamente de algún síndrome, de alguna discapacidad, sino también lo veíamos desde el diseño, en aspectos de religión, en aspectos sociales, en aspectos culturales, etcétera. Pero si el diagnóstico está construido de una manera eficiente, efectiva y eficaz, entonces hubiésemos tenido una estrategia prevista para atender la individualidad de esta



niña y la diversidad que tiene, y también poder atender las características generales de los niños. Entonces, es muy importante dentro de la toma de las decisiones, tener claro o considerar aquellas estrategias que me van a permitir atender características individuales y características generales de los niños. Llámese discapacidad, síndrome o no. Recordará, no recuerdo que jardín de niños era el que enfatizaba ¿Cómo vamos a poner pueblo mágico³⁹? ¿No, si, si hay niños cristianos no? Y entonces entrábamos en ese debate de que es la tradición, que es la cultura y que es la religión y que es la realidad, etcétera. (REOPFC280622).

De esta manera, puedo notar que una vía en la que se manifiesta la diversidad en el aula normalista, es a través de los acontecimientos observados en las escuelas de práctica, relacionados con las diferentes características del alumnado que asiste al jardín de niños. Estas actividades de recuperación y análisis de las visitas y prácticas, son un espacio en donde los docentes formadores tienen que establecer un nexo con el tema, para que las alumnas a su vez construyan las bases pedagógicas para atender a la diversidad en sus jornadas de práctica preprofesional. Asimismo, tratar el tema con las alumnas conduce de forma directa a revisar otros contenidos de la formación, como es el sentido del diagnóstico para conocer al grupo de niños con el que van a trabajar, el cual se ha enfocado como un punto de partida indispensable para la planeación e intervención docente.

5.1.2.2 La docencia virtual durante la pandemia

La forma de dar clases durante la pandemia en la etapa de docencia virtual, implicó que los docentes aprendieran y desarrollaran nuevos saberes, habilidades y estrategias para dar continuidad a los procesos educativos. En el caso de las participantes que conformaron la muestra, realizaron diferentes ajustes para trasladar a un entorno virtual sus tareas de enseñanza.

En este apartado recupero algunas situaciones –con base en las observaciones efectuadas en la modalidad virtual- que ponen en evidencia distintas formas como las profesoras diversificaron las estrategias didácticas y recursos en su intervención docente, movilizándolo sus saberes y habilidades, y cómo esto contribuyó a atender a la diversidad mediante prácticas inclusivas. Si

³⁹ “Pueblo mágico” es una denominación que el gobierno mexicano ha asignado a algunos poblados que se distinguen por sus tradiciones, festividades, arquitectura, entre otros aspectos culturales.



bien, las profesoras no las reconocieron explícitamente como estrategias de atención a la diversidad, es posible relacionarlas bajo esta mirada ya que contribuyeron a superar barreras para el aprendizaje derivadas del contexto; en general encuentro que desarrollaron tres tipos de estrategias como son: Diversificación de la enseñanza mediante el uso de herramientas y recursos digitales; Diversidad de agrupamientos y Adaptaciones para el alumnado con mala conectividad de internet.

A continuación expongo una breve reconstrucción de algunas sesiones observadas y presento con más detalle los resultados obtenidos en el procesamiento de los datos, dando énfasis en el texto que se relaciona con estas prácticas de atención a la diversidad.

En cuanto a la diversificación de recursos tecnológicos, en todas las observaciones de clases virtuales, las docentes emplearon el programa de videollamadas ZOOM. En el desarrollo de las sesiones era común que las docentes iniciaran la clase en una sala principal para dar las indicaciones sobre el tema y las actividades previstas; luego pasaban a salas pequeñas⁴⁰ en donde los equipos atendían las indicaciones. En las clases virtuales, observé el uso de aplicaciones y programas digitales como *Mentimeter*, *Classroom*, *Edmodo*, *Canva*⁴¹, por citar algunas; que muestran parte de las nuevas habilidades docentes en la enseñanza virtual. Por lo general, después del trabajo en grupos pequeños, retornaban a la sala principal para la conclusión de la clase.

⁴⁰ Las videollamadas por ZOOM, ofrecen la posibilidad de distintos formatos para la comunicación con los asistentes, como son una sala principal para reuniones con toda la audiencia; o bien salas pequeñas para un menor número de asistentes, que permite el trabajo en equipos. "Las salas de grupos pequeños son subsesiones dentro de una reunión principal de Zoom." <https://community.zoom.com/t5/Zoom-Meetings/>

⁴¹ Mentimeter es un software para realizar juegos de preguntas y respuestas, presentaciones interactivas y encuestas online. La audiencia participa en directo mediante teléfonos móviles, tablets o pc's. Los resultados se proyectan en la pantalla en tiempo real. <https://www.creatividad.cloud/mentimeter-una-herramienta-online-para-hacer-preguntas-encuestas-y-juegos-a-una-audiencia/>

Google Classroom: plataforma educativa gratuita de Google para gestionar clases virtuales. <https://www.xataka.com/basics/google-classroom-que-como-funciona>

EDMODO: Edmodo era una plataforma de tecnología educativa para profesores y escuelas K-12. Lanzado en 2008, permitió a los profesores compartir contenido, distribuir cuestionarios y tareas, y gestionar la comunicación con estudiantes, colegas y padres. El servicio se cerró el 22 de septiembre de 2022.

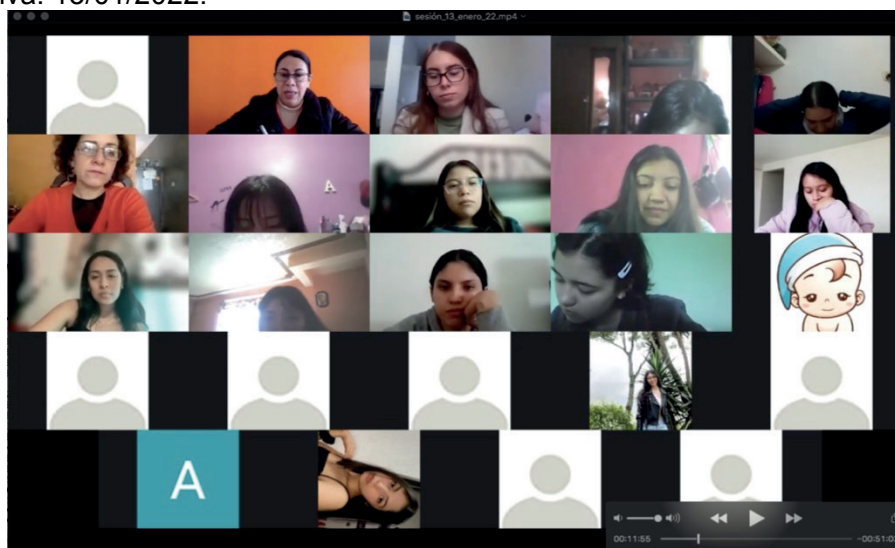
CANVA: Herramienta de diseño gráfico gratuita en línea.



En la clase virtual de la formadora B, quien impartía el curso “Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa”, la temática se enfocó en la revisión de avances y dudas de las estudiantes sobre los registros ampliados y la elaboración de notas analíticas. La dinámica consistió en una introducción con plenaria grupal, después se trasladaron a salas pequeñas que asignó conforme a los equipos de visita a los jardines de niños. En la figura 9, “Plenaria de sesión virtual, curso *Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa*.13/01/2022.”, muestro una captura de pantalla de la primera parte en plenaria grupal, de un total de 22 estudiantes, la mitad tienen cámara encendida.

Figura 9

Plenaria de sesión virtual, curso *Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa*. 13/01/2022.



Fuente: elaboración propia.

Posteriormente la docente hizo un “recorrido” por cada una de las salas pequeñas, para atender las dudas y dar retroalimentación específica a cada equipo, acción que es favorable a la atención a la diversidad. En algún momento de la sesión me comentó que ya había aprendido a usar esta herramienta después de tanto tiempo dando clases en línea, que ha logrado estar atenta para dar acceso a las estudiantes ya que se perdía la conexión a internet con frecuencia, incluso durante la sesión se presentaron estos inconvenientes. En estos casos, particularmente con las estudiantes foráneas que en sus lugares de residencia, tenían limitaciones



de conectividad, la docente les dio la opción de entrar a la clase, tomar asistencia y salir de la sesión, de modo que realizaban su trabajo o las actividades que correspondieran, a través de otros medios como el whatsapp o por teléfono. En esta forma de proceder brindó flexibilidad para adecuarse a las condiciones existentes y dar opciones alternativas para las actividades de aprendizaje. (ROVFB130122). En la figura 10, “Sala de grupo pequeño, clase virtual del curso *Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa*. 13/01/2022.”, se observa la estrategia de grupo pequeño en donde la docente ingresó para revisar y retroalimentar la actividad asignada.

Figura 10

Sala de grupo pequeño, clase virtual del curso *Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa*. 13/01/2022.

que éstas son intocables.
DA_25/11/21_BIN

NOTA ANALÍTICA CATEGORÍA CONTEXTO

Pudimos notar que la zona del jardín es poco favorable ya que es demasiado peligrosa e insegura para todos sus habitantes y transientes, en base a esto consideramos como buena opción contratar algún tipo de vigilancia o seguridad para el bienestar de todas las personas.

Las instalaciones del jardín necesitan ser adecuadas y modificadas para el regreso seguro a clases presenciales, ya que todas las instalaciones del jardín son muy pequeñas y cerradas. No notamos un interés en el personal en que haya una buena ventilación, **ESTA EN PROTOCOLOSI** para nosotras es esencial.

Por lo visto la colonia es muy insegura y peligrosa, han ocurrido demasiadas situaciones fuertes que ponen en riesgo la seguridad de todos los que viven ahí, no es un lugar adecuado para un jardín de niños.

	CATEGORÍA	CTE 26 DE NOVIEMBRE	
INDICADOR	INSCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN	NOTAS
CTE	Para iniciar con el CTE dieron libros de dibujo para colorear, con la intención de crear un	Consideramos que las decisiones que se tomaron fueron en	Al parecer en el jardín hay

Fuente: elaboración propia

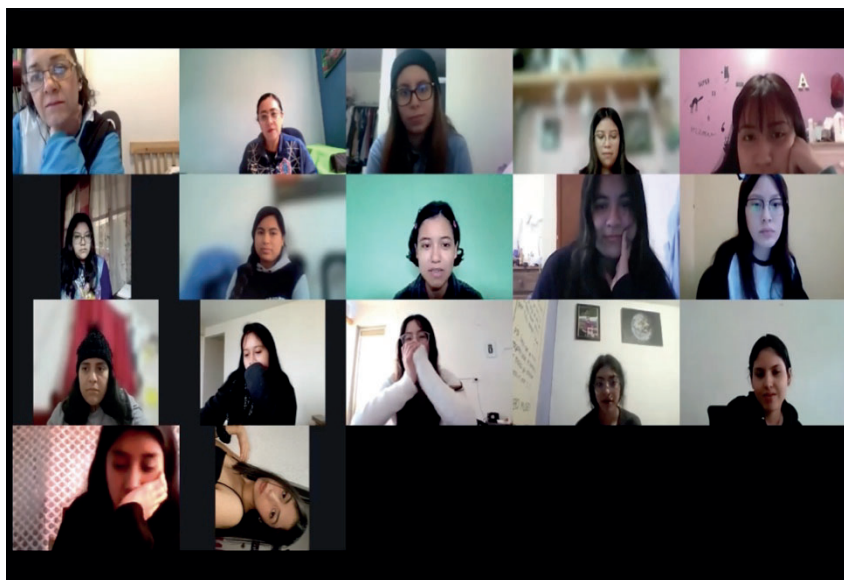
En la clase observada de la formadora C, que consistió en una actividad de cierre del curso por ser la última clase del semestre, la dinámica se desarrolló en cinco grandes momentos: 1) Actividad de “reconexión” sobre los temas que trabajaron en la última unidad, para la preparación del producto final; 2) Trabajo en salas pequeñas para elaborar un análisis de fortalezas y áreas de oportunidad sobre las actividades y aprendizajes obtenidos en el curso; 3) Regreso a la sala



principal para socializar las diapositivas de cada sala; 4) Ejercicio catártico a través de *Mentimeter* sobre las emociones y sensaciones experimentadas en el curso; y 5) Proyección de un video de despedida con fotos y frases motivacionales de cada estudiante. (ROVFC170122). En la figura 11, “Plenaria de sesión virtual, curso *Pensamiento cuantitativo.17/01/2022*”, se aprecia el inicio de esta clase, con la asistencia de la mayoría de estudiantes del grupo.

Figura 11

Plenaria de sesión virtual, curso *Pensamiento cuantitativo. 17/ 01/ 2022*.



Fuente: elaboración propia.

De esta sesión, destaco en particular la presentación de power point de despedida que la docente refirió como un detalle para el grupo, misma que acompañó con una melodía de fondo. En cada diapositiva anotó una frase o cita célebre de tono motivacional, mediante las cuales reconocía el esfuerzo de cada estudiante, tratando de destacar algún rasgo personal (ROVFC170122). En la entrevista presencial agregó “trato siempre de decirles todo lo que pueden llegar a ser cuando se lo proponen” (EPPFC090522). Aquí encuentro otras prácticas sensibles a la diversidad, al explorar cuestiones emotivas y mensajes personalizados que demandan del docente la observación atenta de sus estudiantes, para enfocar hacia sus fortalezas.



Por otra parte, en cuanto a las limitaciones para la atención a la diversidad en las sesiones virtuales, puedo mencionar el hecho de que no todas las alumnas prendían sus cámaras, en algunos casos debido a cuestiones de conectividad. Otras situaciones que reportaron fue en cuanto a la facilidad de manejo de las plataformas, pues como refirió la formadora B, las alumnas preferían trabajar por zoom y no por google meet, aunque para ella resultaba mejor esta segunda opción. (EPPFB021221). Por su parte la formadora C expresó “*en la virtualidad es muy complicado el identificar [...] ciertas características o particularidades que [...] el trato o la presencialidad te brinda*”. (EPPFC031221).

5.1.2.3 Fase híbrida y el regreso gradual a la presencialidad.

Las prácticas pedagógicas están atravesadas por las circunstancias históricas que rodean a los procesos educativos, como lo fuera en este caso la pandemia y sus efectos en el funcionamiento de las escuelas, la docencia y el aprendizaje. Como describí en el apartado del contexto, en la institución donde llevé a cabo la recolección, se vivieron distintas etapas a lo largo de la contingencia sanitaria provocada por la pandemia de COVID. En este apartado me enfocaré en la diversificación de saberes y estrategias durante la fase híbrida y el retorno a las clases presenciales después de un periodo prolongado de ausencia en las aulas.

En el proceso de retorno gradual a clases, a partir del mes de noviembre de 2021, la institución implementó distintas estrategias para mantener condiciones de aforo controlado en las instalaciones, procurando el cuidado de toda la comunidad educativa. En el caso del alumnado de I grado de preescolar, se instituyó un retorno escalonado, para lo cual se organizaron en subgrupos según el lugar de residencia de las estudiantes. En el primer subgrupo se asignaron a las alumnas locales que vivían en Xalapa o en poblados cercanos a esta ciudad; y en el subgrupo 2 a las estudiantes foráneas. De acuerdo con las entrevistas, las docentes trabajaban una semana con el subgrupo 1 y otra semana con el subgrupo 2. Esta decisión institucional generó una modalidad de docencia híbrida, la cual tuvo distintos retos en las prácticas de las docentes y por ende en la



atención a la diversidad, como mostraré en los siguientes apartados a partir de los datos recabados.

La formadora B refirió una situación que presento en el siguiente diálogo, en el que se advierten algunas cuestiones inherentes a la organización docente y a la conectividad, que generaron algunas complicaciones en la enseñanza y el aprendizaje:

Formadora B: yo trabajo con el presencial, y a las virtual les tengo que dejar guiones en el classroom, que trabajen ellas solas.

Entrevistadora: ¿no se puede transmitir la clase, que das presencial? ¿no se transmite sincrónica a las virtuales?

Formadora B: No. Se ha intentado [...] Y creo que ya algunos maestros lo han hecho. El martes que llegamos no teníamos internet. Sí, en realidad, si yo quiero trabajar por zoom con mis otras alumnas, ya en realidad todas tendrían que aún estando en presencial, tendrían que abrir sesión de zoom y vernos y trabajar. Necesitaría cámara y micrófono, ¿no? Si hay quien ya ha comprado sus amplificadores y ya lo han intentado, pero sí hemos tenido problema de internet en la escuela [...] yo no lo he intentado. (EPPFB021221)

Ante esta situación la misma docente expresó que

Entonces estoy intentando [...] dejarles lecturas, pero por ejemplo, la discusión que se da en el grupo de manera presencial, que sacas una pregunta y en una respuesta te sale un comentario o te sale un ejemplo. Eso se lo pierden [...] entonces lo que yo estaba haciendo es que con las alumnas que tengo en presencial, les digo 'Por favor, expliquen esto a sus compañeras que no están aquí, que ya leyeron, que ya también hicieron esta tarea y van a trabajar juntas fuera de clase para venir a presentar sus productos en clase, las que estén físicamente.

Para mí ha sido un poco difícil esta virtualidad en cuanto a la cercanía con ellas [...] la verdad, yo prefiero, [...] tener la oportunidad de abrir un zoom y tenerlas a todas, yo lo hubiera preferido. Y si quieren que yo me presente a trabajar, estoy dispuesta a irme. Si a mí me dejan tener a mi grupo, aunque sea así [...] virtual, porque ha sido muy difícil para mí este cambio de tener la mitad y la mitad, ¿no? (EPPFB021221)

En cambio, la formadora A compartió que ha intentado dar la clase presencial a través de zoom y de forma simultánea a las estudiantes que se quedan en casa. Comentó que lleva su computadora al salón, a veces funciona bien el internet de la escuela, y en ocasiones no, por lo que tiene que usar sus datos celulares⁴²; también lleva su cañón y bocinas. Explica el tema para todas, trata de hablar con voz más fuerte para que le escuchen, hace salas de trabajo, una estrategia que ha

⁴² Se refiere a los datos que compra individualmente en su plan de telefonía celular.



usado es solicitarles que prendan la cámara cuando van a participar, les pregunta tanto a las presenciales como a las que están en línea. Genera trabajo en equipo de ambas modalidades para que intercambien y construyan entre todas el conocimiento requerido. De otra forma tendría que dejar guiones o fichas de trabajo, ya que las alumnas que se quedan en casa pasan una semana sin clases, por lo que se están atrasando. Así ha conseguido avanzar al parejo en los temas, siente que es mejor así la enseñanza y el aprendizaje. (EPPFA081221).

Como se puede notar, estos constantes reajustes representaron un reto para las docentes, quienes conforme a sus recursos buscaron estrategias para sobrellevar las tareas formativas en esta fase. En síntesis, entre las acciones que implementaron y que contribuyeron a atender a la diversidad, se encuentran las adaptaciones a los materiales de enseñanza, al diseñar guiones de trabajo para los estudiantes que permanecían en casa y evitar rezagos en los contenidos. Así como el trasladar el equipo de cómputo y proyección para sesiones sincrónicas al aula presencial, mediante videollamada con participación de todo el grupo, tanto quienes asistían de forma presencial como quienes permanecían en casa, de acuerdo a la logística de la institución.

5.1.2.4 Retorno a la presencialidad

A partir de febrero de 2022, la institución implementó una nueva etapa de trabajo, que consistió en el retorno a la presencialidad con la asistencia completa de todo el personal docente y administrativo, así como del alumnado de todas las licenciaturas; al igual que la población escolar de las escuelas anexas.

Con la totalidad del grupo presente en el salón de clases, se debían atender las medidas de cuidado determinadas por la escuela, como el uso del cubrebocas, el gel o sanitizante, no estaba permitido tomar agua ni comer adentro del salón, asimismo se implementaron pequeños cortes intermedios durante la clase para salir al pasillo y ventilar el salón. En la figura 12 “Clase del curso Forma, espacio y medida, retorno a la presencialidad. Mayo de 2022.” se puede advertir el uso del cubrebocas como parte de las pautas de cuidado.

Figura 12

Clase del curso Forma, espacio y medida, retorno a la presencialidad. Mayo de 2022



Fuente: elaboración propia

Con base en los registros de observaciones, encuentro en común algunas prácticas de las docentes al regreso a la nueva normalidad. En los siguientes párrafos, presento una descripción general de la dinámica de las clases observadas, haciendo énfasis en aquellas prácticas inclusivas que se relacionan con la atención a la diversidad, como fueron: ofrecer distintos agrupamientos ya sea en plenaria o bien en equipos de trabajo; la proyección de diapositivas como recurso de enseñanza; el acceso a los materiales de clase a través de medios tecnológicos como chat de whatsapp, google sites, classroom; así como el trabajo docente en modalidad de pareja pedagógica.

Previo a describir las prácticas observadas, es necesario recordar que el regreso a la presencialidad, se dió en el periodo que la institución denomina semestre “B”, refiriéndose al que transcurre entre los meses de Febrero a Julio. Tal situación implicó un cambio de asignaturas con respecto al semestre anterior, en donde aún estaban en la virtualidad, si bien fueron las mismas docentes observadas, los cursos cambiaron a “Observación y análisis de prácticas y contextos escolares “ y “Forma, espacio y medida”.



En cuanto al desarrollo general de la sesión, las docentes iniciaban la clase de diferentes maneras, planteando el tema correspondiente, dando las consignas sobre las actividades a realizar, o bien preguntando para reconectar con la última sesión de clases. La estrategia de trabajo por equipos de jardines de niños a donde están ubicadas las alumnas, fué utilizada por todas las docentes. Durante el trabajo por equipos, las profesoras solían hacer un recorrido por cada uno para atender dudas de las alumnas, lo que también se observó en las clases virtuales, como una práctica que favorece la interacción y el conocimiento más preciso de las distintas situaciones y necesidades de cada equipo.

Asimismo las exposiciones con presentaciones de power point y proyector son recursos que usaron todas las formadoras observadas para exponer los temas correspondientes, durante dichas exposiciones, algunas alumnas tomaban fotos de las diapositivas. Cabe mencionar que las docentes trasladan el equipo de cómputo y proyector al aula, ya que no están instalados. Por lo regular hacían las proyecciones sobre alguna pared para evitar el brillo del pizarrón, pues la luz se refleja directamente ahí. En la figura 13 “Curso *Observación y análisis de prácticas y contextos escolares*, modalidad pareja pedagógica. Retorno a la presencialidad. Julio de 2022.”, se aprecia en la mesa de la docente, el equipo instalado, asimismo se puede notar la disposición del mobiliario en forma de herradura y la distribución de las estudiantes. Se mantenía la puerta abierta para la ventilación del salón. De pie se encontraba la formadora y sentada a su costado izquierdo, se ubicaba la profesora pareja pedagógica.

**Figura 13**

Curso Observación y análisis de prácticas y contextos escolares, modalidad pareja pedagógica. Retorno a la presencialidad. Julio de 2022.



Fuente: elaboración propia

En cuanto al uso y diversificación de recursos tecnológicos, observé que algunas alumnas llevaban su laptop, la mayoría tenía teléfonos celulares. En esta etapa, prevaleció el empleo de recursos digitales para apoyar y complementar los temas como son: Google sites, chat de WhatsApp, Classroom,⁴³ entre otros. Las docentes compartían por estos medios los materiales del curso, las diapositivas, lecturas de apoyo, quedando así accesibles para la consulta del estudiantado. Cabe mencionar que en el edificio donde están ubicadas las aulas había una red de internet abierta, sin embargo no siempre funcionaba, por lo que los estudiantes tenían que usar sus datos para acceder a algunos materiales, aunque no todos los estudiantes podían hacerlo o tenían la disposición para ello, por lo que las actividades digitales se fueron dejando de lado. Por otra parte, considero que tener disponibles los materiales, diapositivas y demás recursos que diseñan o recopilan las formadoras, es una práctica favorable a la atención a la diversidad,

⁴³ Google sites es una aplicación en línea gratuita, para la creación de páginas web aún sin contar con conocimientos de programación.

Whast App: aplicación de mensajería instantánea para smartphones, que permite enviar archivos de diferente formato (textos, imágenes, videos, audios, grabaciones, entre otros) así como de llamadas y videollamadas. <https://www.arimetrics.com/glosario-digital/whatsapp>



ya que aquel alumnado que requiera profundizar o resolver dudas, tendrá la oportunidad de hacerlo consultando esos recursos posteriormente.

Para el cierre de las sesiones, observé que el trabajo por equipos se prolongaba hasta la conclusión de la clase; en el caso de la formadora B, indicó el cierre y les dio recomendaciones para la próxima visita de observación a los jardines de niños y el plan de trabajo (ROPFB270522).

En las sesiones de otras docentes, también ocurrió que se llegó el fin de la clase mientras seguían trabajando por equipos, si bien las profesoras no dieron una conclusión formal de la sesión, en un caso porque la exposición del último equipo se extendió más tiempo de clase y el profesor del siguiente curso ya se encontraba afuera del aula. En otro caso, aún faltando unos 20 minutos para la conclusión, los equipos ya tenían trabajo asignado y la docente les dió la opción de ponerse de acuerdo para realizarlo en otro espacio y poder salir del aula.

Por otro lado, mencionaré que las clases presenciales no están exentas de imprevistos, como fue el caso de un temblor que interrumpió el inicio de la sesión de la formadora B, quien en esa situación le indicó a su grupo que bajara a la explanada para desalojar el aula conforme a las medidas oficiales. Posteriormente regresaron al salón para reanudar las labores, pues no hubo ninguna afectación. (ROPFB270522) Cabe mencionar que las condiciones de infraestructura del edificio solo cuentan con escaleras, no disponen de rampas para facilitar el desplazamiento para quienes requieran mayor apoyo. Esto indica la necesidad de hacer más accesibles e inclusivos los espacios escolares.

El trabajo docente en la modalidad de pareja pedagógica

Para cerrar este apartado, desarrollo una breve descripción de una clase en la modalidad de pareja pedagógica, observada en el retorno a la presencialidad, la cual se enfocó a la recuperación de las experiencias de las estudiantes durante la jornada de observación en los jardines de niños.

Al inicio de la clase ambas docentes dieron las pautas para el trabajo de la sesión; la formadora B, dio la consigna de organizarse por equipos y la formadora



D (pareja pedagógica), precisó las indicaciones del material a presentar. Les asignaron un tiempo de 20 minutos para preparar los aspectos a compartir. Después se dio paso a las exposiciones por equipos, cada uno correspondiente a jardines de niños ubicados en distintos sitios de la ciudad de Xalapa y otro en una población cercana; la característica en común es que eran lugares de bajo desarrollo socioeconómico.

Por otra parte, en las narraciones de las alumnas sobre sus experiencias en los jardines de niños, se reflejaron situaciones sociales, económicas y culturales que aquejan a la población urbana, como la violencia, inseguridad, carencias de servicios públicos, entre otros. De igual modo, compartieron algunos casos de la diversidad de la población infantil que acude a los jardines de niños y cómo son atendidos por el personal docente. Las intervenciones de las formadoras se orientaron a centrar las participaciones en los datos para estructurar el diagnóstico previo para la jornada de práctica; así como a promover la reflexión sobre las cuestiones referidas por las estudiantes. Por tanto, puedo considerar que la diversidad estuvo como telón de fondo en el desarrollo de la sesión, por lo que resulta clara la necesidad de brindar la formación en competencias profesionales para que las alumnas sean capaces de reconocer y trabajar con la diversidad escolar en los contextos de los jardines de niños a donde se les asigna para sus jornadas de práctica. (Del Diario de campo, 8/junio/2022).

En la figura 14 “Curso *Observación y análisis de prácticas y contextos escolares*, modalidad pareja pedagógica. Retorno a la presencialidad. Julio de 2022”, se puede apreciar a las dos profesoras que coordinaron la clase observada.

**Figura 14**

Curso Observación y análisis de prácticas y contextos escolares, modalidad pareja pedagógica. Retorno a la presencialidad. Julio de 2022



Fuente: elaboración propia.

5.1.3 Dinamización de las interacciones pedagógicas y el aprendizaje

La definición de la categoría, alude a la forma en que se enriquece y movilizan las interacciones pedagógicas al integrar aspectos de la diversidad de las estudiantes en la enseñanza. Como abordé en el capítulo del marco teórico, desde la perspectiva sistémica la interacción pedagógica es un proceso en donde se da un intercambio de saberes entre docente y estudiantes, y entre los mismos estudiantes en el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, al incluir aspectos de la diversidad, se pueden enriquecer las formas de mirar y entender los contenidos propuestos en los programas de los cursos.

Para ilustrar esta subcategoría, incluyo en primer término algunos fragmentos de entrevistas y posteriormente presento descripciones de las sesiones de clases observadas que pueden dar cuenta sobre cómo las diversidades de las estudiantes juegan un papel en la interacción pedagógica.

En el primer ejemplo, la formadora C narró la siguiente experiencia con una estudiante que mostraba aptitudes sobresalientes:



para mí fue un gran reto [...], porque yo ya no sabía qué más dar, [...]. Las clases se convertían en debates bastante interesantes por lo mismo [...]. Esa fue una experiencia que a mí me demandaba mucho. Siempre estar repensando ¿no? O repensar al triple cómo [...] se lo voy a voltear, ¿cómo se la voy a plantear? ¿Cómo le voy a hacer? Y te digo, se generaban debates interesantes que no sólo desde mi perspectiva, ¿verdad? Y después lo compartía con ella. No sólo enriquecía el trabajo [...] unidireccional, sino que dentro del aula generaba una dinámica también de participación. (EPPFC031221)

En una situación similar, la formadora A narró cómo un grupo con un mayor nivel de desempeño, le plantea ciertas demandas en su quehacer

Para mí un grupo que comprende, que logra, que se esfuerza, que participa, que pregunta, personalmente me implica tener una mejor preparación de los contenidos,[...] con más amplitud [...] y no sólo de lo que se está revisando [...] sino llevar más información para que ellos amplíen sus conocimientos.(EPPFA110522)

Otra situación diferente, en donde se puede enfocar cómo la diversidad dinamiza las interacciones, es el que compartió la formadora D (pareja pedagógica) respecto a dos estudiantes que eran mamás quienes recurrieron a sus hijos pequeños para estudiar los contenidos y actividades que planteaba el programa del curso Pensamiento y Lenguaje. (EPPFD200622)

Por otra parte, la diversidad de lugares de procedencia también es usada como un recurso para aproximarse a algunas temáticas que indican los programas curriculares, aunque no se hace de forma sistemática o intencionada, como lo refirió la formadora A:

los ejemplos de donde son ellas, [del ...] tipo de fiestas o de cuestiones [que] se festejan de la zona de donde vienen o cómo se le llama a algún tipo de platillo, eso sí lo retomo para identificar que hay diferencias, que no podemos partir de nuestras concepciones para querer, entender o trabajar a las personas en general, eso sí lo retomo esos ejemplos me sirven, es una materia rica para poder ejemplificar con las chicas, pero no para adecuar la intervención, como vienen de acá les tengo que dar de esta forma, como vienes de acá pues esto, no eso no, de adecuación así no, de recuperar experiencias sí reconociendo que tienen experiencias diferentes en algún sentido, cultural por las zonas, eso sí lo retomo. (EPPFA06,081221)

Por su parte, la formadora D retomó su experiencia en el retorno a la presencialidad:

Para empezar este curso, que era de contexto, [...] empezamos con esta parte [...] ¿De decir ¿de dónde vienes, qué te gusta? Desde tu lugar, [...] Dinos [...] Si fueras una guía de turistas. [...] ¿Qué podríamos ir a ver a tu lugar de residencia? Y entonces, desde los intereses de cada quien, nos explicaban cosas de su lugar de



origen. ¿No? [...] Ya ven como incluso desde ahí, [...] Nuestros intereses nos hacen ver cosas diferentes, ¿no? Unas hablaban de la comida y otras hablaban de los lugares turísticos, otras [...] de los diferentes lugares ¿no? Entonces [...] lo usé [...] como inicio de esta parte de que íbamos a ver de contexto, pero a la vez que ellas se fueran conociendo porque regresaban a lo presencial. (EPPFD200622).

Este ejemplo permite notar un uso más intencionado para vincular los temas del curso con la realidad de las estudiantes, que recupera los lugares de procedencia, como un recurso didáctico apoyado en un juego de roles (guía de turistas); sin embargo, la intención didáctica no es la atención a la diversidad.

En cuanto a los datos recabados de las observaciones, encuentro que la dinamización del aprendizaje, se relaciona estrechamente con la diversificación de estrategias, así como con los rasgos singulares de las estudiantes. Por ejemplo, en la clase del curso “Forma, Espacio y Medida” en donde se analizaban las fortalezas y debilidades de la primera jornada de práctica, se observó la estrategia de plantear una pregunta abierta al grupo durante la recuperación de los temas de la clase anterior.

La maestra lanzó la pregunta al grupo “¿Qué aprendiste ayer?”, una alumna mencionó algo sobre cómo ejercer liderazgo, otra estudiante respondió que tener claro el objetivo y cómo se ligaba con el proyecto de gestión. Con base en las aportaciones de las alumnas, la docente anotó varias ideas en el pizarrón y las organizó mediante un esquema, con base en éste realizó una amplia recapitulación de los aspectos abordados. (ROPFC280622).

En las sesiones de clases observadas, se notó cómo las interrogantes o dudas que las estudiantes plantean a las docentes, se pueden convertir en un motor para clarificar el tema, no sólo para quien hace la pregunta sino para todo el grupo, y dan la pauta para que las docentes movilicen sus saberes y se desarrolle una interacción que promueve la reflexión en las estudiantes antes de dar la respuesta directa.

5.1.4 Estrategias y recursos para conocer las características del grupo.

Otra categoría que indagué, se refiere a los saberes docentes relacionados con las estrategias y recursos que emplean las profesoras en su quehacer cotidiano para obtener información sobre las características de sus estudiantes. Al respecto muestro algunos datos derivados de las entrevistas virtuales.



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. (ver anexo 12). Sólo la formadora D, indicó no emplear ningún tipo de instrumento:

Por lo general yo utilizo la primer clase para integración, para conocerlas y que me digan obviamente de dónde vienen, si son mamás, porque eso también [...] me permite [...] tener otra, incluso consideración, ¿no? [...] No con instrumentos, por lo general no, no me gusta instrumentos. Me gusta más que lo podamos conversar, platicar [...] y voy tomando algunas anotaciones. (EPPFD200622)

En cuanto a quienes sí emplean instrumentos, la formadora A señaló que utiliza “Fichas de datos”, le interesa conocer sobre sus tiempos para el trabajo escolar, los intereses que tienen, las dificultades para comprender las lecturas. (EPPFA081221). Sin embargo, también 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. “Considero que al grupo se le va conociendo ya durante el desarrollo de las clases, puede ser que tengan un buen promedio, pero su desempeño durante la clase no corresponde a la información que tienen”. Por otra parte, también comentó que el trabajo de academia de grado es un medio para conocer al grupo, aunque es ambicioso y concentra demasiada información. (EPPFA081221).

La formadora B, refirió que el trabajo colegiado es un espacio más que aporta al conocimiento de las estudiantes, “la academia de grupo y la academia de grado. Sí, porque por ejemplo tengo a Claudette que no ha participado, que yo veo ahí dificultades en ella y un poco con mis otras compañeras, me han hecho más, más claras las necesidades de Claudette, no quiere estudiar, no quiere estudiar la carrera.” (EPPFB021221).

Por otra parte, esta docente también expresó que en algunos ciclos escolares, la coordinación de la licenciatura, ha solicitado al profesorado la elaboración de un diagnóstico, a partir de proporcionarles un cuestionario que las academias complementan con preguntas relacionadas con sus cursos. (EPPFB200522). Cabe mencionar que durante la pandemia se incluyeron datos sobre el acceso a internet y dispositivos electrónicos que tenían los estudiantes para las clases virtuales, según lo informo una docente que participó en el piloteo de la entrevista. (PILOTO1CT011220)



En general, mediante 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 academia de curso, con la apertura para que cada docente haga las modificaciones correspondientes. En el siguiente fragmento de la entrevista a la formadora B, se identifican 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)

Otra profesora comentó cómo modificó su instrumento a raíz de la pandemia recurriendo a herramientas digitales como el formulario de *google*⁴⁴ y el *padlet*⁴⁵.

Hasta antes de la pandemia tenía una ficha de identificación personal [...] había datos generales de ellas desde un contacto [...] 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, la revisión detallada de los trabajos y tareas de los estudiantes puede ser una práctica pedagógica que funcione como una vía para obtener mayor conocimiento sobre los estudiantes. En particular a la formadora C le permitió identificar a una estudiante con dislexia, cómo se lee en los siguientes fragmentos: *Cuando [...] leía sus trabajos me llamaba mucho la atención que había unos trabajos muy bien hechos y otros [...] a los cuales que no les entendía nada [...] las palabras se cambiaban* (EPPFC031221).

La docente narró que en una ocasión citó a la estudiante para mostrarle sus trabajos y dialogar con ella

⁴⁴ Herramienta que forma parte de GOOGLE, mediante la cual se pueden elaborar y procesar encuestas en línea.

⁴⁵ Aplicación digital on line que permite crear muros colaborativos, admite texto e imagen.



le empiezo a hacer preguntas respecto a [...] por qué este trabajo [...] tiene hilo lógico, hay un inicio, un desarrollo, un cierre, tiene congruencia con la evidencia que te pedí, pero mira éste no [...]” “Y me dice es que a mí me da mucha pena, [...] pero se lo voy a decir porque es la única maestra[...] que se ha dado cuenta, yo soy disléxica, y tenía [...] otras situaciones [...] fue diagnosticada desde los [...] 5 años, tuvo tratamiento hasta segundo de secundaria. (EPPFC031221).

Asimismo la formadora C, también refirió que identifica características de sus estudiantes a través de observarlas y leer unas bitácoras que les solicita.—Al momento de la entrevista, impartía el curso “Pensamiento Cuantitativo”, ubicado en el trayecto de Formación para la enseñanza y el aprendizaje, enfocado a proveer oportunidades para que las estudiantes desarrollen habilidades docentes. En este sentido, pidió a sus estudiantes que hicieran videos de la aplicación de un juego o actividad con un niño en edad preescolar, mismos que le permitieron obtener un mayor conocimiento de sus progresos, así como reconocer rasgos personales de las estudiantes, lo que antes de la pandemia se limitaba debido a que entregaban un reporte escrito. (EPPFC031221).

5.1.4.1 Uso de la información sobre el grupo para la planeación, realización y evaluación.

Una de las temáticas que se derivó de la categoría anterior, se relaciona con el empleo que las docentes formadoras hacen de la información obtenida para la planeación, desarrollo y evaluación de sus cursos.

Al respecto, la formadora B refirió que no la ha empleado de forma muy sistemática para efectos de planeación didáctica o que no lo ha hecho de forma consciente. En la entrevista reportó que con los datos que obtuvo elaboró una presentación de power point que presentó ante la academia de grado con la información más relevante del grupo (EPPFB021221).

Por su parte la formadora A comentó que los datos recuperados mediante las fichas, al inicio del curso son un punto de partida, le permiten tener un primer reconocimiento sobre con quiénes va a trabajar. En su caso no procesa los datos recabados en forma de presentación. También expresó “*no considero la diversidad como un elemento para hacer adecuaciones en mi planeación*” (EPPFA081221).



En contraste, la formadora C 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

Hay dos preguntas, una que tiene que ver con si requieres algún tipo de apoyo y qué tipo de apoyo requieres [...] 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, éste, no! O sea, no es mi responsabilidad [...] ¿Qué piensas que puedes hacer para no ser tan distraída? (EPPFC031221).

Con base en esta información, se observa que la docente establece un tipo de interacción específica con la estudiante según sus necesidades de apoyo (ayuda pedagógica).

En el caso de la formadora D, refirió que con base en la información que externan las alumnas en la primera sesión del curso, donde se presentan, ella toma notas sobre situaciones que le resultan interesantes y que debe considerar en su intervención. Por ejemplo, en el caso de alumnas que son mamás y quienes estudian dos carreras, señaló que

si son mamás, porque eso [...] me permite [...] tener otra [...] consideración, ¿no? De ya esta parte de si estudian otra carrera o eso. Híjole, ahí sí soy un poquito más dura porque son decisiones ... que deben de asumir, ¿no?. (EPPFD200622)

En cuanto al empleo de estos datos con fines de evaluación, en una de las clases virtuales observadas, como se expuso en el apartado 5.1.2.2, se encontró el caso donde la formadora proyectó un video de despedida, en el cual incluyó fotos y frases motivacionales de cada estudiante, que seleccionó de forma específica según el desempeño que mostraron a lo largo del curso (REOFC170122). Esto permite identificar una manera de recuperar la información sobre las características de las alumnas en la fase final de un curso. Si bien la formadora,

no lo hizo de forma intencional para atender a la diversidad, esta práctica encaja de manera directa con un enfoque inclusivo.

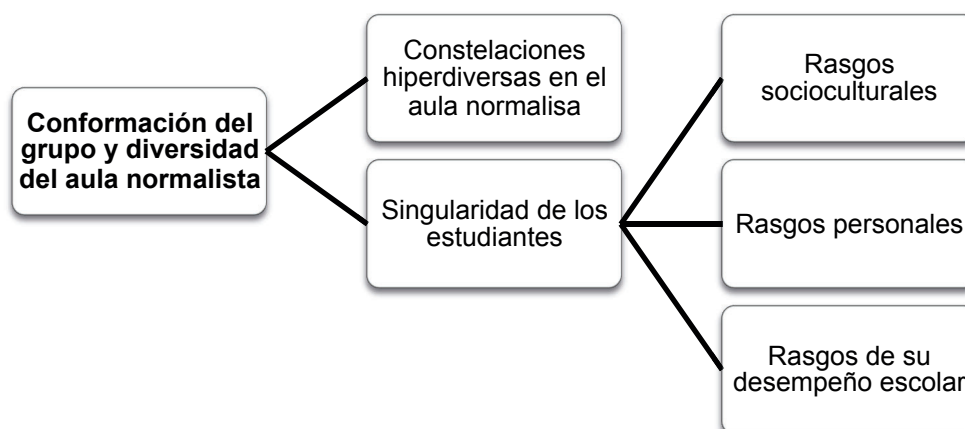


5.2 Conformación del grupo y diversidad en el aula normalista

Esta categoría me permite presentar resultados para atender a la pregunta de investigación sobre los rasgos de la diversidad presentes en los grupos de estudiantes de las profesoras participantes. La definición de esta categoría la fui afinando a lo largo del trabajo de campo y en la fase de análisis, finalmente quedó definida como: “Conjunto de estudiantes de educación normal que guardan una relación escolar a lo largo de su formación profesional, en donde aportan sus rasgos, trayectorias y singularidades, como recursos que influyen en las interacciones pedagógicas”. Esta categoría comprende las subcategorías: Diversidad del aula: Constelaciones hiperdiversas y Singularidad de los estudiantes, como lo ilustro en la figura 15 “Conformación del grupo y diversidad del aula normalista y sus subcategorías”.

Figura 15

Conformación del grupo y diversidad del aula normalista y sus subcategorías.



Fuente: elaboración propia.



Los datos que presento a continuación, fueron proporcionados por las docentes formadoras en las entrevistas virtuales; asimismo incluyo algunos pasajes de las observaciones presenciales de las clases.

5.2.1 Constelaciones hiperdiversas en el aula normalista.

Para dar cuenta de la diversidad existente en los grupos, he recurrido a la noción de “Constelaciones hiperdiversas en el aula normalista”, misma que he definido después de algunas revisiones de la siguiente manera: “Cualidad que da cuenta de la composición heterogénea del grupo normalista. Se constituye por distintas fuentes de diversidad como reflejo de la sociedad contemporánea (género, etnicidad, lengua, religión, etc.) que se ponen de manifiesto en los rasgos socioculturales y personales de sus integrantes y cómo se conectan entre sí. Esta cualidad representa un recurso valioso que dinamiza y enriquece las interacciones grupales en los procesos formativos.”

Al inicio de la investigación, partí de mi experiencia como formadora de docentes, de tal forma que había identificado una serie de rasgos o variables presentes en los grupos de la licenciatura, que describí en el planteamiento del problema, entre los que mencioné el tipo de bachillerato cursado, los contextos geográficos de procedencia, los roles sociales que juegan, otros estudios cursados, por mencionar algunos aspectos. En el guión de entrevista, incluí varias preguntas con el fin de conocer como era la conformación del grupo y la diversidad en el aula de clases desde el conocimiento y percepción de las docentes participantes. La información que muestro corresponde a dos grupos de primer grado, el I “A” y el I “C” del ciclo escolar 2021-2022.

En primer término, presento la descripción de la diversidad del aula del I “A”, con base en la cual diseñé la constelación hiperdiversa, que incluyo al final del apartado. Para iniciar, recupero una cita de un artículo en donde abordé herramientas teóricas para el estudio de la diversidad en la formación inicial, en el cual profundicé en la noción de constelación hiperdiversa.

La matrícula estaba integrada por 24 estudiantes, todas ellas mujeres. Como antecedentes escolares, había alumnas de telebachillerato que provenían de



localidades más lejanas en comparación con las demás estudiantes. En cuanto a procedencia geográfica, todas eran de Veracruz, 8 % foráneas, de lugares lejanos a la capital (límites con otros estados); las demás provenían de la capital y otras de comunidades de la región: Martínez de la Torre, Papantla, Coatepec, San Andrés. En el aspecto de edad y roles, señaló que la mayoría tenía una edad promedio. Una estudiante sobrepasaba los 25 años; no había mamás en el grupo y solo una estudiante trabajaba.

En cuanto a otros estudios, había una estudiante con una carrera de Contador Público concluida (la de mayor edad). La docente agregó: “Se observa que tiene interés en la carrera, que cuenta con apoyos para su formación. Es propositiva, participativa, tiene madurez, su forma de hablar, aporta tranquilidad al grupo” (Entrevista Formadora A, comunicación personal, Xalapa, Ver., 6 de diciembre de 2021). (Daza, 2024, p. 27-28)⁴⁶

Aunado a los datos anteriores, con respecto a las habilidades académicas y hábitos para el estudio, la formadora A, expresó que en general había notado un buen desempeño de las estudiantes, entregaban trabajos de buena calidad, sin problemas para realizar las tareas y entender los temas y contenidos del curso. Asimismo compartió que de acuerdo a su percepción, en este grupo se concentraron las alumnas de mayor puntaje en la prueba de ingreso a la escuela normal.

En este mismo aspecto, abordó que había identificado diferencias en el desempeño de las alumnas que durante el último año de la preparatoria tuvieron una experiencia más constante de clases en línea, ya que mostraban otros conocimientos y habilidades para el uso de las plataformas; en contraste con aquellas alumnas que sólo recibían materiales por correo o que no tenían clases diarias en línea. Asimismo refirió cierta timidez o falta de confianza de algunas estudiantes para mostrarse ante la cámara de la computadora durante las clases virtuales. Cabe mencionar que el ingreso a la escuela normal de esta generación, se dio en la modalidad virtual.

⁴⁶ La descripción de esta categoría la desarrollé con mayor profundidad en el artículo: Daza Padrón, O. (2024). Herramientas teóricas para la atención a la diversidad en la formación inicial docente. Una discusión breve desde distintas disciplinas. *Punto Cunorte*, 10(19), pp. 13-34. <https://doi.org/10.32870/punto.v1i19.210>



En la figura 16 “Diagrama ilustrativo de la categoría de constelación hiperdiversa en el caso del Grupo I A Preescolar”, he realizado una representación gráfica de la diversidad del grupo, enfocada como una constelación hiperdiversa, mediante la que busco ilustrar esas fuentes de diversidad como aspectos que conforman el grupo que se relacionan e interactúan entre sí, otorgando un sello distintivo con respecto a otros.

Figura 16

Diagrama ilustrativo de la categoría de constelación hiperdiversa en el caso del Grupo I A Preescolar



Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la diversidad del grupo I "C" preescolar, con base en los datos obtenidos en las entrevistas a las formadoras B, C y D presento una breve descripción en los siguientes párrafos.

La matrícula grupal se conformaba por 26 estudiantes, todas mujeres; había una alumna que recursaba el semestre. En el aspecto de roles sociales y



edad, todas las estudiantes eran solteras, *hijas de familia*⁴⁷, estaban en el rango de edad para el primer semestre, es decir 19 -20 años.

En el rubro de bachillerato, todas concluyeron este nivel en línea o virtual, de igual manera ocurrió su ingreso a la escuela normal. Por otra parte, sólo se reportó una estudiante que cursaba la carrera de pedagogía y al parecer alguien había estudiado arquitectura.

Respecto a los lugares de procedencia, todas las alumnas eran oriundas del estado de Veracruz. Alrededor del 50 por ciento eran foráneas (Altotonga, Acayucan, entre otros) y el otro porcentaje eran residentes de Xalapa, o bien de lugares cercanos a esta ciudad como: San Andrés Tlalnehuayocan, Plan de las Hayas, Xico, por mencionar algunos.

Otra cuestión referida como parte de las diferencias en las estudiantes, tiene que ver con su acceso a las campañas de vacunación contra el covid-19, ya que como mencionó una docente, mientras que la población de Xalapa ya contaba con la primera dosis, las estudiantes foráneas radicadas en algunos municipios distantes a la capital como es el caso de Acayucan, aún no contaban con esa inmunización. (Previo al regreso a las clases presenciales).

En cuanto al desempeño en clases presenciales, la formadora B expresó que percibía diferencias entre el subgrupo I, es decir las alumnas de Xalapa y el subgrupo II, en donde estaban las alumnas foráneas. Cabe recordar que en la etapa de docencia híbrida, la institución implementó esta estrategia de agrupamiento con presencia escalonada en las aulas, como se explicó anteriormente. En ese sentido notaba a las estudiantes de Xalapa más desenvueltas y más adaptadas al trabajo académico; en cambio percibía a las integrantes del subgrupo II, tímidas y reservadas, quienes en la modalidad virtual no eran así, ya que se mostraban más participativas. Aunado a ello, la formadora D, refirió en cuanto a las formas de aprender de las alumnas en la etapa de retorno a la presencialidad, que no tomaban apuntes en sus libretas, “todo lo dejan a la memoria”. (EPPFD200622)

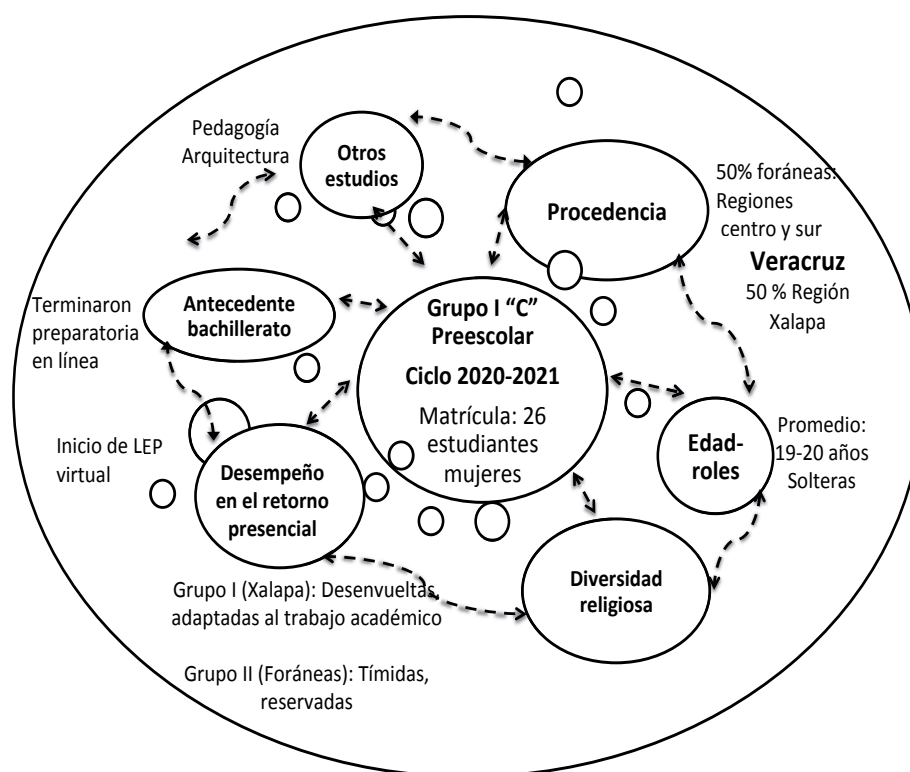
⁴⁷ La docente entrevistada (formadora B), usó esta expresión para referirse a que las estudiantes aún siguen viviendo con su familia.



Por último en este grupo, la formadora C refirió la presencia de diversidad religiosa, ya que algunas alumnas eran católicas y otras cristianas. En la figura 17 “Diagrama ilustrativo de la categoría de constelación hiperdiversa en el caso del Grupo I “C” Preescolar”, muestro una representación gráfica de la diversidad descrita.

Figura 17

Diagrama ilustrativo de la categoría de constelación hiperdiversa en el caso del Grupo I “C” Preescolar.



Fuente: elaboración propia

5.2.2 Singularidad de los estudiantes

Esta subcategoría la definí como la “Circunstancia que identifica a cada alumno como único y distinto a los demás. Como perspectiva de atención a la diversidad, implica mirar a toda la persona, reconociéndola como única e irrepetible, superando la postura del déficit.” (Barrero y Rosero, 2018; Sacristán, 1999), es



decir me aparto de considerar lo que lo hace diferente al alumnado a partir de la ausencia y la carencia. Con fines analíticos relacionados con mis objetivos de investigación, separé en tres conjuntos de rasgos, aunque reconozco que pueden construirse más: Rasgos socioculturales, Rasgos personales y Rasgos de su preparación escolar.

Las docentes entrevistadas se refirieron a casos de estudiantes de otros ciclos escolares, que me permiten ilustrar con algunos ejemplos dos tipos de rasgos: los personales, así como de su preparación escolar, como muestro en los siguientes incisos.

c) Rasgos personales: “Referidos a la edad de los estudiantes, los roles sociales que desempeñan (maternidad, cuidado de familiares, empleo), género, condiciones especiales”.

- Roles sociales: maternidad. En los grupos de esta generación, las docentes no refirieron tener estudiantes que cumplieran el rol de maternidad. La formadora D expresó que en otros ciclos escolares, sí ha tenido estudiantes-mamás, refirió una experiencia del curso de Pensamiento y Lenguaje en donde dos alumnas relacionaron los contenidos de la materia sobre las etapas del desarrollo del lenguaje, con sus propios hijos en edad preescolar (3 a 6 años). (EPPFD200622). Es decir enfocó a la diversidad como un recurso.
- Condición de impedimentos fisiológicos. La formadora A se refirió al caso de una estudiante quien presentaba una condición física y fisiológica en uno de sus brazos que limitaba sus movimientos. Transcribo un fragmento de la entrevista donde la docente rememora este caso:

“tuvimos una alumna, [...] en la escuela y en preescolar hace muchos años [...], que tenía una discapacidad motora evidente. Tenía conflictos porque se usaba mucho en el jardín de niños esto de cantos y juegos y como la educadora perfecta, y bueno a ella le costó. Sin embargo terminó y terminó muy bien, y al final los niños no se fijan tanto en si caminas bonito, si puedes o ves muy bien o no, sino en la forma en que te comunicas con ellos, en el acercamiento que tienes con ellos, la forma en que trabajas con ellos [...] desafortunadamente los maestros que pueden tener alguna diferencia o característica especial no cuentan con los apoyos [...] para poder desempeñarse adecuadamente, por ejemplo los espacios físicos.” (EPPFA110522)
- Diversidad cognitiva: dislexia y aptitudes sobresalientes. Ambos casos fueron referidos por la formadora C, quien atendió a las estudiantes en ciclos lectivos pasados, conforme lo describí en la categoría de dinamización de las interacciones pedagógicas. Sin embargo cabe



mencionar que este tipo de singularidades, han sido casos aislados, poco frecuentes en otras generaciones de estudiantes.

- Personalidad y autopercepción. En una clase presencial, una alumna que estaba sentada a mi lado, sacó un cepillo para peinarse, mientras intentaba sujetarse el cabello, la liga salió disparada cerca de mí y se la pasé, ella me explicó que era inquieta; antes había jugado con unas tijeras simulando que le cortaba el cabello a otra compañera. Esta escena ocurrió mientras la docente realizaba una exposición sobre un contenido, por lo que no se dio cuenta de lo ocurrido. (ROPFC280622)

d) Rasgos de su desempeño escolar. “Refieren al tipo de bachillerato cursado, los estudios complementarios y formación superior previa o paralela a la formación docente; acceso a recursos tecnológicos y bibliográficos; habilidades académicas, hábitos de estudio.”

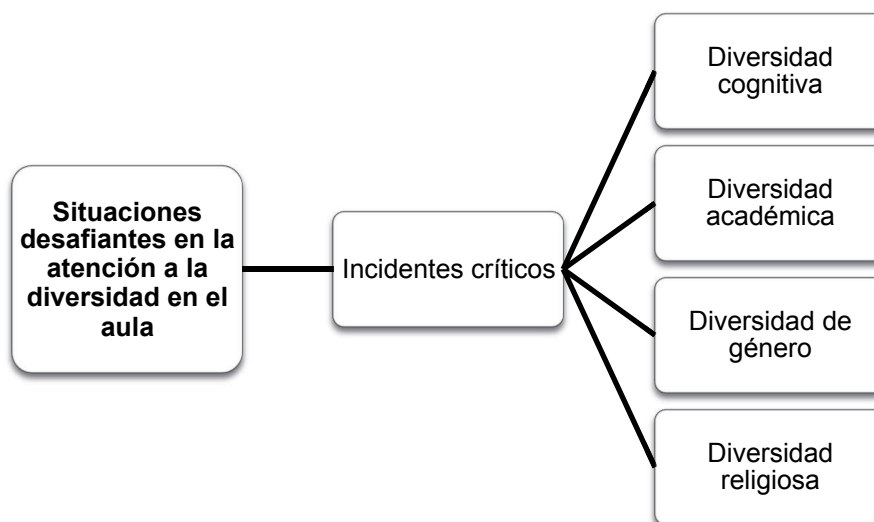
- Participación activa en clase. La formadora C compartió su sentir en cuanto a que “No identifico estudiantes que cuestionen, que pregunten, que digan tengo dudas, no me quedó claro [...]” (EPPFC090522). Por otra parte, en la clase presencial de la formadora A, observé a una alumna participativa que hizo algunas preguntas a la docente respecto a las tareas solicitadas para la visita de observación a los jardines de niños, asimismo planteaba propuestas pertinentes a la actividad en cuestión. En otro momento, esta misma estudiante tomó fotos de las diapositivas de la profesora y al final de la clase se acercó a su escritorio para conversar con ella. (ROPFA240522)
- Acceso a recursos tecnológicos. En las clases presenciales pude notar que la mayoría de las alumnas llevaban teléfono celular y los usaban como recursos de estudio, ya que ahí descargan los textos o materiales de consulta, incluso utilizan el celular para elaborar sus diarios de observación. Es común que durante las exposiciones de las profesoras tomen fotos. Parecen preferir el formato digital, ya no imprimen las lecturas o materiales del curso, según los comentarios de la mayoría de las docentes; lo que también conlleva un gasto. En cuanto al uso de computadoras, observé en ambos grupos, que varias estudiantes llevaban su laptop o computadora portátil, de tal forma que cuando se asignaban actividades en equipos, en cada uno había de una a dos laptops.

5.3 Situaciones desafiantes en la atención a la diversidad en el aula.

Esta categoría la definí como los acontecimientos en el quehacer de los formadores que les han dejado un aprendizaje o reflexión; de la cual desagregué la subcategoría incidentes críticos, como muestro en la figura 18 “Situaciones desafiantes en la atención a la diversidad en el aula: incidentes críticos”.

Figura 18

Situaciones desafiantes en la atención a la diversidad en el aula: incidentes críticos



Fuente: elaboración propia.

5.3.1 Incidentes críticos

La subcategoría “Incidentes críticos”, se refiere a situaciones y experiencias que han enfrentado los docentes como dilemas o retos en su práctica pedagógica, ante las manifestaciones de la diversidad en los grupos.

Con base en el análisis de la información recabada mediante entrevistas, identifiqué varias situaciones significativas para las docentes que representaron dilemas inesperados en su práctica. Cada maestra aludió a cuestiones específicas, pues no todas han enfrentado los mismos retos como puede leerse en los siguientes apartados donde expongo los más representativos.

5.3.1.1 El trabajo docente con alumnas con diversidad cognitiva.

La formadora C, narró sus experiencias con distintas estudiantes, una con aptitudes sobresalientes y otra con dislexia, a partir de las cuales es posible identificar que la diversidad cognitiva puede representar un desafío importante en el quehacer de las formadoras de docentes.

En el caso de la alumna con aptitudes sobresalientes, la profesora externó que esto le representó una fuerte demanda cognitiva y emocional, ya que en las clases se daba un conflicto entre la estudiante y ella, pues al inicio la docente



pensaba que las constantes preguntas que la estudiante le planteaba, eran para probar sus conocimientos, conforme ambas se fueron conociendo más y dialogando se superó tal situación. (EPPFC031221)

El segundo caso que describió esta misma formadora, fue respecto a una estudiante que presentaba un cuadro con dislexia que además desempeñaba un rol de madre. De acuerdo con lo narrado por la docente, la forma en que se dió cuenta de la situación de la alumna fue mediante la revisión de trabajos, así como el diálogo y confrontación con la estudiante sobre las diferencias en los productos solicitados para la evaluación, ya que algunos estaban muy bien elaborados pero otros no. A continuación un fragmento de dicha entrevista:

Yo llegué a a decir : esta estudiante se está burlando de mí, o sea cree que no la leo y entonces la cito [...] y le empiezo a hacer preguntas respecto a ver, por qué este trabajo que entregaste, mira, tiene hilo lógico, hay un inicio, un desarrollo, un cierre, tiene congruencia con la evidencia que te pedí, pero mira, éste no, [...] pues en ese entonces eran impresos todavía, le digo mira éste que me entregaste. Y entonces ella me pelaba unos ojos y no sabía ni dónde meterse. En conclusión, generando, tratando de generar esta confianza, [...] al inicio sólo me decía: 'Pues no sé', Digo a ver ¿por qué, por qué? ¿Por qué pasa esto? Y entonces, hasta que ya después de mucho, que yo le dije 'te estás burlando, es decir, ¿tú crees que no te leo?' Cuando yo le digo eso me dice 'no, no, no, no maestra, no es eso'. [...] me dice 'es que a mí me da mucha pena, [...] pero se lo voy a decir porque es la única maestra de 7 que se ha dado cuenta, yo soy disléxica'. (EPPFC031221)

5.3.1.2 Diversidad en el desempeño académico: Rezago académico.

Otro tipo de incidente crítico que encontré en las entrevistas, se refiere a los dilemas que en ocasiones enfrentan algunas profesoras para realizar una intervención pertinente con estudiantes que suelen retrasarse en la entrega de trabajos o productos de aprendizaje que conlleva consecuencias importantes para la continuación de sus actividades formativas. En el siguiente caso que extraigo de una entrevista se muestra esta situación:

“Dos, dos chicas que no habían entregado el plan de observación me lo tenían que entregar el jueves y desde el jueves por la noche empecé a tratar de comunicarme con ellas. Así con Fernanda todavía el domingo, porque se iban el lunes, todavía el domingo le hablé, le dije Fernanda, si no entiendes algo, si tienes algún problema, [...] comunícate conmigo, ni siquiera me leyó. No sé qué problemas haya tenido Fernanda, por qué situación haya, esté pasando o haya pasado.” (EPPFB021221)

Cabe mencionar que el plan de observación, es un documento que se solicita a las estudiantes, previo a la visitas a los jardines de niños, en el que se plantea el



propósito de la jornada, especificando datos de la escuela y del grupo asignado, así como del contexto en donde está ubicado el jardín, suele contener un cronograma y los instrumentos diseñados para la recolección de datos, por ello su elaboración es un requisito indispensable para acudir a estas actividades.

5.3.1.3 Situaciones conflictivas ante la diversidad religiosa de las estudiantes.

Otro incidente crítico que identifiqué, se refiere a la diversidad religiosa presente en el aula, la cual puede convertirse en una situación compleja en el desarrollo de algunas actividades que proponen las docentes. Como se aprecia en el siguiente ejemplo que refleja las tensiones en el quehacer docente, para lograr un equilibrio entre el respeto a los cultos religiosos de las estudiantes, así como a las tradiciones culturales y a los derechos de los niños.

En el marco de la tradición y la costumbre del Día de Muertos, íbamos [...] a asociar las técnicas para contar, con el Día de Muertos y generar algunas actividades vivenciales, [...] Y ¡oh sorpresa! Cuando [...] seis estudiantes me dicen que debido a su religión, ellas no pueden participar de ningún tipo de actividad que promueva [...], pues la religión católica no, por ser cristianas. Entonces créeme que eso fue un choque así de haber, espérame [...] ¿Cómo lo hago? Porque en ningún momento estoy discriminando, ni estoy excluyendo ni estoy faltando al respeto tu creencia, ¿no? (EPPFC031221)

En relación con el caso narrado, en el siguiente fragmento se muestran las reflexiones que se generaron en la docente sobre este hecho:

“entender qué es la laicidad y que la laicidad no implica que tú dejes de lado tu creencia, sino que tú la tienes, pero no debes de promover ni una ni otra. Es verdad que el Día de Muertos tiene una raíz religiosa, como todas nuestras tradiciones, pero hoy por hoy es un aspecto cultural, y que una situación que marca la educación es el promover las tradiciones y las costumbres [...] tienes que tener claro como docente los derechos de los niños y un derecho de los niños es el derecho a jugar, es el derecho a aprender [...]. ¿Me explico? [...] Todo esto yo lo pensaba, lo analizaba, pero dije ¿cómo se los digo? Y muy complicado. Porque no, no se dio [...] la oportunidad. Yo al final decidí cancelarla. Dije no me meto, no lo vamos a hacer. Les dije en este momento se cancela la actividad, porque [...] yo necesitaba el contacto para poder explicar. (EPPFC031221)

Posteriormente en la entrevista presencial, se profundizó sobre este hecho. La docente refirió su sentir y emociones ante dicha situación como molestia, decepción y frustración; y por otro lado, su necesidad de comprender tal incidente y documentarse sobre derechos humanos, diversidad, paridad de género, a través de colegas expertas en esos temas. (EPPFC090522)



5.3.1.4 Los retos ante estudiantes con diversidad de género.

La formadora D compartió la experiencia de una alumna que presentaba cuadros depresivos, quien tenía una orientación sexual hacia personas de su mismo género. En este caso la docente también fungía como su tutora, comentó que en ese entonces, trató de establecer diálogo con la estudiante, sin embargo se mostraba hermética, incluso la canalizó al servicio de psicología. En el aula, tenía bajo desempeño y los equipos de trabajo no la aceptaban pues incumplía con las tareas; finalmente la estudiante se dio de baja. La docente expresó “Fue como sentirme a veces un poquito culpable porque yo era su tutora, pero pues también no podía hacer más porque ella no quería hablarlo.” (EPPFD200622)

Otra experiencia, la narró la formadora A que refirió que en algunos cursos, ha tenido estudiantes varones con una orientación homosexual. Relató como ha ido modificando sus esquemas al interactuar con ellos, sin embargo aún reconoce cierto conflicto entre su formación cultural y las nuevas formas de pensar, ya que ella creció con una forma de pensamiento en donde se decía que el maestro es un referente para sus estudiantes, y que los niños de educación preescolar y primaria están en un proceso de identificación como hombres y mujeres de acuerdo a los modelos que tienen. Sin embargo ahora ha incorporado otros saberes acerca de la construcción de la identidad, aunque conserva parte de las creencias con las que se formó como docente. Transcribo un fragmento de la entrevista

Y bueno pues hoy en día eso ya está superado, pero finalmente en el inconsciente o no tan inconsciente se siguen teniendo esas ideas; en ese sentido han cambiado mis esquemas. Si un muchacho o una mujer homosexual, [...] no tiene nada que ver con la forma en que va a influir en la personalidad de un niño chiquito o mediano de primaria, de preescolar, secundaria [...] lo que es importante son los valores, la educación académica, [...] los saberes que se tienen [...] Todo eso es lo realmente importante [...] Creo que en ese sentido han cambiado esquemas. (EPPFA110522).

5.4 Formación y Actualización profesional

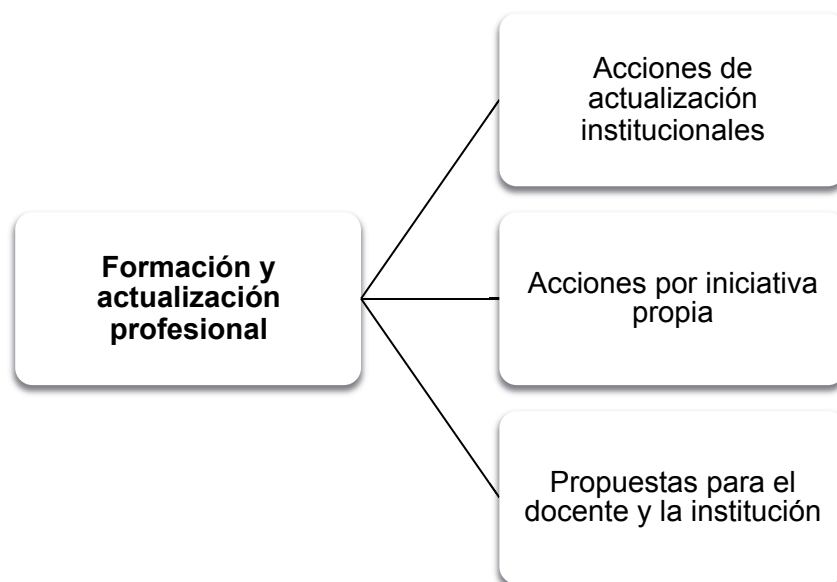


Esta categoría la definí como los “Recursos teórico-metodológicos ofertados por la institución y/o buscados por iniciativa de los docentes para atender la diversidad.”

La subdividí en dos aspectos: a) Acciones de actualización institucionales, es decir los cursos, talleres, espacios de formación en general que ha ofertado la escuela normal; y b) Acciones por iniciativa propia, que se refieren a los espacios de formación que el docente ha buscado por su interés o necesidad profesional. Asimismo, comprende las opiniones y propuestas para atender a la diversidad en el aula, con base en las respuestas que ofrecieron las docentes. En la figura 19 “Formación y actualización profesional y sus subcategorías” muestro la organización final de esta categoría.

Figura 19

Formación y actualización profesional y sus subcategorías



Fuente: elaboración propia

La mayoría de las docentes de la muestra externaron que no han tomado cursos específicos sobre atención a la diversidad, sólo la formadora D indicó que asistió a un Diplomado en Educación Intercultural, que impartió la institución. (EPPFD200622). Por su parte la formadora A expresó que la escuela ha ofertado



algunos cursos y talleres sobre género, problemas de audición, entre otros temas, pero que no los ha tomado, ya que considera no necesitarlos; si bien comentó que desconoce lo que implica la atención a la diversidad en el nivel superior. Asimismo expresó su opinión sobre el tipo de formación que requieren los docentes formadores, mostrándose dubitativa en torno a este tema, a continuación un fragmento de la entrevista:

¿qué tipo de formación requieren los docentes formadores para atender la diversidad en su aula?, “ en esta [pregunta] me quedé pensando mucho,[...] qué tipo de formación, entonces a mí me cuesta un poco en el nivel superior y eso lo platicábamos, porque me parece que en el nivel superior se esperaría, de hecho hay [...] un perfil de ingreso, [...] que de alguna manera todos los estudiantes que están deberían de tener cierto perfil [...] parecido, [...] si no igual, pero sí muy parecido, [...] entonces creo que esa es la principal problemática, que al menos yo parto de decir, pues todas deberían de saber más o menos lo mismo, saber leer mas o menos igual, entender más o menos igual.(EPPFA06,081221).

Por otra parte, la docente que refirió los casos de alumnas con diversidad cognitiva, así como diversidad religiosa, consideró que la institución no le ha brindado formación en esos aspectos y considera que sí se requiere una profesionalización en este campo. (EPPFC090522).

En términos generales, encuentro en los datos recabados, que las docentes se han acercado al estudio de la atención a la diversidad de forma indirecta, es decir a través de los cursos que han impartido en diferentes planes de estudio, así como en algunos proyectos formativos en los que hay referencias a este campo, como se puede leer en los siguientes fragmentos:

no he tomado cursos sobre atención a la diversidad aunque he leído y analizado en grupos de docentes, [...] este tema de la diversidad tiene un buen tiempo que se está planteando, incluso uno mismo lo trabaja con las alumnas como un contenido importante a incorporar en sus esquemas y en su forma de trabajo, así es como me he acercado [...] a él y lo he atendido. (EPPFA081221)

Otra docente expresó su experiencia en los siguientes términos:

Veo, que tendría [...] desde mi formación elementos para atender la diversidad, [...] me lo ha dado la experiencia, me tocó dar Atención a la diversidad; en algún [...] OPD del plan 99⁴⁸, el tema era la atención a la diversidad [...] RECREA⁴⁹ me da

⁴⁸ OPD: corresponde a la sigla del curso Observación y Práctica Docente, del plan de estudios 1999.

⁴⁹ RECREA: Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior (RECREA, 2017). Programa del gobierno federal mexicano, en el cual se promovió un intercambio de experiencias entre profesores de universidades y de escuelas normales. Se buscó incorporar en la práctica educativa contenidos del pensamiento complejo, el modelo por competencias y las tecnologías de la información y la comunicación. Implementó un modelo de planeación



muchas estrategias, ahorita que te las mencioné [...] RECREA, habla de diversidad, no explícitamente, pero cuando habla de las mediaciones [...] dice hay que regular las mediaciones del grupo [...] pero en realidad habría que [...] regular las mediaciones a cada estudiante. (EPPFB021221)

5.4.1 Propuestas para el docente formador y la institución dirigidas a atender a la diversidad en el aula.

Esta subcategoría se refiere a la percepción de las profesoras sobre las tareas que correspondería hacer al docente formador y a la institución para atender la diversidad en la formación inicial.

Una de las propuestas más mencionadas por las participantes, es la relativa a la profesionalización y capacitación de parte de la institución, por medio de sus distintas instancias, como se refiere en los ejemplos que transcribo a continuación. La formadora C, con base en el antecedente del incidente crítico surgido por la diversidad religiosa en su grupo externó que

Es complicado, [...] para mí lo que se tendría que hacer [...] que el Centro de Género profesionalice y obviamente dé a conocer, haga su función me explico, ¿Qué es el respeto a la diversidad? ¿Qué dicen los derechos humanos? ¿Qué dicen los derechos de los niños? ¿Ahora hay derechos y obligaciones hasta dónde llega? ¿Qué implica el respeto? (EPPFC090522)

La formadora D expresó:

Pues [...] la capacitación [...] de nosotros como docentes para poder atenderla, poder trabajar con ella sin llegar a discriminar [...]. Yo siempre he dicho que varios maestros de la normal son demasiado elitistas ¿Entonces si eso es con compañeros, yo no quiero pensar que ocurre en las aulas?, [...] creo que lo que correspondería a la escuela como institución es capacitarnos constantemente, [...] porque además también hay muchos cambios de diversidad [...]. Cuestiones que se van [...] añadiendo [...] esto también es diversidad, todo es diversidad [...] todo cabe en la diversidad [...] ¿Entonces, cómo se atiende nuestra profesión dentro del aula? ¿No? ¿Qué es nuestra responsabilidad este tema? Así es, yo creo que pues la capacitación y o la información [...] incluso también a los alumnos. (EPPFD200622).

La formadora B, planteó como propuesta tener presente la evaluación formativa que se contempla desde el programa del curso, para lograr un mejor conocimiento de los estudiantes, aunque esto implica tiempo y dedicación. De igual modo

pedagógica que comprendió dos apartados: "Andamio para la planificación de la docencia" y "Andamio para la presentación a los estudiantes". En el primero se mencionan a los apoyos y mediación para la impartición de las actividades. (Rangel *et al.*, 2020).



consideró que la escuela puede hacer un seguimiento de las estrategias docentes y obligar a los docentes a tener un conocimiento más sistemático sobre los estudiantes a lo largo de sus estudios profesionales, como se lee en el siguiente fragmento:

Tal vez al hacer un seguimiento de nuestras prácticas para eso, la escuela pudiera obligarnos [...] a ser más sistemáticos, porque mucho de lo que yo sé de los estudiantes es asistemático, [...] pero realmente un seguimiento puntual de cada una de ellas [...] no lo tengo, [...] cómo empezó y cómo va, no [...] lo tengo. (EPPFB200522).

Por su parte, la formadora A se refirió a la propuesta de la pareja pedagógica:

propuse ahorita que estuvimos en Docencia, el trabajo en pareja pedagógica y me parece un proyecto que se está implementando muy enriquecedor tanto para el docente, como para los estudiantes. Y una parte de la justificación que [...] anotaba [...] es que debemos [...] partir de que los estudiantes aprendan de diferentes [...] formas, [...] y que los maestros también enseñamos de forma diferente y entonces el trabajar con una pareja en el mismo nivel de responsabilidad, primero les permite a los estudiantes poder [...] acercarse a un contenido explicado de formas diferentes. Si yo lo explico así, pero a mí no me entienden, pero es lo que enriquece y lo explica [...] son formas diferentes de enseñar y que atienden formas diferentes de aprender. (EPPFA110522)

5.5 Categorías emergentes: Aspectos relacionados con la historia personal y el estilo docente.

En la codificación de las transcripciones de entrevistas, así como en las observaciones de clases presenciales identifiqué una serie de planteamientos, expresiones y acciones que han dado lugar a categorías emergentes que complementan las incluidas inicialmente en la matriz. Estas se relacionan con experiencias de colaboración entre cursos, el papel de la jornada de observación y práctica de las estudiantes; así como con la dimensión personal de las prácticas pedagógicas de las formadoras. Todo ello en conjunto, me ayuda a ver otras aristas de la atención a la diversidad en la formación inicial.

En la figura 20 “Categorías emergentes” se aprecian aquellos aspectos que he encontrado como hallazgos en el procesamiento de los datos y que describo en los siguientes apartados. Cabe mencionar que para efectos de organizar la exposición de resultados, las evidencias referidas a los “Proyectos colaborativos

entre cursos” y “Las jornadas de observación y práctica” las presenté en el apartado 5.1.2.1 Estrategias docentes generales.



Figura 20
Categorías emergentes



Fuente: elaboración propia.

5.5.1 Formas de aprender = formas de enseñar.

En algunas entrevistas, encontré referencias acerca de como la forma de aprender que usan o prefieren las profesoras, se convierte en las estrategias que suelen emplear para la enseñanza en sus clases. Por ejemplo la formadora B expresó que:

a veces digo pues lo que no saben es porque no lo enseñé. Eso [...] me preocupa lo que no saben, es porque no lo enseñé correctamente. Yo no lo enseñé como ellas lo necesitaban aprender, entonces ahorita me he confrontado mucho a partir de lo que ha pasado en mi pareja pedagógica, de pensar cómo, cómo le hago y pues mi rol docente tiene que ver con este asunto de cómo aprendo yo, yo aprendo leyendo y aplicando. Entonces muchas de mis actividades de enseñanza,

son de leamos, recuperemos un poquito, un poquito la lectura y vámonos a aplicarlo. (EPPFB200522).



La formadora D, que fungía como pareja pedagógica de la docente antes citada, compartió algo similar:

yo espero ver a las chicas tomando notas, [...] teniendo material impreso rayándolo [...] con algunas anotaciones y ha sido bien complicado para mí desde mi formación, ver que que se esté dando la clase y las chicas [...] como que todo lo dejan a la memoria. Mhm. Algunas, la mayoría, no todas, [...] son así. Contaditas las que agarran una libreta y empiezan a tomar algunas anotaciones y se hace evidente cuando tienen que hacer el trabajo porque dicen: 'es que no, no sé, ' [...] Y ahí [...] pues me estás dando la razón, que necesitabas ir tomando nota porque no puedes dejarle todo a la memoria, ¿no? (EPPFD200622)

En la entrevista a la formadora C, surgió también una referencia a una forma de enseñanza que se relaciona con su estilo de aprender,

Por ejemplo, yo utilizo mucho el pizarrón, los organizadores gráficos para mí son esenciales para [...] dar la clase, para explicarme, [...] para desarrollarlo y explicarlo, pero a mí me queda claro que ese organizador gráfico no va a ser funcional para alguna de ellas. Puede que apoye pero no va a ser funcional, ¿por qué?, porque cada quien construye y representa de manera diferente, tiene su estilo. (EPPFC090522)

Esto lo pude corroborar cuando realicé una observación de su clase presencial, en la cual como parte del proceso de análisis del desarrollo de la Feria Matemática, recurrió al pizarrón para tomar varias notas a partir de las exposiciones de los equipos de práctica. Estas notas le permitieron enfatizar en el proceso reflexivo dentro de la docencia, así como recuperar dos niveles de análisis: la gestión del proyecto como tal, y la gestión del aprendizaje de las nociones matemáticas. (ROPFC280622)

En términos de atención a la diversidad, esto resulta significativo porque se relaciona con las distintas formas de aprender de los sujetos, en los casos presentados refleja como las docentes parecen preferir ciertas actividades para la enseñanza, por lo tanto se limitan las opciones para aquellas alumnas que tienen otra forma de procesar la información, lo que puede generar poco interés en las actividades.

5.5.2 La personalidad y el estilo docente.



En el desarrollo de algunas entrevistas surgieron aspectos relacionados con elementos subjetivos de la docencia, como la personalidad y el estilo docente. Los he recuperado porque considero que guardan relación con las posibilidades de que los docentes muestren una tendencia a ser perceptivos o sensibles a las diferencias de las alumnas y situaciones diversas en sus grupos. En el siguiente fragmento de entrevista, se advierten estas cuestiones subjetivas

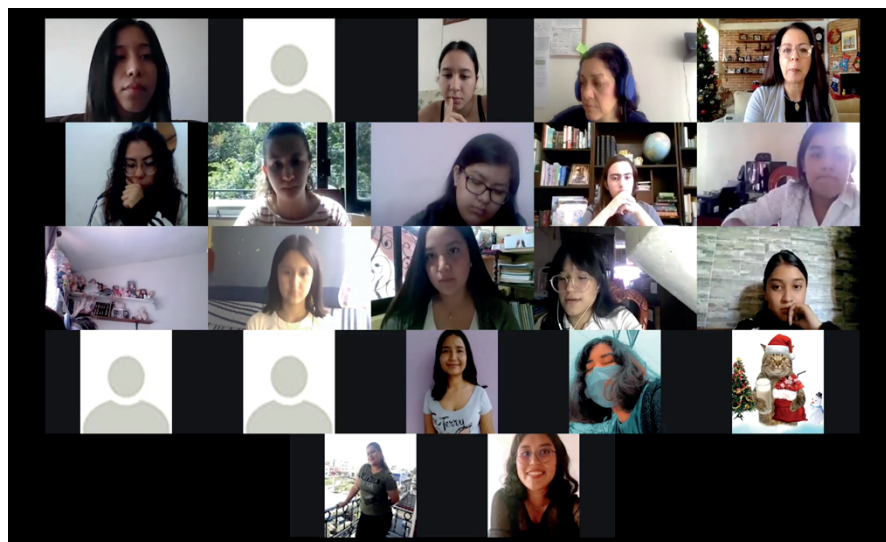
Yo creo que la personalidad es fundamental, ¿no? Y yo me siento bastante (pausa) cuando estoy en el grupo me siento bastante feliz, me siento capaz de hacer con ellas una broma, como ser yo. [...] el hecho de tener una pareja pedagógica me frena en este semestre a ser yo como soy. Eso me parece que es fundamental, no sé cómo en ese momento me perciban las estudiantes en el rol docente, en el sentido de que Cari las regaña (risas) este y yo soy como la, la que las apapacha. (EPPFB200522)

En el caso de la formadora A, durante la entrevista se abordó el tema de la disposición de los docentes ante la diversidad, ella expresó que le parece importante “... *reconocer que habrá chicas que tienen alguna necesidad que surge de repente y hay que ser sensibles, atenderlo.*” Esto lo relacionó con las situaciones en donde no tienen computadora para hacer las tareas, o cuando no tienen internet en casa. En ese tipo de casos, expresó “*pues hay que ser sensibles, hay que ser empáticos y creo que lo soy con las muchachas y conforme uno las va conociendo, pues también, hay algunas que sí de plano todo el tiempo les pasan cosas, ¿no?*” (EPPFA06,081221).

En relación con esto, en la clase virtual que observé de esta profesora, algunas alumnas expusieron que tenían que retirarse de la sesión para ir por su tarjeta de la beca escolar; ante esto la docente preguntó cuántas estudiantes debían salir, y les autorizó con el acuerdo de comentar posteriormente las dudas, mientras que el resto del grupo permaneció en la sesión de zoom para hacer las actividades previstas. (Del diario de campo, 14122021). En la figura 21, “Clase virtual, curso *Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa. 14/12/2021*”, comparto una captura de pantalla donde se visualiza la clase referida.

Figura 21

Clase virtual, curso *Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa*.
Formadora A. 14/12/2021



Fuente: elaboración propia.

5.5.3 Historia profesional-personal como un rasgo que configura las prácticas pedagógicas: “Mochila que cargamos los docentes”

En todas las entrevistas realizadas las docentes externaron algunas reflexiones y experiencias que reflejan parte de su trayectoria e historia profesional y personal, lo cual me permitió advertir que este es un componente que influye y moldea sus prácticas pedagógicas. Extraigo algunas referencias de las transcripciones que ilustran esta categoría emergente.

La formadora B, recordó que en sus inicios como profesora de la licenciatura, tuvo la oportunidad de hacer academia de curso con dos compañeras con mayor experiencia en la formación de docentes, situación que consideró muy enriquecedora profesionalmente, refiriendo que *“ellas me hicieron maestra”*. (EPPFB021221). Recordó que con una de sus colegas, concretaron un proyecto para ir a la playa con las estudiantes, en donde aprendió a conectar con el contexto y los intereses de las alumnas. (EPPFB200522)

La formadora C, usó la expresión *“mochila que cargamos los docentes”*, al referirse a una experiencia como estudiante de la misma normal, en donde tuvo un



desencuentro con una profesora que no revisaba las tareas de la forma en que ella esperaba, lo que le causaba mucha molestia, al grado de confrontar a la profesora, por lo que incluso fue sancionada. Esta experiencia le llevó a proponerse no incurrir en ese tipo de prácticas, ya que uno de sus sueños era convertirse en profesora de la normal, expresó “*Yo pienso que eso me marcó. Entonces cuando voy a leer [...] les digo, [...] la tarea es suya, pero mi función es retroalimentar, cómo te voy a guiar y cómo te voy a formar si no te leo*”. (EPPFC090522).

En otras entrevistas, las formadoras hicieron alusión a la influencia de la figura materna en su quehacer docente. Una profesora expresó: “Algo que a mí me decía mi mamá que lo tengo siempre presente, decía ‘el maestro no es el que tiene que llamar la atención, lo que tiene que llamar la atención es el contenido de lo que estás trabajando’” (EPPFA110522).

Síntesis de los resultados reportados

Los resultados hasta aquí expuestos, han mostrado una parte de las prácticas observadas y recolectadas en el trabajo de campo sostenido durante los diez meses que duró esta etapa. Resulta muy difícil relatar y reconstruir todo el material encontrado, porque la realidad educativa siempre es muy rápida, con distintos sucesos simultáneos. Estos datos han tenido la intención de dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas.

A manera de síntesis, encuentro a partir de las categorías y subcategorías desarrolladas en este capítulo, que en las prácticas pedagógicas de las docentes formadoras para la atención a la diversidad, ocupan un lugar relevante los saberes docentes. Como parte de estos saberes, están las concepciones sobre la atención a la diversidad de las profesoras, se hizo evidente que éstas se mueven en un trayecto que va desde una perspectiva médica-centrada en el déficit, que transita hacia la atención a la diversidad a partir de las necesidades educativas especiales y las mediaciones; hasta una postura más cercana a la escuela inclusiva.

Por otro lado, las docentes cuentan con instrumentos y procedimientos comunes para obtener información inicial de las características de los grupos, que constituye un paso preparatorio para reconocer la diversidad grupal. Con respecto



a la diversificación de las estrategias docentes, encontré que las participantes han realizado distintas acciones mediante las que han atendido a la diversidad de forma emergente no sistematizada; se percibe cierta confusión de lo que implica atenderla en el nivel superior. Asimismo resultó evidente como las estrategias se fueron modificando según se tratara de la docencia virtual, la fase híbrida y el retorno gradual a la presencialidad durante el periodo de contingencia sanitaria por el covid-19. En este periodo desarrollaron nuevos conocimientos y habilidades para el manejo de plataformas digitales a fin de dar continuidad a sus tareas docentes. Estuvieron atentas a las limitaciones de conectividad que enfrentaron algunas estudiantes, generaron guiones de apoyo para repasar los temas, trasladaron equipo al aula para transmitir la clase por zoom (fase híbrida). Otras estrategias identificadas se relacionan con el reconocimiento del esfuerzo y explorar las emociones de las estudiantes.

En cuanto a los saberes docentes relacionados con la dinamización de las interacciones pedagógicas ante la diversidad de los estudiantes, encontré que los distintos rasgos que pueden estar presentes en los estudiantes plantean una dinámica en la relación que establecen con los docentes, ya se trate de aspectos de la diversidad cognitiva, diversidad de lugares de procedencia, religiosa, entre otros. A su vez esto puede traducirse en incidentes críticos que representan dilemas para las formadoras, ya que algunas de estas situaciones se traducen en conflictos al no encontrar la forma de intervenir más apropiada.

Al respecto las profesoras externaron que no cuentan con preparación específica en el campo de la atención a la diversidad en la formación inicial, se han formado de manera indirecta a través de los mismos cursos que han impartido. En ese sentido entre las propuestas que hicieron para atender a la diversidad, se encuentran: la profesionalización, la evaluación formativa desde los programas de los cursos, el seguimiento institucional de las estrategias docentes y el conocimiento más sistemático del alumnado; así como el trabajo en modalidad de pareja pedagógica.

En los resultados se hace evidente también que en la conformación de los grupos normalistas, se conjungan una diversidad de diversidades, por lo que se pueden mirar como constelaciones hiperdiversas, que dan una configuración específica a cada grupo según los rasgos singulares de sus integrantes.

Finalmente, hubo algunos hallazgos derivados de categorías emergentes, relacionados con los proyectos colaborativos entre cursos, el análisis de las jornadas de observación y práctica, la forma de aprender y de enseñar del

profesor; la personalidad y el estilo docente, así como la historia profesional-personal de las formadoras que permite entender su intervención actual en los grupos.



CAPITULO VI DISCUSION DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES



Cierro esta tesis con el presente capítulo donde expongo la discusión de resultados que confronté con las herramientas teóricas desarrolladas anteriormente, y donde daré respuesta a los objetivos, preguntas de investigación y supuestos, formulados en el capítulo de coordenadas.

En el primer objetivo particular que me tracé en esta investigación, me propuse *identificar algunas características significativas de las prácticas pedagógicas de las docentes formadoras que contribuyen a atender la diversidad en el aula de la LEP*. Al respecto puedo decir con base en los resultados presentados y a la luz de las perspectivas teóricas comunicativa (Tamayo, 2017) y sistémica (Bernal *et al*, 2005) que en las prácticas pedagógicas observadas están presentes una serie de rasgos que las conforman y distinguen, mismas que describo a continuación.

Desde las dimensiones y estructuras de las prácticas pedagógicas (Tamayo, 2017), encuentro situándome en la dimensión macropedagógica, que dichas prácticas se inscriben en un marco normativo-curricular de la formación inicial de docentes vigente en la institución donde llevé a cabo la investigación. Este marco normativo tiene la particularidad de estar definido y regulado desde instancias del gobierno federal, toda vez que los planes de estudios para la formación inicial que se implementan en las escuelas normales son de carácter nacional. En el momento de la recolección de datos, las profesoras se encontraban trabajando bajo el “Plan de estudios 2018”, que define un enfoque pedagógico, con un perfil de egreso, una malla curricular organizada a partir de trayectos formativos, así como criterios de evaluación, que en conjunto establecen una orientación oficial al quehacer de las formadoras que participaron en el estudio.

Como lo expresé en el capítulo de metodología, las cuatro participantes que conformaron la muestra, eran docentes del I grado de la licenciatura, es decir atendían a estudiantes de nuevo ingreso. De acuerdo con los programas de los



cursos que impartían, realizaron distintas actividades formativas entre las que puedo mencionar la preparación y análisis de las visitas de observación y jornadas de práctica de las alumnas a los jardines de niños. Esto guarda relación con lo que señalan Fortoul *et al* (2013), pues muestra la construcción del conocimiento de la profesión a través de espacios de inmersión en los centros escolares, en un esquema de simultaneidad entre lo disciplinar y lo pedagógico. Este puente que se tiende entre las clases en la escuela normal y las actividades de observación y práctica que efectúan las estudiantes, son una fuente muy rica de situaciones relacionadas con la diversidad en los jardines de niños, que se socializan en las actividades de recuperación y análisis en el aula normalista. Constituyen un espacio formativo muy importante que aporta a la construcción de las bases pedagógicas para atender a la diversidad desde estas primeras experiencias preprofesionales.

Con relación al segundo objetivo, *explorar los saberes docentes y las estrategias que movilizan las docentes formadoras en relación con la atención a la diversidad en los grupos de la LEP*, puedo señalar con base en Tardif (2010) sobre los saberes docentes, como una amalgama de conocimientos profesionales, disciplinarios, curriculares y experienciales; que los saberes son resultado de una construcción a largo de la historia profesional y de vida de las formadoras. Los resultados refieren que su acercamiento al tema de la atención a la diversidad, se nutre en buena medida de saberes experienciales y curriculares, ya que este tema forma parte de los contenidos de algunos cursos que han impartido a lo largo de su trayectoria como formadoras. O bien, como en el caso de los incidentes críticos referidos, los cuales han colocado a las docentes frente a desafíos que confrontan sus esquemas y les han demandado documentarse o buscar apoyo en colegas.

Por otra parte, dentro de los saberes docentes explorados, están las concepciones sobre la atención a la diversidad en el aula, donde encontré distintas posturas, que se corresponden con modelos del déficit o médico, de las necesidades educativas especiales (NEE) y de la escuela inclusiva; si bien las docentes no se adscriben de manera explícita en alguna de éstas, incluso pueden estar combinadas concepciones contrapuestas entre sí.



Otro conjunto de saberes pedagógicos (Mercado, 2013) que despliegan las formadoras en sus prácticas, se reflejan en las estrategias y recursos para conocer las características del grupo, así como en la diversificación de estrategias docentes, didácticas, recursos y acciones, como ocurrió durante las etapas de la pandemia, entre las que se encuentran: la diversidad de agrupamientos de los estudiantes en las sesiones virtuales y presenciales, las adaptaciones del material de enseñanza para el alumnado con dificultades de conectividad, la diversificación de la enseñanza con apoyo de recursos digitales, la generación de condiciones de acceso a los recursos de estudio y didácticos a través de medios y plataformas digitales. Estas acciones se corresponden con las dimensiones de la educación inclusiva que aborda Echeíta (2020) y dan cuenta de como se superaron algunas barreras para el acceso al aprendizaje, promoviendo la presencia y participación del alumnado.

Por otra parte, también se desarrollaron prácticas pedagógicas afines a los principios de la escuela inclusiva, como los proyectos colaborativos, el análisis de las jornadas de observación y práctica docente y el trabajo en modalidad de pareja pedagógica. Si bien estas estrategias no fueron implementadas con la intención de atender a la diversidad. De igual modo se evidenciaron los conocimientos y actitudes de sensibilidad y empatía que ponen en juego las formadoras frente a los efectos que la diversidad del aula ejerce sobre las interacciones pedagógicas y el aprendizaje del estudiantado.

Todos estos saberes docentes de las formadoras, ocurren y se moldean en la escuela, que es el escenario de la práctica, una de las estructuras de las prácticas pedagógicas (Tamayo, 2017). De acuerdo a los resultados encontrados es evidente que la escuela también se transformó, ya que cuando las instituciones educativas fueron cerradas a causa de la pandemia, las prácticas pedagógicas que habitualmente se desarrollaban en un aula de clases física, tuvieron que trasladarse de manera inmediata y un tanto improvisada a un entorno virtual. Esto permite encontrar como una característica de las prácticas pedagógicas, el desarrollarse en un momento histórico y contextual (Bernal *et al*, 2005), es decir no se pueden dar al margen de acontecimientos relevantes. Esta situación originó



que las prácticas pedagógicas se reconfiguraran continuamente, colocando tanto a los docentes como a los estudiantes en un intenso proceso de aprendizaje que se fue dando de manera paralela a los acontecimientos.

Esto me lleva al tercer objetivo, sobre *identificar los cambios en los saberes y estrategias docentes para atender la diversidad de los grupos de estudiantes de la LEP, durante las etapas de docencia virtual y retorno a la presencialidad, ante la irrupción de la pandemia de covid-19*. Como lo expuse en los resultados, el tránsito entre estas modalidades, planteó diversos retos para las formadoras, quienes tuvieron que desarrollar nuevos saberes y habilidades que les permitieran enseñar en la virtualidad, después en un entorno híbrido y finalmente a una nueva presencialidad. Al respecto, las docentes participantes movilizaron nuevos conocimientos y habilidades para dar continuidad a sus tareas como formadoras, aprendieron a manejar diversas herramientas digitales, implementaron nuevas estrategias didácticas y dieron respuesta a las inestables condiciones de conectividad; enfrentando además distintas emociones ante los retos y el entorno de incertidumbre generado por la pandemia.

En cuanto al objetivo 4, *Reconocer las formas cómo la diversidad en los grupos de estudiantes se relaciona con las interacciones pedagógicas que movilizan las docentes a partir de sus saberes y los aportes de las alumnas en el desarrollo de las actividades formativas*; puedo decir que estas formas son variables a partir de los distintos rasgos de la diversidad que pueden presentarse en el aula, ya sea cognitiva, cultural, religiosa, de acceso a la tecnología, entre otros. A su vez esto puede traducirse en incidentes críticos que representan dilemas para las formadoras, ya que algunas de estas situaciones pueden dar lugar a conflictos a las docentes, al no encontrar la forma de intervenir más apropiada. Ante estas situaciones, se hace evidente el conocimiento práctico (Elbaz, 1980; Pérez Gomez, 2010; Porlán y Rivero, 1998) que les permite guiar su intervención en situaciones imprevistas del aula y tomar decisiones inmediatas ante los dilemas éticos de la profesión, decisiones que pueden llegar a ser contradictorias a los saberes teóricos.



Asimismo, según la perspectiva sistémica (Bernal *et al*, 2005) en las prácticas pedagógicas se da una interrelación entre estos tres sistemas: el docente, los marcos de referencia ya sean como saberes docentes o bien como contenidos de enseñanza, y los estudiantes. En los procesos de formación inicial, cuando las alumnas acuden a los jardines de niños para las observaciones y prácticas educativas, se convierten temporalmente en docentes, condición que les permite apreciar los acontecimientos, prácticas y características diversas de la población escolar que acude a estas instituciones; de modo que van construyendo una serie de conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas con la atención a la diversidad. Esto implica a su vez una recursividad, donde el formador también puede aprender de los propios estudiantes

Por lo que refiere al objetivo 5, *reconocer algunos rasgos en donde se manifiesta la diversidad en los grupos de la LEP de las profesoras participantes en la investigación*, los datos recabados en las entrevistas y observaciones en las clases, fueron la vía para acceder a identificar los atributos cualitativos (Ramos, 2012) que existen en el interior de los grupos, o bien la singularidad de los estudiantes (Sacristán, 1999; Lerner, 2005; Barrero y Rosero, 2018), en términos de los rasgos culturales, familiares, personales, académicos, cognitivos presentes en cada uno de los integrantes del grupo. De esta forma, puedo decir que estas singularidades al interactuar entre sí, aportan distintas fuentes de diversidad en el aula, con las que es posible trazar de manera metafórica una constelación hiperdiversa (Dietz, 2016) en el aula normalista, noción que puede ser una herramienta que apoye al docente formador para transformar la diversidad en un recurso didáctico.

Finalmente en cuanto al objetivo 6, *generar información pertinente sustentada en los resultados del estudio para las instituciones formadoras de docentes, que contribuya a promover prácticas innovadoras para la atención a la diversidad*; las formadoras con base en sus experiencias, plantearon una serie de propuestas que pueden apoyar a fortalecer la atención a la diversidad en la formación inicial. En ese sentido cabe mencionar, la profesionalización, la evaluación formativa desde los programas de los cursos, el seguimiento institucional de las estrategias docentes y el conocimiento más sistemático del



alumnado; así como el trabajo en modalidad de pareja pedagógica. Tales propuestas pueden orientarse bajo los principios de la escuela inclusiva a partir de valorar por igual tanto a los estudiantes como al personal de la institución, así como revisar la cultura escolar, políticas y prácticas para responder a la diversidad y construir una comunidad escolar más inclusiva (Ainscow y Booth, 2002). Asimismo las formadoras ameritan ser reconocidas por sus distintos esfuerzos para atender a la diversidad, al buscar estrategias para superar las barreras que enfrentaron los estudiantes durante la pandemia. Por otro lado, las prácticas pedagógicas pueden enriquecerse a partir de implementar estrategias de la educación inclusiva, como son la pedagogía narrativa, el aprendizaje-servicio, las *lesson studies*, los proyectos de trabajo colaborativos, las parejas pedagógicas, entre otros. (Mancila *et al*, 2020; Caparrós *et al*, 2020).

Por cuanto corresponde a los supuestos que me planteé al inicio de esta investigación, me permito enunciar las siguientes reflexiones, aparecen en *itálicas* los supuestos:

- a) *La diversidad puede ser un recurso formativo para el desarrollo de las competencias profesionales de las futuras educadoras quienes, en su práctica también requieren aprender a reconocer la diversidad presente en los niños y las niñas preescolares.* Este supuesto se confirma con los resultados, en tanto que las estudiantes como sujetos de formación poseen una singularidad propia que se hace patente en el aula a través de sus rasgos personales, aptitudes, intereses, limitaciones tecnológicas, creencias religiosas, entre otros; que a su vez son temas que se discuten en las clases, tanto porque son contenidos de los programas curriculares, como porque se observan en los jardines de niños de práctica. Entonces, surge un doble proceso para los estudiantes, al mirarse en el aula como sujetos diversos, y a la vez mirar la diversidad en los grupos de los jardines de niños.
- b) *La conformación heterogénea de los grupos, imprime un estilo específico a la dinámica e interacción pedagógica que sucede entre las formadoras, sus saberes, el currículo y las estudiantes.* Conforme a los resultados encontrados, considero que las interacciones pedagógicas que suceden en



el aula de clases, reciben la influencia de algunos rasgos de la singularidad de las estudiantes, más que de la conformación heterogénea del grupo en su conjunto. Por ejemplo en el incidente crítico derivado de la diversidad religiosa de las alumnas, donde surgió un conflicto inesperado a la profesora, al intentar vincular los contenidos del curso con las festividades o celebraciones populares. En este caso cobra sentido que la diversidad no es una suma mecánica de diferencias, sino un enfoque multidimensional y de múltiples perspectivas para el estudio de las identidades, donde hay intersecciones entre los discursos y las prácticas diversas y contradictorias.(Dietz, 2017).

Por otra parte, hay otras causas que explican las diferentes formas en que se dan las interacciones pedagógicas en el aula, además de la diversidad de los estudiantes. Como son las situaciones del entorno y el momento histórico en donde se desarrollan las prácticas pedagógicas, como sucedió en los ajustes en la docencia virtual e híbrida, que generaron nuevas interacciones complejas entre las formadoras, los contenidos, las estrategias de enseñanza y los estudiantes.

- c) *La diversidad en los grupos de la LEP, es escasamente recuperada con fines pedagógicos por las docentes formadoras.* Los resultados de la investigación, muestran que la diversidad del grupo sí es recuperada o considerada por las docentes, aunque no de manera intencionada bajo una perspectiva o con un propósito pedagógico específico, sino muchas veces de forma emergente ante las distintas situaciones cotidianas en el aula. Sin embargo también hay que reconocer que las formadoras participantes en esta investigación, ante las limitaciones enfrentadas en el retorno gradual a la institución, buscaron la manera de hacer frente a las barreras que excluían a ciertas estudiantes para acceder a los contenidos en las clases híbridas, ya fueran tecnológicas o pedagógicas; es decir atendieron la diversidad que surgía de las condiciones del trabajo docente en esa etapa. Sin que ellas lo asumieran o denominaran como una intervención inclusiva. En este caso, considero que este actuar de las docentes, corresponde con

cuestiones de compromiso profesional, con lo que contribuyeron a crear un contexto inclusivo.

- d) *Las docentes formadoras enfrentan retos pedagógicos específicos al tratar de incluir las diferencias de las estudiantes, sus intereses y condiciones particulares en su práctica docente.* Al respecto y de acuerdo a los resultados encontrados, las formadoras no incluyen las diferencias de forma intencionada, sino más bien conforme surgen las necesidades de las estudiantes. Las formadoras tienen una tendencia a mostrarse empáticas y sensibles ante circunstancias personales del estudiantado, que pueden ser de distinta naturaleza, ya sea por la carencia de equipo de cómputo para hacer las actividades; o bien ante la diversidad cognitiva, como la alumna con dislexia; o incluso ante los casos de embarazo o maternidad. En este sentido, considero que hace falta un enfoque más sistematizado así como una formación que les permita designar sus acciones bajo una educación inclusiva. Asimismo, esto me lleva a reflexionar que las estrategias para la atención a la diversidad pueden variar dependiendo el aspecto que se coloca en el centro como propósito, es decir si se trata de promover aprendizajes o de ser empáticos hacia las circunstancias de los estudiantes.

En síntesis y a manera de conclusiones finales, para responder a la pregunta principal de la investigación sobre cómo son las prácticas pedagógicas de las docentes formadoras con relación a la atención a la diversidad, los resultados recabados y analizados a partir de las herramientas teóricas, me permiten decir que las prácticas de las formadoras participantes en esta investigación, son personalizadas en función de las necesidades de las alumnas, escasamente sistematizadas e intencionadas. Asimismo están situadas en un escenario que posee determinados rasgos geográficos, culturales, históricos y se ven afectadas por lo que sucede a su alrededor, como fue la contingencia sanitaria por la pandemia del covid-19, de tal manera que tuvieron que modificarse y adaptarse, lo que indica que son flexibles.



Otra característica es que las prácticas de las formadoras guardan relación con los planteamientos curriculares que se delinean en los planes y programas de estudios de la licenciatura, que a su vez en el caso mexicano se corresponden con ciertos principios filosóficos y jurídicos que se determinan en las leyes educativas, y constitución política del país. Esto a su vez permite indicar que las prácticas también son institucionales pues se relacionan con la cultura de la escuela, sus valores y filosofía que pueden o no retomar principios del modelo inclusivo.

Por otra parte, estas prácticas son subjetivas, pues en ellas se refleja el estilo docente, la personalidad, la historia y trayectoria estudiantil y profesional, así como la influencia de figuras afectivas como los padres y los colegas de trabajo de las formadoras. En las prácticas para la atención a la diversidad, también tienen un rol importante las actitudes de empatía, sensibilidad y tacto pedagógico de los docentes. Esto se relaciona con la dimensión micropedagógica de la práctica (Tamayo, 2017), en donde podemos ver a las docentes como sujetos, que poseen saberes, conocimientos y habilidades construidos en una historia entrelazada con la escuela y el contexto sociocultural, sin desconocer las condiciones específicas de las aulas que tanto enfatiza Echeíta (2020).

Por otro lado, resulta claro que la recuperación didáctica de las distintas fuentes de diversidad presente en cualquier grupo escolar y en este caso de educación normal, constituye una tarea compleja para los docentes formadores. Con base en los resultados analizados, considero que la atención a la diversidad en el aula normalista puede fluctuar de una intervención grupal a una intervención más personalizada, como en el caso de poblaciones específicas como los estudiantes con algunas condiciones como las propuestas por Brogna (2021). En ese sentido queda de manifiesto la necesidad de otorgar más capacitación y orientación a los docentes, que les ayude a reconocer en las acciones que ya realizan, aquéllas que se traducen en una atención a la diversidad a través de eliminar barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes; así como a valorar su intervención pues han atendido la diversidad motivadas por el compromiso y sentido de ética profesional, cualidades que Skliar (2018) propone dentro de un enfoque ético de la docencia.



En otro orden de ideas con respecto a un balance de los alcances y limitaciones de esta investigación, encuentro que a pesar de las restricciones de movilidad y el periodo de confinamiento impuesto por la pandemia, fue posible dar continuidad a las tareas de indagación y recolección de datos en campo, aprovechando las herramientas tecnológicas como las videollamadas, el correo electrónico, la mensajería instantánea, entre otros. De este modo recolecté un importante banco de datos a partir de las entrevistas y observaciones de clases realizadas. Sin embargo, es necesario reconocer que la observación de clases virtuales no fue tan productiva en comparación con las clases presenciales. Otra limitación de este trabajo la encuentro en no haber hecho uso de software para analizar los datos cualitativos, pues todo el procesamiento fue artesanal, si bien esto contribuyó a comprender el objeto de estudio y captar sus tendencias, patrones y relaciones con las distintas categorías; también representó un esfuerzo e inversión de tiempo considerables que prolongó esta fase más del tiempo previsto.

En cuanto a los alcances, destaco la disponibilidad de las colegas que accedieron a participar en calidad de informantes, quienes de manera generosa compartieron sus experiencias, en medio del contexto incierto que representó atravesar la pandemia. Ante lo cual una tarea pendiente es hacer una devolución directa a las participantes de los resultados encontrados en esta investigación. En relación con la difusión de este trabajo, se ha concretado en congresos de investigación, así como en la publicación de artículos; de igual modo se ha expuesto en eventos institucionales en la BENV, como fue el Coloquio de doctorandos 2024.

En cuanto a los aportes de este trabajo y en relación con el estado del arte presentado en el inicio de esta tesis, mediante este trabajo puedo mencionar algunas contribuciones metodológicas al probar estrategias e instrumentos de corte cualitativo para la recolección de datos de manera virtual, híbrida y presencial. Así como algunos aportes teóricos al recuperar categorías de distintas disciplinas como la pedagogía, la antropología y la sociología a fin de tener una perspectiva compleja sobre la atención a la diversidad.



Al cierre de este informe me doy cuenta que son muchos los campos que se abren a partir de los resultados presentados. Algunas líneas de investigación que se vislumbran a partir de este trabajo, son las siguientes: explorar el uso didáctico de herramientas teóricas discutidas como las constelaciones hiperdiversas en el aula normalista; profundizar en la revisión desde distintas disciplinas teóricas para articular una propuesta para los formadores de docentes que les permita identificar rutas metodológicas para abordarla en el aula. Asimismo, otra línea se refiere a plantear intervenciones en el aula de clases a través de prácticas formativas para atender a la diversidad desde la escuela inclusiva y sistematizar su desarrollo.

Otra posible línea de trabajo, que gracias a los evaluadores de la tesis he reconocido, tiene que ver con la perspectiva de género que subyace en la investigación, pues si bien mi objeto de estudio no abordó este aspecto, resulta evidente el predominio de la presencia femenina en esta licenciatura, tanto del profesorado encargado de la formación, como de la matrícula escolar, por lo que cabe preguntarse si este perfil feminizado tiene alguna influencia en la atención a la diversidad. Sobre este asunto conviene recordar -como dice González (2015)-, en México desde la época de la República Restaurada (1867-1876), se establecieron instituciones para instruir a niñas y mujeres, política que procuró evitar poner en riesgo su rol como pilar de la familia. Las autoridades educativas de la época, promovieron su incorporación en la educación superior en estudios vinculados a la formación de la familia y la educación de los niños pequeños, ya que se cuestionaba su papel en otras actividades profesionales propiamente de los hombres. Con base en esta breve acotación, cabe la posibilidad de una vertiente que indague desde una perspectiva de género, sobre el fenómeno de la feminización de la docencia en la educación preescolar y en la formación inicial del profesorado encargado de ese nivel educativo.

Por otro lado, resultaría interesante estudiar aquellos grupos de la licenciatura, en donde asistan estudiantes hombres y mirar cómo esto incide en las interacciones pedagógicas; así como indagar sobre la perspectiva de los docentes hombres respecto a la diversidad y su atención en la formación inicial.



Finalmente, también considero relevante la necesidad de profundizar en la relación que existe entre la atención a la diversidad en la educación básica y en la educación normal, pues si bien pueden compartir principios que las orienten, sus condiciones organizativas y académicas son distintas, lo que incide en las prácticas pedagógicas que se realicen en las escuelas normales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- Achilli, E.L. (2000). *Investigación y formación docente*. Colección Universitas, Serie Formación Docente. Laborde.
- Aldámiz-Echevarría y otros, (2000). “¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad”. México: GRAO COLOFON. 1ª ed. 6ª. reimp.
- Alvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. 1ª ed. , Paidós Educador. 222 pp
- Agustí, F. J., *et al.* (2021). *Diseño Universal y Aprendizaje Accesible. Modelo DUA-A*. Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. <https://portal.edu.gva.es/cefireinclusiva/wp-content/uploads/sites/193/2023/04/DUAA23c.pdf>
- Amaro, M., Méndez J. y Mendoza, F. (2014). Un estudio de las características profesionales del docente universitario para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 199-216. Consultado en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art10.pdf>. 5 de febrero de 2020.
- Argyris C. y Schon, D. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. Jossey Bass Inc. 224 p.
- Arnaiz, P. y Guirao, J. M. (2014). *Revista de Renovación Pedagógica*. No 252. Pp. 22-45
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. Serie Cuadernos de discusión 17. Dirección General de Normatividad, Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Secretaría de Educación Pública.
- Arteaga y Camargo. (S/f). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *Integra Educativa* Vol. II / N° 3. Pp. 121-133.
- Baelo y Arias. (2011). La formación de maestros en España, de la teoría a la práctica. *Tendencias pedagógicas*, ISSN 1133-2654, N° 18, 2011, págs. 105-131
- Barrero y Rosero. (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>



- Barrón, C. (enero-abril, 2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Redu. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56. doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2015.6436>" (Pacheco et al., 2017, p. 225)
- Bausela H. E. (2002). Atención a la diversidad en educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 6 (1-2), 1-11.
- 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>
- Benítez, R., Aguilar, S. y Sánchez, L. (2019). Una experiencia para atender la diversidad en la universidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 76-96. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.voio.6230>
- Bernstein, (1998). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. 2a.ed. Morata.
- Booth, T. y Ainscow M. (2012). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. *Educational Psychology in Practice*, 28(4), 445-445. <https://doi.org/10.1080/02667363.2012.728810>
- Broyna, P. (2021). Políticas de identidad en sociedades "anormalizadas". Ur-ismo y discapacidad en México. En *Políticas de identidad en el contexto de la crisis de la democracia*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM. <https://ru.ceiich.unam.mx/handle/123456789/4000>
- Buenfil, R. N. (2002). Los usos de la teoría en la investigación educativa. *Educación y ciencia*. Nueva época Vol. 6 No. (12) 26.
- Buenfil, R. N. (2011). Otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes, de Mercedes Ruiz Muñoz. *Perfiles Educativos*, 33, (131). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2011.131.24132>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.(2024). Ley General de Educación. Nueva ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019. Últimas reformas publicadas DOF 07-06-2024. (<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>)
- Caparrós et al (Coords.). (2020). *Educación inclusiva. Un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado*. Octaedro.



- Castillo, Belinda Arteaga, y Siddharta Camargo Arteaga. «El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales», s. f.
- Castro, L. G. (2019). *Diversidad y formación docente*. Colección Investigación en educación normal desde los formadores, 2. Ediciones del Lirio.
<https://drive.google.com/file/d/1rVBP8caBKJAEifWWXZSw9SzpilGAnTyD/view>
- Canal Filo News. (2020). *Michel Foucault para principiantes: ¿Qué es el poder y quiénes te vigilan?* | Filosofía. [Archivo de video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=TchqFCgm42U>
- Centro Virtual de Innovación Educativa (CEVIE) Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGSUM). (s.f.). Planes 2018. Licenciatura en Educación Preescolar. <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/122>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colec. Contus. Universidad de Antioquía-SAGE.
- Cometta, Ana Lía (2001). La construcción del conocimiento didáctico desde la investigación y su relación con la práctica: ¿Qué conocimiento? ¿Qué didáctica?. *Fundamentos en Humanidades*, II (3), 56-76. [Fecha de consulta 3 de mayo de 2020]. ISSN: 1515-4467. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=184/18400303>
- Contreras, José. (2019). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 24. 61-81.
- Cordero, A. G. (6 abr 2022). “La formación docente situada” . video youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=NzuLbdYeXCk&t=1271s>
- Cordero, A. G. y Carnicero P. (2021). *¿Quién forma a los futuros docentes? Un estudio conjunto en cuatro países*. (1a ed.). Octaedro. 398 pp.
- Cruz, R. (2018). ¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? *Perspectivas y posibilidades de avance*. *Alteridad*, 13(2), 251-261.
<https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.08>.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research Meaning and Perspective in the Research Process*. London: SAGE Publications Inc.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. (1ª. ed.). Santillana.

- Davini, M.C. (1995). *La formación en la práctica docente*. Paidós. 192. pp.
- Daza, P. O. (2021). La entrevista a 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. Ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa-VI Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2276.pdf>
- Daza, Padrón O. (2023). Dilemas y desafíos metodológicos de una investigación doctoral en tiempos de pandemia. *Voces De La educación*, 8 (16), 27–57.
<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/592>
- Daza, Padrón O. (2024). Herramientas teóricas para la atención a la diversidad en la formación inicial docente. Una discusión breve desde distintas disciplinas. *Punto Cunorte*, 10(19), pp. 13-34. <https://doi.org/10.32870/punto.v1i19.210>
- Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa. Universidad Veracruzana. (12 diciembre 2024). Taller informativo RECREA.
<https://www.uv.mx/dgdaie/general/taller-informativo-recrea/>
- Dussel, I. (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. DOSSIÉ - Cultura Material em História(s): artefatos escolares e saberes • Educ. rev. 35 (76). <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67776>
- de Alba, A. (1990). *Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la educación*. Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM. México.
- de Alba, A. y Casimiro L. A. (2015). *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. IISUE. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Devés, E. y A. Kozel (2017) *Estudios eidéticos*, Buenos Aires. URL:
<https://www.teseopress.com/estudios>.
- Denzin N. K y Lincoln Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. 2nd ed. SAGE.
- Díaz de Rada, Ángel (2011) *El taller del etnógrafo: Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. 437 pp. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Dietz, G. (2016). La diversidad cultural entre región, nación y diáspora: Paradojas y desafíos. Conferencia Magistral. En 10º. Encuentro de Especialistas de la Región Norte de Jalisco y Sur de Zacatecas.



- Dietz, G. (2017). Cap.8 La construcción e interpretación de datos etnográficos. En *La interpretación: un reto en la investigación educativa*.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 34, (156). México: IISUE-UNAM. Pp.192-207.
- Ducoing, W. P. (2013). Entre académicos y profesores, entre procesos y prácticas. UNAM. México: Díaz de Santos.
- Ducoing P. y Fortoul B. (2013). Procesos de formación 2002-2011. Vol. I, de la Colección Estados del Conocimiento. México: COMIE.
- Duk, C.; Cisternas, T. & Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 91-109. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture & PPMI. (2017). *Preparing teachers for diversity : the role of initial teacher education : final report*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/637002>.
- Echeíta, G. (2020). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. 1ª ed. OCTAEDRO.
- Elbaz, F. (1980). *The teacher's practical knowledge. A case study*. Thesis for the Degree of Doctor in Philosophy. Department of Educational Theory. University of Toronto.
- ENTRE COMILLAS. (20 de marzo de 2019). "La diversidad suma". Rebeca Anijovich. Conferencia dictada en el marco de las 27 Jornadas Internacionales de Educación. Buenos Aires, Argentina. (Archivo de video). Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=R6t-MdM1F24>
- Fenstermacher, G. (1986). Philosophy of research in teaching: three aspects. En M.C. Wittrock: Handbook of research on teacher education. MacMillan.
- Ferreiro, E. (1995). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Revista de ciencias sociales*, (2), 21-36. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1362>
- Fierro et al (2012). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. (1ª ed.) PAIDOS.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. (1ª. ed.). Colec. Aula Nueva. SM. 197 pp.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. 2ª. ed. Morata.



Flores Castillo, Garduño R. y Toledano S. L.(2017). “ Retos y avances de la Escuela Normal de Atizapán de Zaragoza en prácticas docentes que atienden la diversidad aúlica” .
https://www.researchgate.net/publication/317155681_Retos_y_avances_de_la_Escuela_Normal_de_Atizapan_de_Zaragoza_en_practicas_docentes_que_atienden_la_Diversidad_aulica

Florian, Lani & Pantic, Natasa. (2017). *Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling: Issues for Research and Practice*. 10.1007/978-3-319-54389-5.

Franco, M. H. (2021). La formación también es construcción científica. Reseña del libro: Para una Teoría de la Formación de Bernard Honorè. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu*, 9, (18). 55-61.

García, G. J. L. (1998). Formación de maestros en Europa. En Rodríguez, M. A. et al (Coords.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. NARCEA.

Garrido, De la Calleja C.A. (2015). *Diario de un investigador social. Aportes para fundamentar investigaciones histórico-sociales. Migración en campos cañeros: un caso práctico*. Serie Cuadernos de trabajo. Nueva época, No. 43. Instituto de Investigaciones Histórico Sociales. Universidad Veracruzana.
<https://www.uv.mx/ihs/files/2016/08/CuadernosdeTrabajo43.pdf>

Gay A. y Ferreras, M.A. (1997). Cap. 6 El enfoque sistémico. En *La Educación Tecnológica. Aportes para su implementación*. Serie Educación Tecnológica. Ministerio de educación, ciencia y tecnología. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Argentina.

Giroux, H. (1988) . *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. USA: Bergin and Garvey.

Glasser y Strauss. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago.

Goetz, J. P., & Compte, D. M. (1984). 1984: *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando: Academic Press.

González, A. Ma. M. (2025). Contingencia, dislocación, docencia y utopía. Voces de tesistas de posgrados en educación, a partir de la pandemia de COVID-19. En: Montelongo, L y Fuentes, F., Coords. (2025). *Contingencia y*

dislocación en educación. Abordajes político-educativos. Balam Editorial. PAPDI.



- González, A. Ma. M. (2015). Itinerarios de investigadoras mexicanas, sus contextos y la construcción teórica de lo educativo. Tesis para obtener el grado de Doctor en Pedagogía. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras.
- González, G. E. (2009). *Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva.* En memoria “El largo camino hacia una educación inclusiva la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación”. Pamplona-Iruñea. Universidad de Pública de Navarra.
- Gómez Montes, M.(2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. Pulso, n.28, p. 199-214. ISSN 1577-0338.
<https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/5140>
- Gorodokin, I. C. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5), Article 5.
<https://doi.org/10.35362/rie3752691>
- Herrera-Seda, C. M, Pérez-Salas, C.P. & Echeíta, G. (2016). Teorías Implícitas y Prácticas de Enseñanza que Promueven la Inclusión Educativa en la Universidad: Instrumentos y Antecedentes para la Reflexión y Discusión. *Formación universitaria*, 9(5), 49-64. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000500006>
- Hernández, S.C. (2009). La perspectiva antropológica de la diversidad cultural en educación. En *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas.* Aguado y Del Olmo, (Eds). Pp. 69-90. Editorial Universitaria Ramón Areces. UNED.
- Hernández, A. M. (2022). La formación docente como campo problemático y multirreferencial. *Tequio*, 5, 15-22. <https://doi.org/10.53331/teq.v5i14.7818>
- Hernández, R., Fernández C. y Baptista M. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill. 5ª ed.
- Hindrichs, I. (coord.) (2020). *Entre el campo y la teoría. Estrategias de categorización inductiva y deductiva en investigación cualitativa.* 1ª. ed. El Colegio Mexiquense. A.C.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación.* Narcea.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2020). <https://www.inegi.org.mx/>



- INEE. Estructura y dimensión del Sistema Educativo Nacional.
(https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/2017_Ciclo2016-2017.pdf)
- Imbernón, F. (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. España: Grao.
- Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado: dos etapas de un mismo proceso. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, ISSN 0213-8646, N° 6, 1989 (Ejemplar dedicado a: Actas del IV Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio), pags. 487-499.
- Janesick, V, J. (2000). The choreography of qualitative research design. Minuets, improvisations, and Crystallization. En Denzin y Lincoln (eds.) Handbook of Qualitative Research. 2nd ed. SAGE. Pp. 379-399.
- Jaramillo P. y Gaitán, C. Caracterización de prácticas de enseñanza universitaria Revista Educación y Desarrollo Social Bogotá, D.C., Colombia - Volumen 2 - No. 2 Julio - Diciembre de 2008 - iSSN 2011-5318 Págs. 10-29
- Jurado, J. J. C. (2002). Problemáticas socioeducativas de la infancia y la juventud contemporánea. *Estudios Pedagógicos*, (28), 205-216.
- Lankshear y Knobel. (2004). *Maneras de ver. El análisis de datos en la investigación cualitativa*. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. México.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En J. Larrosa y C. Skliar. (Comps.). Experiencia y alteridad en educación (pp. 13-44). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- La Torre, *et al.* (2003). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. (1ª ed.). Ediciones Experiencia.
- Lerner, D. (2007). Enseñar en la diversidad. Conferencia dictada en las Primeras jornadas de educación intercultural de la provincia de Buenos Aires, Argentina: Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos. Dirección de Educación Intercultural, La Plata, Argentina.
- Lhotellier, A. (1974). *La formation en question*. "Formation", Núm. 1.
- Londoño, Maldonado y Calderón (2014). Guía para construir estados del arte. International Corporation of Networks of knowledge.
https://www.academia.edu/19163956/2014_Londo%C3%B1o_Maldonado_y_Calder%C3%B3n_Gu%C3%ADa_para_construir_el_estado_del_arte



- López Melero, M. (2008). *¿Es posible construir una escuela sin exclusiones?* Revista Brasileira de Educação Especial. 14 (1), 3-20.
https://www.researchgate.net/publication/250990788_Es_posible_construir_una_escuela_sin_exclusiones
- López, N. y León S. (2005). *La investigación cualitativa. Nuevas formas de investigación en el ámbito universitario*. Universidad Autónoma Latinoamericana. 141 pp. OJO: CAPP DE LIBRO
- Mancila, I. et al (2020). Relatos docentes: experiencias y reflexiones sobre la inclusión en Educación Superior. En Monge C. y Gómez, P. "*Claves para la inclusión en educación superior*". SIntesis.
- Martínez, R. F. (2012). Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes. Revisión de la literatura. *RELIEVE*, v.18, n.1, art.1.
http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_1.htm
- Martínez, R. F. (2018). Reflexiones sobre las políticas educativas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Nueva época. Vol. XLVIII, (2), 71-96. <https://ri.iberomx/handle/iberomx/4976>
- Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México: El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles educativos*, 22(87), 51-75.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982000000100004&lng=es&tlng=es.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2008). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?*. Narcea.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2016). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea Ediciones. <https://elibro--net.uma.debiblio.com/es/ereader/uma/46228?page=45>.
- Mas, O. y Olmos, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista Educación Inclusiva*, 5 (1), 159-174.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/228>
- Medina, A. y Domínguez, C. (1998). Formación inicial del profesorado de educación infantil y educación primaria. En Rodríguez, M. A. et al (Coords.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. NARCEA.
- Medrano, C. V. y Ramos I. E. (2019). *La formación inicial de los docentes de educación básica en México*. Educación Normal, Universidad Pedagógica



- Nacional, Otras instituciones de educación superior. Estadísticas e indicadores educativos. Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE). 124. pcp. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B111.pdf>
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. (1). pp. 47 - 60
- Mendizabal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis, I. (coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. 1ª. ed. Gedisa.
- Mercado, E. (2013). *Acompañar al otro: saberes y prácticas de los formadores de docentes*. 1ª. ed. Diaz de Santos. 151 pp.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Mucchielli, A. (1996). Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales. Edit. SINTESIS.
- ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. *Naciones Unidas. Paz, dignidad e igualdad en un planeta sano*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- ONU. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- ONU. (2015). Objetivos de Desarrollo Sustentable. *Naciones Unidas*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Otzen, Tamara, & Manterola, Carlos. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pacheco, et al (2017). Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016). *CPUE- Revista de Investigación Educativa*. 25. 197-229. 10.25009/cpue.v0i25.2529
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 3ª. ed. SAGE. 690 pp.
- Paz, M. E. J. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9 (16), 67-82.
- Pérez Gómez, et al. (2010). Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista*



Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales, 68 (24,2).

<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/249194>

- Porlán Ariza, R., Rivero García, A., & Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores, II: Estudios Empíricos y Conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*. 16 (2), 271-288.
- Ramos, C. J. (2012). “Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo”. *Revista Interamericana de Educación para Adultos*. Año 34, núm. 1, ene-jul. 76-96.
- Rangel, L. *et al.* (2020). Proyecto RECREA: Una reflexión sobre la práctica educativa. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), 191-201. <https://doi.org/10.33010/recie.v5i1.1003>
- Real Academia de la Lengua Española (2020). Diversidad. <https://dle.rae.es/diversidad>
- Ricardo B., R. G. (2009). Teoría, práctica y aprendizaje profesional. *Educación y Educadores*, 7, 137–156. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/552>
- Rojas, R. S. P. (2007). El estado del arte como estrategia de formación en la investigación. *Studiositas*. 5-10. ISSN 19090366
- Rodríguez, G. Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. (2ª. ed.). ALJIBE.
- Rodríguez, B., Ríos C., y García I. (2019). “Prácticas inclusivas de formadores de docentes en la escuela normal superior de Baja California Sur “Prof. Enrique Estrada Lucero”. Memorias CONISEN. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/7/P882.pdf>
- Rubio, Ma. J. y Varas, J. (1997). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. CCS.
- Sacristán, G. J. (1999). “La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas”. *Aula de Innovación Educativa*. 81-82. https://altascapacidadescse.org/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf
- Sales, C.A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 20 (3), 201-217.



- Sánchez García, J. y Parra Velasco, M. L. (2020). Atención a la diversidad en la formación inicial de docentes. En Rivera P. J. (Coord.). *Seminario permanente de habilitación docente ENMFM 2019-2020. Un espacio de intercambio entre formadores. Propuesta didáctica*. Colección Normalismo Extraordinario. 122-137. SEP.
- Sánchez, S. R. (2013). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En Tarrés, M. L. (Coord.) *Observar, Escuchar y Comprende sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. pp. 93-123. El Colegio de México. FLACSO.
- Sandoval, E. y Villegas, N. (2013). Cap. 2. Ser maestro: prácticas docentes en contextos escolares. En Saucedo, Guzmán, Sandoval y Galaz (Coords.) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa : tendencias, aportes y debates, 2002-2012*. (pp. 319-339). Colec. Estados del conocimiento, (1ª. ed.). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- San Jurjo O. y Vera Ma. T. (2003). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio superior y superior*. Homo Sapiens.
- Savín, C. M.A. (2003). Escuelas normales: propuestas para la reforma integral. Cuadernos de Discusión 13. Dirección General de Normatividad, Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Secretaría de Educación Pública.
- Serrano, C. J. A. (2007). *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. Colec. Más Textos Núm. 21, (1ª ed.). Universidad Pedagógica Nacional.
- Serván, Ma. J. (2024) Comunicación personal. Coloquio de Doctorandos 2024 Unidad de Estudios de Posgrado
https://www.facebook.com/posgradobenv/videos/1518681338765132?locale=es_LA
- Silva, R. B. (2019). Las prácticas docentes en la escuela normal durante la transición curricular hacia el Plan de Estudios 2012 de la licenciatura en Educación Primaria. En González G. y Reyes, M.T. (Ed.) *Actores de la educación desde la mirada de la investigación cualitativa*. (1ª. ed.). NEWTON, Edición y Tecnología Educativa. Universidad Nacional Autónoma de
- Skliar, C. (2018). *Pedagogías de las diferencias, notas, fragmentos e incertidumbres*. 1ª. ed. NOVEDUC.
- Solis, S. S. y Tinajero M.G. (2022). La reforma educativa inclusiva en México

Análisis de sus textos de política. *Perfiles educativos*. (44), 176. 120-136.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534>



Soto, E., Serván, M. J., Peña, N. y Pérez Gómez, Á. (2019). Nuevos retos en la formación del profesorado. Lesson Study: acompañar la enseñanza y la investigación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 0 (0), s 38-57. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6504>

Souza, S. (2005). El estado del arte. Ficha De Cátedra. Disponible En.
https://www.academia.edu/3369314/El_estado_del_arte (consultado el 21 de septiembre de 2020).

SEP. (2001). *Necesidades educativas especiales. Programa y materiales de apoyo para el estudio*. Licenciatura en Educación Preescolar, 4º semestre. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales. 42 pp.

SEP. (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. Aprendizajes clave para la educación integral. 79 pp.

SEP. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. 193 pp.

SEP. (2012). Plan de estudios. Licenciatura en Educación Preescolar.

SEP. (2018). Plan de estudios. Licenciatura en Educación Preescolar.

SEP. (2022). Plan de estudios. Licenciatura en Educación Preescolar

SEP. (2012). El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública. México. 27 pp.

SEP. (s/f). Lineamientos para la organización y funcionamiento de los consejos técnicos escolares de educación básica.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201709/201709-RSC-DU5jnstk2F-LineamientosCTE.pdf>

Schulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. 57 (1): 1-23.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós. 319 pp.

- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de caso*. 1ª. ed. Morata.
- Stenhouse, L. (1990). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. 5ª. Ed. Morata.
- Tamayo, G. J. (2017). La práctica pedagógica como categoría de análisis; Acercamientos desde su construcción como objeto de investigación. *Memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, Mx.
- Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. 3ª. ed. Narcea. 234 pp.
- Taylor, S.J. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. PAIDOS.
- Tercero, A. y Ramírez I. comps. (2020). *Política educativa sobre la reforma 2018 desde la Normal de Rébsamen*. Ediciones Normalismo Extraordinario.
- Torres, C. A. y Jiménez B. A. (2004). La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social. (cap de libro). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. DCS, Departamento de Ciencias Sociales. UPN, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Tomlinson, C.A. (2001). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos*. Octaedro.
- UMA. (2017). *Reglamento de Estudios de Doctorado de la Universidad de Málaga*. https://www.uma.es/doctorado/info/22402/reglamento-doctorado/#Titulo_2
- UNESCO. (1992). Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos - Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Jomtien, Tailandia, 1990. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184556>.
- UNESCO. (2000). Conferencia Mundial de Educación para Todos. Declaración de Jomtien. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNESCO (1993). *La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- UNESCO. (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Declaración de Salamanca. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- UNESCO. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity>



UNESCO. (s/a). La inclusión en la educación.

<https://www.unesco.org/es/education/inclusion>

Vasilachis, I. (coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. 1ª. ed. Gedisa.

Vygotsky, L. S. (1978). Socio-cultural theory. *Mind in society*, 6 (3), 23-43.

Documentos oficiales

CEPAL (2016). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe.

<https://www.cedhnl.org.mx/bs/vih/secciones/planes-y-programas/Agenda-2030-y-los-ODS.pdf>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2023). LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019 TEXTO VIGENTE Última reforma publicada DOF 20-12-2023 <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACION (DOF). (2018). Acuerdo No 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de los maestros de educación básica que se indican. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACION (DOF). (2012) ACUERDO número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264719&fecha=20/08/2012#gsc.tab=0

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACION (DOF). (2022). Acuerdo número 27/12/22. por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE) para el ejercicio fiscal 2023.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACION (DOF). (16/03/2020). Acuerdo numero 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0



DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACION (DOF). (2019). DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true



ANEXOS

ANEXO 1. Principales rasgos de los enfoques cualitativo y cuantitativo en la investigación educativa.

Aspecto	Enfoque cualitativo	Enfoque cuantitativo
Marcos generales de referencia	Fenomenología, constructivismo, naturalismo, interpretativismo.	Positivismo, neopositivismo y pospositivismo.
Realidad a estudiar	Existen varias realidades subjetivas construidas en la investigación.	Existe una realidad objetiva única. El mundo es concebido como externo al investigador. Se acepta que la realidad sí cambia por la observación y la recolección de datos
Uso de la teoría	La teoría es un marco de referencia	Se usa para ajustar sus postulados al mundo empírico
Generación de la teoría	La teoría no se fundamenta en estudios anteriores, se genera a partir de los datos empíricos obtenidos y analizados.	Se genera a partir de comparar la investigación previa con los resultados del estudio, que se convierten en una extensión de estudios antecedentes.
Papel de la revisión de la literatura	Su papel cobra relevancia en el transcurso de la investigación. Puede proveer de dirección, sin embargo lo que marca el rumbo es la evolución de los eventos y el aprendizaje que se obtiene de los participantes.	Es fundamental para la definición de la teoría, las hipótesis, el diseño y las demás etapas del proceso.
Diseño de la investigación	Abierto, flexible, construido durante el trabajo de campo o realización del estudio.	Estructurado, predeterminado (precede a la recolección de los datos).
Muestra y población	Se involucra a unos cuantos sujetos porque no se pretende necesariamente generalizar los resultados del estudio.	Se involucra a muchos sujetos en la investigación porque se pretende generalizar los resultados del estudio.
Naturaleza de los datos	Cualitativa (textos, narraciones, significados, etc.)	Cuantitativa (datos numéricos)
Recolección de los	Mediante entrevistas a profundidad,	Mediante instrumentos estandarizados.

	descripciones densas. El investigador es el instrumento de recolección de datos, los cuales se orientan a captar los significados y experiencias de las personas.	válidos y confiables en estudios previos; si son nuevos se prueban y ajustan. Las preguntas o ítems son específicos con respuestas predeterminadas.
Características del análisis de los datos	<ul style="list-style-type: none"> • Varía según el modo en que hayan sido recolectados los datos. • Fundamentado en la inducción analítica. • Uso moderado de la estadística (conteo, algunas operaciones aritméticas). • Basado en casos o personas y sus manifestaciones. • Simultáneo a la recolección de los datos. • El análisis consiste en describir información y desarrollar temas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemático. Utilización intensiva de la estadística (descriptiva e inferencial). • Basado en variables. • Impersonal. • Posterior a la recolección de los datos.
Perspectiva del investigador en el análisis de datos	Interna (desde los datos). El investigador involucra en el análisis sus propios antecedentes y experiencias, así como la relación que tuvo con los participantes del estudio.	Externa (al margen de los datos). El investigador no involucra sus antecedentes y experiencias en el análisis. Mantiene distancia de éste.
Criterios de evaluación en la recolección y análisis de los datos	Credibilidad, confirmación, valoración y transferencia.	Objetividad, rigor, confiabilidad y validez.
Presentación de resultados	Los reportes utilizan un tono personal y emotivo.	Los reportes utilizan un tono objetivo, impersonal, no emotivo.

Fuente: Adaptado del original en Hernández R., Fernández C. y Baptista M. (2010, Pp. 11-14).

ANEXO 2. CUADRO DE CONGRUENCIA INTERNA

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORIAS
<p style="text-align: center;">GENERAL</p> <p style="text-align: center;"><i>¿Cómo son las prácticas pedagógicas de los docentes formadores de la Licenciatura en Educación Preescolar acerca de la diversidad en las aulas, como contexto formativo para desarrollar las competencias profesionales de las futuras educadoras en la BENV "Enrique C. Rébsamen?"</i></p>	<p style="text-align: center;">GENERAL</p> <p style="text-align: center;">Analizar las prácticas pedagógicas de docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar, en relación con la diversidad como contexto formativo para el desarrollo de las competencias profesionales de las futuras educadoras, en la BENV "Enrique C. Rébsamen"</p>	Prácticas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> -Saberes docentes -Las relaciones entre sistemas: <ul style="list-style-type: none"> -El maestro (docente formador) -Los marcos de referencia -El estudiante/la estudiante normalista -Procedimientos, métodos o acciones concretas
		Formación inicial docente	<ul style="list-style-type: none"> Prácticas de aprendizaje Configuración de sujetos docentes/enseñantes
		Atención a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> Caracterización grupal Interacciones grupales Eventos comunicativos

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORIAS
		Competencias profesionales	Plan de estudios de la Lic. En Educ. Preesc. 2012
<p>ESPECIFICAS</p> <p>1. ¿Cómo conceptualizan la diversidad en el aula normalista y la necesidad de diversificar sus prácticas pedagógicas los docentes formadores que imparten clases en la Licenciatura en Educación Preescolar en la BENV “Enrique C. Rébsamen?”</p> <p>2. ¿Cuáles son los saberes que tienen los docentes formadores acerca de la diversidad presente en su grupo?</p>	<p>ESPECIFICOS</p> <p>Explorar los marcos de referencia contruidos por los docentes formadores para la atención a la diversidad en las aulas de la Licenciatura en Educación Preescolar.</p>	<p>Docentes formadores</p> <hr/> <p>Marcos de referencia</p> <hr/> <p>Diversificación de prácticas pedagógicas</p> <hr/> <p>Saberes sobre la diversidad en el grupo (Diagnóstico grupal)</p>	
<p>3. ¿Qué implicaciones y estrategias docentes se han derivado en el contexto de</p>	<p>Identificar las implicaciones que se derivan en el contexto de educación a distancia,</p>	<p>Contexto de educación a distancia</p>	

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORIAS
educación a distancia para atender a la diversidad de los grupos de estudiantes de la licenciatura en educación preescolar?	para atender a la diversidad de los grupos de estudiantes de la licenciatura en educación preescolar.	Implicaciones Estrategias docentes	
4. ¿Qué prácticas pedagógicas son las más pertinentes para aprovechar la diversidad en los grupos de estudiantes normalistas de la licenciatura en educación preescolar en beneficio del desarrollo de sus competencias profesionales?	Generar información sustentada y útil para los diseñadores de planes de estudios de la formación inicial de educadoras, que contribuya a promover prácticas innovadoras y experiencias educativas alternativas.	Competencias profesionales del perfil de egreso de la Lic. en educ Preescolar Plan 2012	

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORIAS
5. ¿Qué recursos teóricos y prácticos necesitan los formadores de docentes para reconocer y aprovechar la diversidad de sus grupos a fin de potenciar el desarrollo de las competencias profesionales del perfil de egreso?		Recursos teóricos y prácticos para aprovechar la diversidad de los grupos normalistas	Recursos didácticos Recursos teóricos Recursos prácticos

ANEXO 3. Guión de entrevista. Fase piloto

INSTRUMENTO: GUIÓN DE ENTREVISTA PARA LA FASE PILOTO

Formato: entrevista semiestructurada (dirigida a los docentes formadores)

Objetivo: reconocer los saberes y experiencias de los docentes formadores en relación con la diversidad en el aula normalista de la licenciatura en educación preescolar.

Modalidad de aplicación de la entrevista: virtual.

Se realizará a través de teléfono, Whatsapp o bien mediante sesión de zoom, en función de los recursos disponibles del informante. Se recomienda llevar a cabo una videollamada para tener un mejor diálogo entre entrevistadora y persona entrevistada. El tiempo aproximado de duración se estima de 30 a 45 minutos. Se solicitará autorización para hacer el registro en video o audio, posteriormente se hará la transcripción. Así mismo se preguntará si, en caso de ser necesario, es posible hacer una segunda entrevista o una conversación telefónica rápida para solicitar algunas aclaraciones o precisiones.

Establecimiento del *rapport* y pacto de entrevista: para gestionar un clima propicio a la conversación, se agradecerá la disposición para participar en la entrevista, aclarando que sus fines son académicos por lo que la información será tratada de manera confidencial, asimismo se le informará que podrá conocer los resultados obtenidos una vez concluida la investigación. (Previamente se hará entrega de un formato de consentimiento para participar en la investigación).

Antes de iniciar con la temática central se abrirá el diálogo compartiendo datos sobre el proyecto (origen del tema de interés, objetivos que se persiguen, metodología general); posteriormente se dará pie a comentarios acerca de la experiencia docente en la nueva normalidad de trabajo a distancia.

Durante el desarrollo de la entrevista, se procurará crear un ambiente de confianza a través de una charla más coloquial, evitando caer en un formato de interrogatorio, que limite la naturalidad del diálogo. En caso de que el informante no desee responder alguna pregunta, se continuará con otra cuestión o temática. Una vez agotadas las categorías del guión se dará por concluida la entrevista, agradeciendo al informante su colaboración y disposición.

Categorías para sondear con los formadores mediante entrevista:

- Conformación del grupo y diversidad en el aula normalista. Estrategias que emplea para conocer a su grupo.
- Saberes docentes y concepciones sobre la diversidad en el aula y las modalidades de diversidad.
- Experiencias específicas de trabajo con la diversidad en el aula. Incidentes críticos.
- Conocimiento/desconocimiento de las estrategias didácticas y metodología inclusiva.
- Tiempo curricular, tratamiento de contenidos y atención a la diversidad.
- Implicaciones y estrategias en el contexto de la educación a distancia. Diversificación de estrategias docentes. Limitaciones en el trabajo a distancia para atender a la diversidad.
- Recursos teóricos –metodológicos que le ha ofrecido la institución o buscado por iniciativa propia.
- Opinión o perspectiva de lo que corresponde hacer al docente formador para atender a la diversidad en el aula
- Opinión o perspectiva de lo que corresponde hacer a la institución para atender a la diversidad en el aula

Instrumento: Guión de entrevista

Fecha: _____ Clave: _____
Lugar de entrevista: _____ Duración: _____
Medio: _____
Antigüedad en la labor como formador de docentes: _____
Formación profesional: _____

Inicio:

Entrevistadora: ¡Hola, Buen día!, le agradezco su tiempo y disposición para colaborar en esta investigación cuyo objetivo principal es indagar sobre las prácticas pedagógicas y las experiencias de los docentes formadores de la licenciatura en educación preescolar relacionadas con la diversidad de los estudiantes normalistas como contexto formativo para el desarrollo de sus competencias profesionales. Esto derivado de un proyecto de investigación que llevo a cabo como parte de los estudios de doctorado. Este tema me resultó de sumo interés, ya que a lo largo de mi ejercicio profesional me daba cuenta que las estudiantes poseen características muy específicas que incidían en sus aprendizajes, en su rendimiento académico y en general dentro del grupo, por lo cual me quise enfocar en comprender cómo es que la diversidad se percibe y es atendida por los formadores de docentes dentro de la formación inicial.

La duración aproximada es de 30 a 40 mis. Me gustaría grabar la conversación si está de acuerdo con ello. Tenga la confianza que la información recabada será tratada con fines académicos y con total discreción. Asimismo, le informo que Ud. podrá conocer los resultados que obtenga, una vez culminada la investigación.

En esta ocasión hemos tenido que recurrir a este formato de videollamada, ante las condiciones de trabajo que nos ha impuesto la contingencia sanitaria, por lo que agradezco ampliamente que me brinde este espacio para acceder a compartir su experiencia en la formación de docentes y en especial sobre cómo percibe la diversidad en los grupos de estudiantes normalistas. Al respecto, quiero preguntarle si en caso de ser necesario, es posible hacer una segunda entrevista o una conversación telefónica rápida para solicitar algunas aclaraciones o precisiones.

Para iniciar me gustaría que me platicara ¿cuántos años lleva en el campo de la formación docente? ¿Qué cursos ha impartido? ¿Como se ha sentido con esta nueva forma de trabajo docente?

Desarrollo:

Entrevistadora: Para entrar en materia, le quiero pedir que me comparta con base en su experiencia..., (iré planteando las preguntas que se desprenden de cada categoría; sin que se trate de un cuestionario rígido, sino tratando de intercalar las preguntas conforme se desarrolle la charla)

a) Conformación del grupo y diversidad en el aula normalista. Estrategias que emplea para conocer a su grupo

- ¿Me puede comentar qué estrategias emplea Ud. para obtener información sobre las características de su grupo?
- ¿Qué tipo de información considera que es relevante obtener para la planeación de sus cursos?
- ¿De qué manera esta información la emplea dentro de la evaluación del curso?
- Recupera alguno de los siguientes datos: a) el tipo de bachillerato cursado; b) los contextos socioculturales, la región geográfica de procedencia y la pertenencia a diferentes grupos étnicos; es un estudiante que ha migrado de otra ciudad o país. (1^a. o 2^a. Generación migrante); c) la edad; d) los estudios complementarios y formación superior previa o paralela a la formación docente; e) los roles

sociales como la maternidad, cuidado de familiares y el empleo; f) las habilidades académicas y hábitos de estudio.

- O bien sobre alguno de estos aspectos:
 - Condición de género
 - Origen social
 - Capital cultural
 - Diferentes estilos de aprendizaje
 - Experiencias escolares previas
 - Intereses y condiciones particulares
 - Acceso a tics

b) Saberes docentes y concepciones sobre la diversidad en el aula y las modalidades de diversidad

- *¿Cual es su concepto sobre diversidad en el aula?*
- *¿Cómo ha observado que se manifiesta la diversidad en sus grupos?*

c) Experiencias específicas de trabajo con la diversidad en el aula. Incidentes críticos.

- *¿De qué manera usa la diversidad en su práctica docente?*
- *¿Qué experiencias de trabajo con la diversidad ha implementado en su aula?*
- *¿Alguna vez ha recibido estudiantes de movilidad académica? ¿Qué ventajas formativas encontró en esta experiencia?*
- *¿Qué criterios emplea para aprovechar la diversidad de sus estudiantes?*
- *¿Ha tenido algún incidente crítico en relación con la diversidad del grupo de estudiantes? ¿cómo se resolvió?*

d) Conocimiento/desconocimiento de las estrategias didácticas y metodología inclusiva.

- *¿Cuales estrategias didácticas conoce para atender a la diversidad?*
- *¿Cuales ha empleado en su práctica pedagógica?*

- *¿Qué dificultades ha encontrado?*
- e) Tiempo curricular, tratamiento de contenidos y atención a la diversidad.**
- *Los programas y sus contenidos, se desarrollan en un marco de tiempo específico, ¿considera que esto puede ser un factor que limite la atención a la diversidad?*
- f) Implicaciones y estrategias en el contexto de la educación a distancia. Diversificación de estrategias docentes. Limitaciones en el trabajo a distancia para atender a la diversidad.**
- *¿Qué implicaciones en el contexto de educación a distancia ha encontrado para el desarrollo de su quehacer docente?*
 - *¿De qué manera han influido en la atención a la diversidad?*
 - *¿Es posible diversificar las estrategias docentes a través de la educación virtual? ¿Cómo lo ha resuelto Ud.?*
- g) Recursos teóricos –metodológicos. Ofertados por la institución o por iniciativa propia.**
- *¿Considera necesario contar con formación específica sobre recursos teóricos y/o metodológicos para atender la diversidad en su aula?*
 - *¿Cuáles ha recibido por su institución? ¿Cuáles ha buscado por cuenta propia?*
- h) Opinión o perspectiva de lo que corresponde hacer al docente formador para atender a la diversidad en el aula**
- *Desde su opinión, ¿qué acciones corresponde hacer al docente formador para atender a la diversidad en su aula de clases?*
- i) Opinión o perspectiva de lo que corresponde hacer a la institución para atender a la diversidad en el aula**
- *Desde su opinión, ¿qué acciones corresponde hacer a la institución para atender a la diversidad en las aulas de clases normalistas?*

Al finalizar la sesión de entrevista, le agradeceré de nuevo su disposición haciendo énfasis en que este tiempo e información, me serán de gran apoyo para los fines de la investigación doctoral.

ANEXO 4. GUIA DE OBSERVACION FASE PILOTO

Diseño de la guía de observación

Esta guía de observación contiene una serie de categorías e indicadores relativos a las prácticas pedagógicas de los docentes formadores de la Licenciatura en Educación Preescolar relacionadas con la diversidad de los estudiantes como contexto formativo para el desarrollo de sus competencias profesionales.

El diseño original del instrumento, se planteó para su aplicación en las clases presenciales que se imparten a los grupos, sin embargo, dadas las condiciones derivadas de la contingencia sanitaria ocasionada por la pandemia de covid-19 causada por el virus SARS-COV2 en 2020, se determinó emplearla en sesiones virtuales. Esto implica que las interacciones pedagógicas relacionadas con la forma de abordar la diversidad en los grupos fuera muy distinta de cómo se podría observar en la formación presencial, por lo que se vió la necesidad indispensable de recurrir a la entrevista con el docente observado para recuperar mayor información sobre el objeto de estudio.

Se incluyen indicadores de observación, a manera de un recordatorio para la investigadora de las posibilidades que caben en cada categoría, sin que se hayan pensado como una lista de verificación, ya que no se busca evaluar a los docentes y sus prácticas, sino observarlas con detenimiento para conocerlas, describirlas y comprenderlas.

La intención metodológica es tratar de observar y oír las voces de los docentes/sujetos investigados, estar abierta a las situaciones observadas, tratando de no perder profundidad, pero tampoco espectro. La observadora se comportará como aprendiz y no como evaluadora experta.

Categorías teóricas iniciales para observación:

- Prácticas pedagógicas
- Habilidades docentes
- Perspectivas teóricas en uso
- Las interacciones pedagógicas: docente-conocimiento-estudiantes
- Conformación del grupo y diversidad en el aula normalista
- Otros aspectos

INSTRUMENTO: GUIA DE OBSERVACIÓN PARA LA FASE PILOTO

Datos de identificación

Fecha: _____ Hora de inicio: _____ Hora de término: _____ Clave: _____
 No. de participantes (estudiantes): _____ Semestre: _____ Curso: _____
 Hombres: _____ Mujeres: _____ NO. DE OBSERVACIÓN: _____

A. Habilidades docentes:	REGISTRO DE OBSERVACION
<ul style="list-style-type: none"> • Forma de abrir la sesión de clase • Cuestionamientos en general al grupo; preguntas específicas a cada estudiante • Formas de promover las participaciones durante la sesión • Formas en que escucha a sus estudiantes • Aspectos o niveles de la diversidad que parece detectar en el aula • Uso de la diversidad como recurso didáctico o elemento formativo • Estrategias didácticas/ Metodologías inclusivas observadas (Pluralidad y diversidad metodológica) • Se recurre al trabajo colaborativo/cooperativo • Se fomenta el respeto por la diferencia y saber convivir con los demás • Formas de cerrar la sesión de clase 	
<p>B. Perspectivas teóricas aplicadas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva epistemológica • Perspectiva teórica • La singularidad de los sujetos: ¿cómo se relacionan 	

<p>con el saber?</p> <ul style="list-style-type: none"> • La perspectiva sociocultural⁵⁰: actividades donde se promueve el aprendizaje situado, donde se retoma el contexto del que provienen los estudiantes • Se mira a la diversidad desde la singularidad de los estudiantes 	
<p>C. Las interacciones pedagógicas: docente-conocimiento-estudiantes</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Procedimientos que usa el docente para relacionar el conocimiento (contenido) con el contexto de los estudiantes • Formas en que la diversidad incide en las interacciones en el aula y es aprovechada por el docente • Organización grupal (binas, equipos, plenarias, etc.) • Diversificación de actividades didácticas: todo el grupo realiza la misma actividad, se asignan actividades diferenciadas, en las actvs se recuperan rasgos de la diversidad de los estudiantes... 	
<p>D. Conformación del grupo y diversidad en el aula normalista</p>	<p>Nota: esta información se pretende recuperarla a través de entrevista al docente, ya que no tengo considerado hacer un diagnóstico grupal, sino preguntar al informante qué datos ha recabado.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Caracterización por variables: 	

⁵⁰ La perspectiva sociocultural fue definida por Lev S. Vygotski para explicar el desarrollo cognoscitivo, a partir del rol que juegan las interacciones sociales y el contexto social en la internalización de los sistemas de signos de una cultura. (Precisar esta nota). (Castorina, 1996).

<p>a) el tipo de bachillerato cursado; b) los contextos socioculturales, la región geográfica de procedencia y la pertenencia a diferentes grupos étnicos; es un estudiante que ha migrado de otra ciudad o país. (1^a. o 2^a. Generación migrante) c) la edad; d) los estudios complementarios y formación superior previa o paralela a la formación docente; e) los roles sociales como la maternidad, cuidado de familiares y el empleo; f) las habilidades académicas y hábitos de estudio</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Otros aspectos: 	<p>Nota: me hace falta operacionalizar estos aspectos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Condición de género ○ Origen social ○ Capital cultural ○ Diferentes estilos de aprendizaje ○ Experiencias escolares previas ○ Intereses y condiciones particulares ○ Acceso a tics 	

ANEXO 5. GUIÓN DE ENTREVISTA MODIFICADO. FASE VIRTUAL

INSTRUMENTO GUIÓN DE ENTREVISTA

Formato: entrevista semiestructurada (dirigida a los docentes formadores)

Objetivo: reconocer los saberes y experiencias de los docentes formadores del plan de estudios 2018, en relación con la diversidad en el aula normalista de la licenciatura en educación preescolar.

Modalidad de aplicación de la entrevista: virtual.

Metodología

La entrevista se realizará mediante sesión de zoom, ante las restricciones para el encuentro personal derivadas de las medidas de sana distancia en la pandemia por Covid-19. La videollamada es un recurso que facilita sostener un diálogo cara a cara, entre entrevistador y entrevistado. Se solicitará autorización para hacer el registro en video, posteriormente se hará la transcripción. El tiempo aproximado de duración es de 45 minutos a 1 hora.

Establecimiento del *rapport* y pacto de entrevista: para gestionar un clima propicio a la conversación, se agradecerá la disposición para participar como informante en este proyecto, aclarando que sus fines son académicos por tanto la información será tratada de manera confidencial. Asimismo se le informará que podrá conocer los resultados obtenidos una vez concluida la investigación. (Previamente se hará entrega de un formato de consentimiento para participar en la investigación). Así mismo se preguntará si, en caso de ser necesario, es posible hacer una segunda entrevista o una conversación telefónica rápida para solicitar algunas aclaraciones o precisiones.

Durante el desarrollo de la entrevista, se procurará crear un ambiente de confianza a través de una charla más coloquial, evitando caer en un formato de interrogatorio, que limite la naturalidad del diálogo. En caso de que el informante no desee responder alguna pregunta, se continuará con otra cuestión o temática. Una vez agotadas las categorías del guión se dará por concluida la entrevista, agradeciendo al informante su colaboración y disposición.

Categorías de indagación con los docentes formadores:

1. Conformación del grupo y diversidad en el aula normalista.
2. Saberes docentes y concepciones sobre la diversidad en el aula.
 - Estrategias y recursos para conocer las características del grupo.
 - Planeación y evaluación de los aprendizajes.
 - Tiempo curricular, tratamiento de contenidos y atención a la diversidad.
 - Estrategias didácticas, recursos y acciones que reconocen la diversidad en el proceso de enseñanza.
3. Experiencias específicas de trabajo con la diversidad en el aula.
 - a. Incidentes críticos.
4. Implicaciones del trabajo docente en el contexto de la educación a distancia.
 - Diversificación de estrategias docentes en la educación en línea.
 - Limitaciones para atender a la diversidad.
5. Formación y actualización profesional.
 - a. Recursos teóricos –metodológicos ofertados por la institución y/o buscados por iniciativa propia para atender la diversidad.
6. Opinión y propuestas de lo que corresponde hacer al docente formador y a la institución para atender a la diversidad en el aula.

Guión de entrevista. Datos de identificación.

Fecha: _____ Clave: _____ Duración: _____ Medio: _____

Lugar de entrevista: _____

Antigüedad como formadora de docentes: _____

Formación profesional: _____

_____**Inicio:**

Entrevistadora: ¡Buenas tardes! Te agradezco el tiempo y disposición para colaborar en esta investigación cuyo objetivo principal es indagar sobre las prácticas pedagógicas y las experiencias de los docentes formadores de la licenciatura en educación preescolar relacionadas con la diversidad de los estudiantes normalistas como contexto formativo para el desarrollo de sus competencias profesionales. Esto derivado de un proyecto de investigación como parte de los estudios de doctorado. Este tema me resultó de sumo interés, ya que a lo largo de mi ejercicio profesional me daba cuenta que las estudiantes poseen características muy específicas que incidían en sus aprendizajes, en su rendimiento académico y en general dentro del grupo, por lo cual quise indagar en comprender como es que la diversidad se percibe y es atendida por los formadores de docentes dentro de la formación inicial.

La duración aproximada es de 40 mins. a 1 hr. Me gustaría grabar la conversación si está de acuerdo con ello. En esta ocasión hemos tenido que recurrir a este formato de videollamada, ante las condiciones de trabajo que nos ha impuesto la contingencia sanitaria.

Tenga la confianza que la información recabada será tratada con fines académicos y con total discreción. Asimismo, le informo que Ud. podrá conocer la transcripción que resulte, una vez culminada.

Al respecto, preguntarle si en caso de ser necesario, es posible hacer una segunda entrevista o una conversación telefónica rápida para solicitar algunas aclaraciones o precisiones.

Desarrollo. En primer momento voy a solicitarle algunos datos generales, y posteriormente desarrollaremos la charla a partir de algunos aspectos o ejes temáticos.

Datos iniciales:

1. *¿Cuántos años lleva en el campo de la formación docente en general y en esta escuela normal?* _____
2. *¿Con cuáles planes de estudio ha trabajado?* _____
3. *¿Qué cursos ha impartido?* _____

1. Conformación del grupo y diversidad en el aula normalista.

1.1 *¿Cuántos estudiantes conforman su grupo actual?* _____ *¿Sólo mujeres o también hay hombres?* _____

1.2 Me podría compartir información sobre las siguientes características de su grupo:

- 1.2.1 *¿Qué tipo de bachillerato cursaron sus estudiantes?*
- 1.2.2 *¿Cuáles son las regiones geográficas de procedencia? ¿Hay alumnos que pertenezcan a algún grupo étnico? ¿Tiene estudiantes migrantes de otra ciudad o país. (1^a. o 2^a. Generación migrante)?*
- 1.2.3 *¿Cuál es la edad promedio de sus alumnos? ¿Tiene estudiantes que sobrepasen esta media?*
- 1.2.4 *¿Cuentan con estudios complementarios y formación superior previa o paralela a la formación docente?*
- 1.2.5 *¿Desempeñan algún rol social como maternidad, cuidado de familiares y/o empleo?*
- 1.2.6 *¿Ha identificado algunas habilidades académicas y/o hábitos de estudio?*
- 1.2.7 *¿Identifica algún talento particular o intereses específicos en sus alumnos?*
- 1.2.8 *¿Qué otro rasgo singular de su grupo o estudiantes le parece relevante de mencionar?*

2. Saberes docentes y concepciones sobre la diversidad en el aula.

- *Estrategias y recursos para conocer las características del grupo.*
- *Planeación y evaluación de los aprendizajes de las estudiantes.*

Me puede comentar:

- 2.1 ¿Qué estrategias ha empleado para obtener información sobre las características de su grupo?
- 2.2 ¿Qué otras acciones considera que se pueden hacer para enriquecer el diagnóstico de su grupo?
- 2.3 ¿De qué manera ha retomado esta información para la planeación de sus cursos?
- 2.4 ¿En qué medida esta información le ha servido para la evaluación y seguimiento de los aprendizajes de sus estudiantes?

b. Estrategias didácticas, recursos y acciones que reconocen la diversidad en el proceso de enseñanza.

- 2.5 ¿Considera que en el plan y programa de estudio del curso que imparte actualmente hay algún criterio explícito para atender a la diversidad de los estudiantes?
- 2.6 ¿De qué manera ha tenido que adaptar los contenidos o relacionarlos con las características de su grupo?
- 2.7 ¿Qué dificultades ha encontrado?
- 2.8 ¿Cuáles estrategias didácticas ha empleado en su práctica pedagógica para atender a la diversidad?
- 2.9 ¿Qué limitaciones ha observado en su quehacer como formadora de docentes para atender a la diversidad?
- 2.10 ¿Cuál es su concepto sobre diversidad en el aula?

3. Experiencias específicas de trabajo con la diversidad en el aula. Incidentes críticos.

- 3.1 ¿Alguna vez ha recibido estudiantes de movilidad académica?
- 3.2 ¿Qué ventajas formativas encontró en esta experiencia?
- 3.3 ¿Ha tenido algún incidente crítico en relación con la diversidad del grupo de estudiantes p. ej. Por creencias religiosas, ideológicas, etc? ¿cómo se resolvió?

4. Implicaciones y estrategias en el contexto de la educación a distancia. Diversificación de estrategias docentes. Limitaciones en el trabajo a distancia para atender a la diversidad.

- 4.1 ¿Como se ha sentido con esta nueva forma de trabajo docente?
- 4.2 ¿Qué implicaciones en el contexto de educación a distancia ha encontrado para el desarrollo de su quehacer docente?
- 4.3 ¿De qué manera han influido en la atención a la diversidad?
- 4.4 ¿Es posible diversificar las estrategias docentes a través de la educación virtual? ¿Cómo lo ha resuelto Ud.

5. Formación y actualización profesional.

- 5.1 Desde su perspectiva, ¿Qué tipo de formación requieren los docentes formadores para atender la diversidad en su aula?
5.2 ¿La institución donde labora ofrece este tipo de recursos? ¿Ha tomado alguno de estos talleres, cursos, etc.?

6. Opinión o perspectiva de lo que corresponde hacer al docente formador y a la institución para atender a la diversidad en el aula

Desde su opinión:

- 6.1 ¿Qué acciones puede llevar a cabo el docente formador para atender a la diversidad en su aula de clases?
6.2 ¿Qué acciones corresponde hacer a la institución para atender a la diversidad en las aulas de clases normalistas?

Cierre:

Con esto hemos agotado la entrevista con usted. Ha sido muy relevante para mí escuchar su opinión y experiencia sobre el tema. Si desea puede agregar algo más que no se haya tocado. Espero que esta entrevista haya sido interesante también para ud., le agradecería si puede hacerme alguna sugerencia de mejora. Por último, le agradezco de nuevo su disposición y tiempo que generosamente me ha compartido.

ANEXO 6. GUION DE ENTREVISTA FASE PRESENCIAL Guión de entrevista. 2ª. Vuelta

Fecha:	Clave:	Duración:
Medio:	Lugar de entrevista:	
Propósito: ampliar información recabada en la entrevista inicial, a partir de aspectos que resultan significativos para los propósitos de la investigación.		

Categoría 2: Conformación del grupo y diversidad en el aula normalista.

- En la entrevista pasada, mencionabas sobre que el grupo A parece ser de mayor nivel de desempeño, en comparación con los otros 2 grupos:
 - ¿Qué retos específicos te ha planteado en tu docencia un grupo de estas características?
- Ahora en el retorno a lo presencial,
 - ¿Aún persiste la timidez o falta de confianza para participar en algunas alumnas?
 - ¿Has detectado algún otro rasgo en tus estudiantes que antes no se detectaba al estar en línea?

Categoría 1. Saberes docentes y concepciones sobre la diversidad en el aula. Subcategoría. Diversificación de estrategias docentes

- En la entrevista anterior, mencionó algo sobre el agrupamiento por niveles de desempeño ¿lo pudo hacer?
- ¿De qué forma ha adecuado sus estrategias didácticas en el retorno a lo presencial?
- ¿Cómo ha incluido las diferencias y necesidades particulares de las estudiantes en las actividades?

Categoría 3. Experiencias específicas de trabajo con la diversidad en el aula. Subcategoría: Incidentes críticos.

- Que ha observado alumnos “gays”, pero que esto no ha tenido mayor problema en su formación. Expresó que actualmente hay mayor aceptación y que ella misma ha modificado sus esquemas al respecto. ¿En qué forma se modificaron?

Categoría 6. Opinión y propuestas de los que corresponde hacer al docente formador y a la institución para atender a la diversidad en el aula.

- ¿Qué acciones corresponde a la institución para atender a la diversidad en las aulas de clases normalistas?

ANEXO 7. GUIA DE OBSERVACION FASE VIRTUAL

Diseño de la guía de observación

Esta guía de observación tiene el propósito de servir como un recurso para el estudio y comprensión de la naturaleza de las prácticas pedagógicas de los docentes formadores de la Licenciatura en Educación Preescolar en relación con la diversidad de los estudiantes, como contexto y recurso formativo para el desarrollo de sus competencias profesionales.

El diseño original del instrumento, se planteó para su aplicación en las clases presenciales que se imparten a los grupos, sin embargo, dadas las condiciones derivadas de la contingencia sanitaria ocasionada por la pandemia de covid-19 causada por el virus SARS-COV2, también es factible de ser empleada en sesiones virtuales de clase o en videograbaciones. Esto implica que las interacciones pedagógicas relacionadas con la forma de abordar la diversidad en los grupos sea muy distinta de cómo se podría observar en la formación presencial, por lo que se vió la necesidad de recurrir a la entrevista con el docente observado para recuperar mayor información sobre el objeto de estudio.

Se incluyen indicadores de observación, a manera de un recordatorio para la investigadora de las posibilidades que caben en cada categoría, sin que se hayan pensado como una lista de verificación, ya que no se busca evaluar a los docentes y sus prácticas, sino observarlas con detenimiento para conocerlas, describirlas y comprenderlas.

La intención metodológica es tratar de observar y oír las voces de los docentes/sujetos investigados, estar abiertos a las situaciones observadas, tratando de no perder profundidad, pero tampoco espectro. La observadora se comportará como aprendiz y no como evaluadora experta.

Categorías iniciales para observación:

- Conformación del grupo y diversidad en el aula normalista
- Prácticas pedagógicas
 - Las interacciones pedagógicas: docente-conocimiento-estudiantes

GUIA DE OBSERVACIÓN

Datos de identificación

Fecha: _____ Hora de inicio: _____ Hora de término: _____ Lugar: _____ Clave: _____

No. de participantes (estudiantes): _____ Hombres: _____ Mujeres: _____

Semestre: _____ Curso: _____ NO. DE OBSERVACIÓN: _____

PRACTICAS PEDAGÓGICAS	
<ul style="list-style-type: none"> • Forma de abrir la sesión de clase • Cuestionamientos en general al grupo; preguntas específicas a cada estudiante • Formas de promover las participaciones durante la sesión • Formas en que escucha a sus estudiantes • Aspectos o niveles de la diversidad que parece detectar en el aula • Uso de la diversidad como recurso didáctico o elemento formativo • Estrategias didácticas/ Metodologías inclusivas observadas (Pluralidad y diversidad metodológica) • Estrategias docentes: trabajo colaborativo/cooperativo • respeto por la diferencia y saber convivir con los demás • Formas de cerrar la sesión de clase 	

**Las interacciones pedagógicas:
docente-conocimiento-estudiantes**

- La singularidad de los sujetos:
¿cómo se relacionan con el saber?
- La perspectiva sociocultural⁵¹:
actividades donde se promueve el
aprendizaje situado, donde se
retoma el contexto del que
provienen los estudiantes
- Se mira a la diversidad desde la
singularidad de los estudiantes
- Procedimientos que usa el docente
para relacionar el conocimiento
(contenido) con el contexto de los
estudiantes
- Formas en que la diversidad incide
en las interacciones en el aula y es
aprovechada por el docente
- Organización grupal (binas, equipos,
plenarias, etc.)
- Diversificación de actividades
didácticas: todo el grupo realiza la
misma actividad, se asignan
actividades diferenciadas, en las
actvs se recuperan rasgos de la
diversidad de los estudiantes...

⁵¹ La perspectiva sociocultural fue definida por Lev S. Vygotski para explicar el desarrollo cognoscitivo, a partir del rol que juegan las interacciones sociales y el contexto social en la internalización de los sistemas de signos de una cultura. (Precisar esta nota). (Castorina, 1996).

ANEXO 8. GUIA DE OBSERVACIÓN.FASE PRESENCIAL

Guía de observación (Mayo 2022)

Esta guía de observación tiene el propósito de servir como un recurso para el estudio y comprensión de la naturaleza de las prácticas pedagógicas de los docentes formadores de la Licenciatura en Educación Preescolar en relación con la diversidad de los estudiantes, como contexto y recurso formativo para el desarrollo de sus competencias profesionales.

El diseño original del instrumento, se planteó para su aplicación en las clases presenciales, sin embargo, dadas las condiciones derivadas de la contingencia sanitaria ocasionada por la pandemia de covid-19 causada por el virus SARS-COV2, también se empleó en sesiones virtuales de clase o en videgrabaciones. Con el retorno a las clases presenciales en la primavera de 2022, se retomó este instrumento para iniciar la 2ª etapa de observaciones de clases.

Se incluyen indicadores de observación, a manera de un recordatorio para la investigadora de las posibilidades que caben en cada categoría, sin que se hayan pensado como una lista de verificación, ya que no se busca evaluar a los docentes y sus prácticas, sino observarlas con detenimiento para conocerlas, describirlas y comprenderlas.

La intención metodológica es tratar de observar y oír las voces de los docentes/sujetos investigados, estar abiertos a las situaciones observadas, tratando de no perder profundidad, pero tampoco espectro. La observadora se comportará como aprendiz y no como evaluadora experta.

Categorías de indagación:

Saberes docentes y concepciones sobre la diversidad en el aula.

- Diversificación de estrategias docentes, didácticas, recursos y acciones que reconocen la diversidad en el proceso de enseñanza.
- Dinamización de las interacciones pedagógicas y el aprendizaje

Conformación del grupo y diversidad en el aula normalista.

- Constelaciones hiperdiversas
- Singularidad de los estudiantes

Prácticas pedagógicas

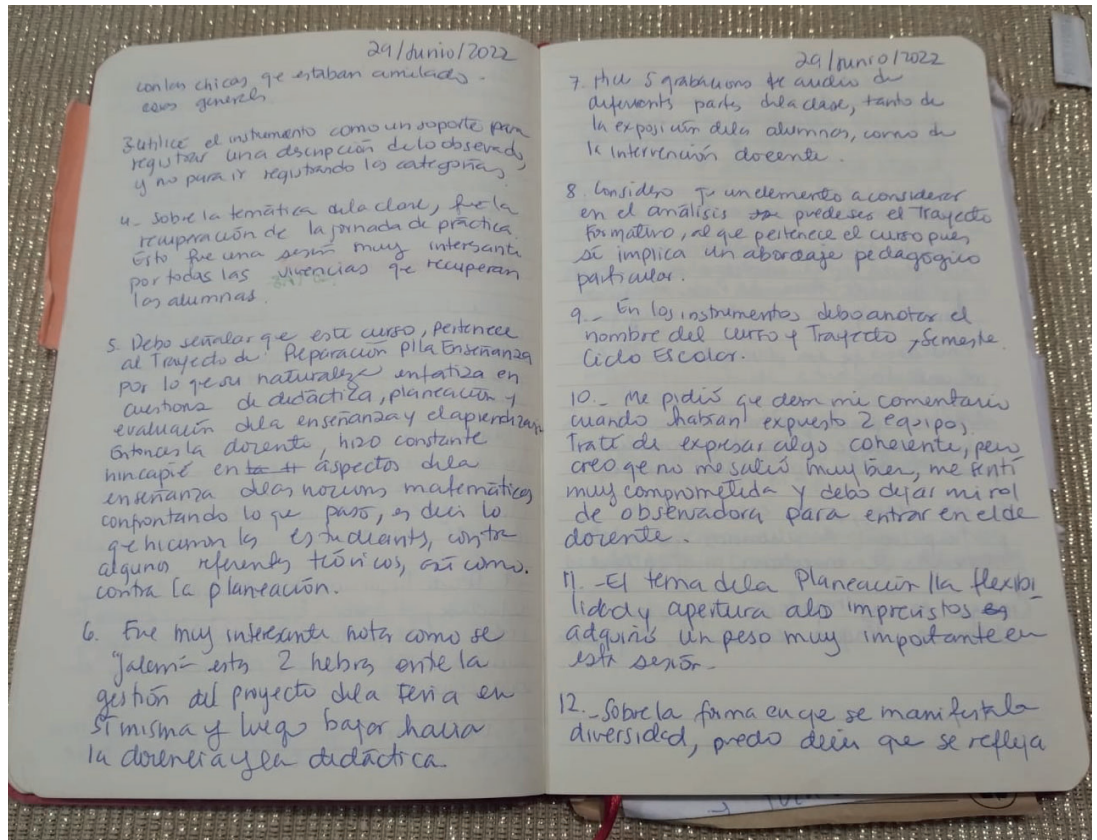
- Las interacciones pedagógicas: docente-conocimiento-estudiantes

CATEGORÍAS	REGISTRO DE OBSERVACION
<p>Conformación del grupo y diversidad en el aula normalista. Constelaciones hiperdiversas</p> <p>Singularidad de los estudiantes</p>	<p>¿Qué rasgos de la singularidad de los estudiantes sobresalen en esta clase?</p> <p>¿Cómo se podría caracterizar la diversidad en este grupo?</p>
<p>Saberes docentes y concepciones sobre la diversidad en el aula. Diversificación de estrategias docentes, didácticas, recursos y acciones que reconocen la diversidad en el proceso de enseñanza.</p> <p>Dinamización de las interacciones</p>	<p>Organización grupal (binas, equipos, plenarias, etc.)</p> <p>Diversificación de actividades didácticas: todo el grupo realiza la misma actividad, se asignan actividades diferenciadas, en las actvs se recuperan rasgos de la diversidad de los estudiantes...</p> <p>La singularidad de los sujetos: ¿cómo se relacionan con el saber?</p> <p>¿Se realizan actividades donde se promueve el aprendizaje situado o se retoma el contexto del que provienen los estudiantes? ¿Cuáles?</p>

<p>pedagógicas y el aprendizaje</p>	<p>Procedimientos que usa el docente para relacionar el conocimiento (contenido) con el contexto de los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas en que la diversidad incide en las interacciones en el aula y es aprovechada por el docente
<p>Prácticas pedagógicas</p> <p>Las interacciones pedagógicas: docente-conocimiento-estudiantes</p>	<p>Forma de abrir la sesión de clase</p> <p>Cuestionamientos en general al grupo; preguntas específicas a cada estudiante</p> <p>Formas de promover las participaciones durante la sesión</p> <p>Formas en que escucha a sus estudiantes</p> <p>Aspectos o niveles de la diversidad que parece detectar en el aula</p> <p>Uso de la diversidad como recurso didáctico o elemento formativo</p> <p>Cómo se promueve el respeto por la diferencia y saber convivir con los demás</p> <p>Formas de cerrar la sesión de clase</p>

Observaciones/Notas complementarias:

ANEXO 9. EJEMPLO DEL DIARIO DE CAMPO



ANEXO 10. FORMATOS DE TRANSCRIPCION DE ENTREVISTAS Y REGISTRO DE OBSERVACION



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Entrevista código "EPPVFB021221"

clave: formadora B

Fecha: 2/diciembre/2021

Modalidad: virtual. videollamada por zoom

Duración: 1 hr 13 mins

TRANSCRIPCION	CODIFICACION
<p>Speaker1: [00:00:00] De. Ok, ahora soy ya perfecto. Bueno, pues para iniciar primero me gustaría retomar algunos datos muy generales, en este caso, partiendo de si me puedes decir cuántos años tienes en el campo de la formación docente trabajando en la escuela normal,</p>	
<p>Speaker2: [00:00:19] 25 años, trabajando en la Normal 25 años,</p>	
<p>Speaker1: [00:00:26] Porque aparte también en la facultad de Pedagogía, verdad?</p>	
<p>Speaker2: [00:00:31] uhju Trabajo en la Facultad de Pedagogía. Ahí empecé un poco antes.</p>	
<p>Speaker1: [00:00:37] Ah, muy bien. O sea, tienes más tiempo?</p>	
<p>Speaker2: [00:00:41] Sí, aunque de antigüedad reconocida. No, no me reconocen todo porque hubo periodos en los que no trabajé, hubo periodos y solamente tenía mi clase en un semestre,</p>	
<p>Speaker1: [00:00:53] Así que</p>	
<p>Speaker2: [00:00:55] Yo no sabía que antes en la</p>	
<p>Speaker1: [00:00:57] pero yo empecé antes antes en la facultad.</p>	
<p>Speaker2: Muy bien, Ana, entonces, en el caso de la normal dices que 25 años, entonces te ha tocado ver todos los planes de estudio. Te tocó trabajar desde el plan 84?</p>	
<p>Speaker2: [00:01:12] Sí, llegué con yo creo, casi cerrando el plan 84.</p>	
<p>Speaker1: [00:01:20] En algún punto hemos de haber coincidido, porque a mí también me tocó dar clases, en ese plan de estudios.</p>	
<p>Speaker2: [00:01:27] Yo creo que documento recepcional, no? Bueno, no, yo no daba documentos Recepcional, yo daba. Eh</p>	

REGISTRO GENERAL DE OBSERVACION DE CLASE

FECHA: 17 de enero de 22

Grupo: 1º "C"

Curso: Pensamiento cuantitativo 6 hrs/6.75 créditos

Trayecto: Formación para la enseñanza y el aprendizaje

Notas generales:

- Se observó una clase virtual impartida a través del programa de videollamadas ZOOM. La docente titular me compartió el link para unirme mediante whastapp.
- La sesión de clases corresponde al bloque de las 7 am a 9 am. Inició a las 7:07 con una canción romántica de fondo (ADMV, Maluma), aún no prende su cámara la maestra (sólo está compartiendo el sonido). Al término de la canción aparece una diapositiva con un contador regresivo (5 mins), varias leyendas "Lunes", "Abrazo mañanero", "Fin de semestre", curso, "Lo logramos". Unas imágenes de avatar de la docente. De fondo se oye música techno electrónica animada. A las 7:13 prende su cámara la docente. Les pregunta cómo amanecieron?, les pide que prendan cámara.
- Se trata de una clase, que es el cierre del curso. Por lo que las actividades que se realizan tienen un tono evaluador y de recapitulación.
- La dinámica consistió en: 1) una sesión de "reconexión" sobre los temas que trabajaron en la última unidad, con los que están preparando el producto final; 2) Trabajo en salas pequeñas para elaborar un análisis de fortalezas y áreas de oportunidad sobre el trabajo realizado en el curso; 3) Regreso a la sala principal para socializar las diapositivas de cada sala; 4) Ejercicio catártico a través de un Mentimeter sobre las emociones y sensaciones experimentadas en el curso; 5) Proyección de un video de despedida con fotos y frases motivacionales de cada estudiante.
- Algo que resalta de esta observación es que la docente recurrió bastante al uso de preguntas para ampliar, recuperar conocimientos o llevar a la reflexión.
- También que propicia el diálogo abierto sobre lo que se puede mejorar en su trabajo docente, me llama la atención lo que dice sobre que es "cuasimodo". Las alumnas que expresaron sobre algunas sensaciones de frustración y temor, pero también reconocieron su capacidad como docente.
- Otro aspecto significativo tiene que ver con la diversificación de herramientas tecnológicas, al menos aquí tuvimos: ZOOM, Salas pequeñas, Mentimeter, Canvas, Google classroom, edmodo. Lo que permitió lograr una sesión productiva y generar un ambiente colaborativo.



ANEXO 11. MATRIZ DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

Matriz de categorías y subcategorías					
Categorías	Definición	Subcategorías	Definición	Subsubcategoría	Definición
1. Prácticas Pedagógicas	Quehacer complejo, situado en un espacio institucional y temporal, en donde ocurre un nexo de saberes (marcos de referencia), relaciones entre sistemas, las acciones concretas, métodos, estrategias y procesos organizadores de la enseñanza. Se orientan a la formación profesional, individual y colectiva del profesorado de educación básica, en este caso del nivel preescolar.	Saberes docentes, estrategias e interacciones pedagógicas	Formas de conocimiento ligadas a la experiencia que conjugan bases teóricas y reflexivas derivadas del quehacer cotidiano del docente en su práctica.	Concepciones sobre la atención a la diversidad en el aula.	Marcos de referencia que han construido los docentes formadores en torno a cómo entender la diversidad en el aula.
				Estrategias y recursos para conocer las características del grupo.	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.
				Diversificación de estrategias docentes, didácticas, recursos y acciones	La variedad de formas de abordar los contenidos, las formas de comunicación con los alumnos y organización del trabajo docente para lograr los propósitos didácticos que reconocen la diversidad en el proceso de enseñanza.
				Dinamización de las interacciones pedagógicas y el	La forma en que se enriquece la interacción

Matriz de categorías y subcategorías

1

aprendizaje	pedagógica al integrar aspectos de la diversidad en la enseñanza.
-------------	---

Categorías	Definición	Subcategorías	Definición	Subsubcategoría	Definición
2. Conformación del grupo y diversidad en el aula normalista.	Conjunto de estudiantes de educación normal que guardan una relación escolar a lo largo de su formación profesional, en donde aportan sus rasgos, trayectorias, y singularidades, como recursos que influyen en las interacciones pedagógicas.	Constelaciones hiperdiversas en el aula normalista	Cualidad que da cuenta de la composición heterogénea del grupo normalista. Se constituye por distintas fuentes de diversidad como reflejo de la sociedad contemporánea (género, etnicidad, lengua, religión, etc.), que se ponen de manifiesto en los rasgos socioculturales y personales de sus integrantes y cómo se conectan entre sí. Representa un recurso valioso que dinamiza y enriquece las interacciones grupales en los procesos formativos.		

Matriz de categorías y subcategorías

2



				<p>Rasgos socioculturales</p> <p>Se refieren al origen y lugar de nacimiento, pertenencia a algún grupo étnico o migrante y la forma en que sus prácticas culturales se observan en el aula.</p> <p>Rasgos personales</p> <p>Referidos a la edad de los estudiantes, los roles sociales que desempeña (maternidad, cuidados, empleo); Género, condiciones especiales; antecedentes históricos.</p> <p>Rasgos de su desempeño escolar</p> <p>Refieren al tipo de bachillerato cursado, los estudios complementarios y formación superior previa o paralela a la formación docente; acceso a recursos tecnológicos y bibliográficos; habilidades académicas, hábitos de estudio.</p>
		Singularidad de los estudiantes		<p>Circunstancia que identifica a cada alumno como único y distinto a los demás. Como perspectiva de atención a la diversidad, implica mirar a toda la persona, reconociéndola como única e irrepetible, superando la postura del déficit. (Barrero y Rosero, 2018; Sacristán, 1999).</p>
3. Experiencias específicas de trabajo con la diversidad en el aula.	Acontecimientos en el quehacer de los formadores que han dejado un aprendizaje o reflexión.	Incidentes críticos		<p>Los aspectos referidos a situaciones y experiencias que han enfrentado los docentes como dilemas o retos en</p>
<i>Matriz de categorías y subcategorías</i>				3
				<p>su práctica pedagógica, ante las manifestaciones de la diversidad en los grupos.</p>
4. Implicaciones del trabajo docente en el contexto de la pandemia	Repercusiones en las prácticas pedagógicas de los profesores ante el contexto de pandemia	<p>Diversificación de estrategias docentes ante los ajustes por la pandemia</p> <p>Limitaciones para atender a la diversidad</p>		<p>La variedad de formas de abordar los contenidos, la comunicación con los alumnos y organización del trabajo docente en las etapas impuestas por la pandemia.</p> <p>Impedimentos o inconvenientes para reconocer la diversidad grupal en el trabajo a distancia.</p>
5. Formación y Actualización profesional	Recursos teórico-metodológicos ofertados por la institución y/o buscados por iniciativa de los docentes para atender la diversidad.	<p>Acciones de actualización institucionales</p> <p>Acciones por iniciativa propia</p>		<p>Los cursos, talleres, espacios de formación en general que ha ofertado la escuela normal.</p> <p>Los cursos, talleres, espacios de formación que el docente ha buscado por su interés profesional.</p>
<i>Matriz de categorías y subcategorías</i>				4
6. Opinión y propuestas para atender a la diversidad en el aula.	Percepción de los profesores de lo que corresponde hacer al docente formador y a la institución para atender la diversidad en la formación inicial.	<p>Propuestas para la institución</p> <p>Propuestas para los docentes</p>		<p>Las acciones que le corresponde emprender a nivel institucional.</p> <p>Las acciones que recaen en el ámbito específico de la labor docente.</p>

ANEXO 12. EJEMPLO DE FICHA DE IDENTIFICACION



FOTO RECIENTE		FICHA DE IDENTIFICACIÓN LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR SEMESTRE "A" CICLO ESCOLAR 2021-2022	
DATOS PERSONALES:		No de lista:	
NOMBRE:		EDAD:	18
LUGAR DE ORIGEN:	Xalapa, ver	FECHA DE NACIMIENTO:	
TIPO DE VIVIENDA: (señala con una <input checked="" type="checkbox"/> el tipo de vivienda en donde vives mientras realizas tus estudios)			
CASA PROPIA:	<input checked="" type="checkbox"/>	CASA DE ALQUILER:	<input type="checkbox"/>
CASA DE FAMILIAR:	<input type="checkbox"/>	CUARTO:	<input type="checkbox"/>
PENSIÓN:	<input type="checkbox"/>		
SERVICIOS (señala con una <input checked="" type="checkbox"/> los servicios con los que cuentas en donde vivirás a partir de ahora)			
LUZ:	<input checked="" type="checkbox"/>	AGUA:	<input checked="" type="checkbox"/>
INTERNET:	<input checked="" type="checkbox"/>	ESTUDIO:	<input checked="" type="checkbox"/>
TELÉFONO:	<input checked="" type="checkbox"/>	COMPUTADORA:	<input checked="" type="checkbox"/>
PROMEDIO DE BACHILLERATO:	8.0		
CURSAS OTRA CARRERA: SI	¿CUÁL?	NO	
DOMICILIO ACTUAL:			
DIRECCIÓN:		COLONIA:	Angel Carvajal Bernal
E-MAIL:	x	TELÉFONO DE CASA:	
		CELULAR:	
ESTADO CIVIL:	Soltera	No DE HIJOS Y EDADES:	0
TRABAJO:		HORARIO:	
		TELÉFONO:	
TIPO DE SANGRE:	O+	ENFERMEDADES O ALERGIAS:	Ninguna
PASATIEMPO:	Jugar videojuegos		
ACTIVIDADES VESPERTINAS:			
IDIOMA QUE DOMINAS:		NIVEL:	
DATOS FAMILIARES:			
DATOS DEL PADRE			
NOMBRE:		EDAD:	
		OCUPACIÓN:	supervisor de ventas
DOMICILIO:		LOCALIDAD:	Xalapa, ver
TEL DEL DOMICILIO:		CELULAR:	
GRADO MÁXIMO DE ESTUDIOS:	universidad trunca		
DATOS DE LA MADRE			
NOMBRE:		EDAD:	
		OCUPACIÓN:	Ama de casa
DOMICILIO:		LOCALIDAD:	Xalapa, Ver
TEL DEL DOMICILIO:		CELULAR:	
GRADO MÁXIMO DE ESTUDIOS:	Carrera tecnica		
¿TIENES FAMILIARES MAESTROS?	SI	¿QUIÉNES?	Madre, Abuela paterna
Técnicas y hábitos de estudio			
¿En qué lugar realizas tu tarea o estudias?			
<input checked="" type="checkbox"/> Escritorio <input checked="" type="checkbox"/> Dormitorio <input checked="" type="checkbox"/> Comedor/sala () Biblioteca () Estudio			
() Otro _____			
¿Cómo es el lugar donde estudias?			
() Aislado de ruidos () Iluminado () Ventilado () Amplio <input checked="" type="checkbox"/> Ordenado <input checked="" type="checkbox"/> Limpio <input checked="" type="checkbox"/> Compartido			
() Otro _____			