



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Modalidades de práctica docente en educación primaria en el contexto de la pandemia por COVID-19. Nuevas interacciones

### **Areli Norma Tapia Ramírez**

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco  
[areli.tapia@bycenj.edu.mx](mailto:areli.tapia@bycenj.edu.mx)

### **Ingrid Irlanda Florean Flores**

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco  
[2017.ingrid.florean@bycenj.edu.mx](mailto:2017.ingrid.florean@bycenj.edu.mx)

### **Adriana Piedad García Herrera**

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco  
[adrianapiedad.garcia@bycenj.edu.mx](mailto:adrianapiedad.garcia@bycenj.edu.mx)

Área temática 07. Prácticas educativas en espacios escolares.

Línea temática: Vida cotidiana, contexto, agentes e interacción en la práctica docente.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación parcial.



### **Resumen**

Se presentan resultados parciales de una investigación cualitativa-narrativa que exploró, a través de la escritura en un Padlet, las modalidades de trabajo implementadas durante el periodo de confinamiento por docentes de educación primaria que reciben a estudiantes normalistas para realizar sus prácticas profesionales. La práctica docente cotidiana que se reporta en el Padlet muestra una redefinición de los roles de los docentes, los alumnos y demás agentes educativos que participan en el proceso educativo, lo que se define en este trabajo como nuevas interacciones. Todas las interacciones que se reportan en el Padlet están mediadas por el trabajo que han de realizar los niños durante el confinamiento. El criterio de interacción que se analiza es el temporal y muestra tres formas de organizar la asignación de tareas: 1) los docentes (61%) asignan semanalmente las tareas que han de realizar los niños; 2) las tareas se asignan diario por el docente (37%), y 3) solo un caso asigna por quincena las tareas. En todos los casos los periodos que se establecen para la entrega de tareas realizadas es tan variada y flexible, que deja ver una redefinición de roles en el trabajo educativo durante el confinamiento y la negociación que se establece con los distintos agentes educativos que participan en la educación a distancia durante la pandemia.

**Palabras clave:** *Interacción, práctica docente, educación normalista, agentes educativos, temporalidad educativa.*

## Introducción

Los procesos educativos en el mundo se vieron afectados en 2020 por la aparición del Coronavirus SARS-CoV2, causante del Covid-19. Todas las escuelas del país cerraron sus aulas en el mes de marzo y a partir de esa fecha profesores y estudiantes tuvieron que improvisar una nueva forma de trabajo, para dar continuidad al ciclo escolar en marcha. La vida cotidiana de las escuelas se transformó de un día para otro, modificando de inmediato el espacio escolar y el sentido de la educación más allá de las aulas. La práctica docente cotidiana, en todos los niveles educativos, tomó formas distintas dependiendo tanto de factores externos, dictados por la SEP y otras instancias de autoridad, como de factores internos, que remiten a las decisiones individuales y estilos de trabajo de los profesores. La educación normal no fue la excepción.

La formación de maestros en las escuelas normales del país contempla actividades que se desarrollan en la escuela normal y actividades de práctica en las escuelas de educación básica, independientemente del plan de estudios con el que se trabaje. El ciclo escolar 2020-2021, en el estado de Jalisco, inició a distancia y así va a concluir, de tal forma que las actividades de práctica que realizan nuestros estudiantes se vieron modificadas por las características propias de la situación de confinamiento, tanto de la escuela normal como de las escuelas primarias.

La SEP, a través de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), propuso varios escenarios para las prácticas profesionales, entre ellas la denominada “práctica situada”, como una modalidad que se establece en acuerdo con un profesor de educación primaria y no con una escuela primaria en su conjunto. En el caso de nuestra escuela normal los estudiantes normalistas identificaron a un profesor que tuviera la disposición de recibirlos y de incorporarlos en sus actividades a distancia, ofreciéndonos la oportunidad de conocer diversas modalidades de práctica docente cotidiana implementadas durante el periodo de confinamiento.

Este trabajo presenta los resultados de una investigación cuyo problema se expresa en los siguientes términos: ¿Cómo se desarrolla la práctica docente cotidiana en los grupos de primaria que reciben a los estudiantes normalistas durante el confinamiento? Se parte del supuesto que hay una heterogeneidad de prácticas implementadas, dadas las condiciones particulares de relación e interacción que establecen los docentes, tanto con los niños como con otros agentes educativos que los acompañan. El propósito de esta investigación es identificar diversas modalidades de práctica implementadas por los docentes de educación primaria y, en ese sentido, hacer un catálogo de formas de interacción en las que participan los estudiantes normalistas. Se espera que con estos resultados se puedan establecer nuevas opciones de práctica docente para los normalistas, que se enriquezcan de la experiencia vivida durante el confinamiento.

## Desarrollo

### Desde el trabajo docente cotidiano de los maestros

La práctica docente cotidiana, vista como “positividad” (Rockwell y Ezpeleta, 1986) nos invita a recuperar lo existente de esa práctica, a diferencia de buscar lo que no hay, lo que debería ser o lo que le falta. Esta mirada a la práctica docente cotidiana desarrollada por el DIE-CINVESTAV, pone el acento en las condiciones materiales en que se desarrolla el trabajo docente (Rockwell, 1995) y la variedad de formas en las que se usa el tiempo y el espacio. El trabajo cotidiano de los docentes deja huella en los estudiantes normalistas que se incorporan a los grupos escolares en sus actividades de práctica profesional, de tal forma que, reconocer las tensiones a las que se enfrentan los maestros de primaria en condiciones de confinamiento implica una mirada comprensiva a la labor docente que no pretende calificar, y menos descalificar, los esfuerzos de los maestros para dar continuidad a su tarea educativa en condiciones adversas.

Las suspensión de las actividades presenciales en las escuelas primarias y el establecimiento del trabajo a distancia movilizó, como nunca antes, los saberes docentes de los maestros (Mercado, 1991) para enfrentar una tarea para la cual nadie recibió preparación previa, de tal forma que los docentes echaron mano de una gran variedad de saberes (Tardif, 2014), que van más allá del uso de la tecnología. De esta manera podemos hablar de la diversidad de formas que han implementado los profesores para conducir lo que Fierro y Fortoul (2017, p. 12) llaman “el meollo de la educación: *las interacciones en el proceso de enseñar, aprender y convivir*”. Como lo señala Zabala (2000), las actividades de aprendizaje definen los papeles del profesor y del estudiante, pero este escenario de confinamiento y de pandemia ha redefinido los roles docente-alumnos y ha incorporado nuevos actores al proceso educativo, de tal forma que podemos hablar de nuevas interacciones.

### Las interacciones en el aula

Cuando se habla de interacciones generalmente se hace referencia a las acciones que se ejercen entre dos agentes con la intención de producir cambios específicos que llevan a la transformación. Específicamente en el campo educativo las interacciones educativas construyen experiencias que definen la manera en que los individuos aprenden: en el salón de clases se presentan actividades académicas y de interacción que contribuyen a la formación educativa de los alumnos (De Vargas, 2006).

En los procesos educativos las interacciones son esenciales y a la vez el núcleo de la enseñanza y el aprendizaje, pues las relaciones entre docentes y alumnos son fundamentos para interesar y profundizar los conocimientos a través de las experiencias en el aula, ya que son consideradas relaciones positivas, de confianza, aceptación y reconocimiento al otro. Estas interacciones se pueden dar entre docente, alumno y contenidos de aprendizaje basadas en las actividades que realizan de manera conjunta. Morchio (2015) habla de la interacción que se establece en la escuela con roles asignados entre el docente y el alumno, protagonistas activos, que comparten

una intencionalidad educativa desde el sentido asignado de enseñar y aprender para el desarrollo personal del educando. De tal forma que las relaciones de comunicación e interacción son, sin duda, actos de socialización que dan sentido a la existencia de los procesos escolares, estableciendo redes implícitas y explícitas de carácter formativo imprescindibles entre los involucrados: docentes, estudiantes y además la familia, pues esta última es parte imprescindible del entorno del alumno.

De manera general estos procesos interactivos se dan en la presencialidad y se vinculan a las actividades que se desarrollan en el aula, en la que participan uno o varios individuos y que intentan lograr el objetivo de desarrollar las habilidades de los alumnos a través de procesos innovadores, fomentar su creatividad y estimular los aprendizajes. De esta forma, los procesos socializantes y de comunicación implican también el intercambio de intereses, costumbres, saberes y pensamientos individuales de los involucrados y esto enriquece y propicia ambientes favorables para el aprendizaje en la escuela y fuera de ella. Fortalecer las interacciones entre pares enfatiza el respeto, la colaboración, profundiza la construcción de aproximaciones al conocimiento y la participación desde sus distintas perspectivas. Al respecto Gijón (2004) señala que los encuentros educativos entre docente y alumno se dan en todo momento y a cada instante, lo que permite contribuir a fomentar el potencial educativo de la comunidad educativa.

En los Planes y Programas de estudio para la educación básica se define la función social de la escuela que refiere a propiciar aprendizajes en todas las acciones, los espacios y las interacciones que se dan en ella. De esta forma el trabajo docente requiere actividades que conduzcan al “desarrollo de competencias de los alumnos a través de la construcción de interacciones educativas significativas con creatividad e innovación con el fin de estimular a los estudiantes para alcanzar los aprendizajes esperados” (SEP, 2017, p. 615).

Estas interacciones no se dan en esquemas lineales, sino en procesos complejos y continuos de negociación de resultados, que dependen de los contextos en los que se está inmerso y que tienen que ver con contenidos culturales construidos socialmente y sobre los cuales se construyen significados individuales y colectivos que establecen diversas modalidades de relaciones entre los involucrados. Al respecto Anderson (2003) habla de la interacción como un concepto complejo que se estudia asincrónicamente incorporando la noción de mediación en el uso de medios educativos.

Las condiciones actuales en la educación han modificado las formas de interacción presentando nuevos esquemas de pensamiento donde la interactividad se convierte en un proceso fundamental al establecer relaciones entre seres humanos con el contenido y los recursos que desarrollen procesos cognitivos y promuevan aprendizajes a profundidad (Rodríguez y Sosa, 2018).

En este sentido la interactividad se convierte en la mediación que abre posibilidades a partir del desarrollo de procesos cognitivos y diseños intencionales, para las interacciones entre docentes, compañeros, contenidos y recursos tecnológicos para el desarrollo de habilidades de pensamiento. Milojevic, Kleut & Ninkovic (2013) señalan que se deben generar espacios en tres dimensiones básicas que se refieren a una interactividad que

promueva la interacción social, una interactividad entre lo textual y el conocimiento, y una interactividad desde la maleabilidad técnica, es decir, desde la facilidad en el manejo tecnológico.

En términos de Estebanell (2002, p. 25) “el nivel de interactividad mide las posibilidades y el grado de libertad del usuario dentro del sistema, así como su capacidad de respuesta” en un ambiente de aprendizaje, en una modalidad de trabajo virtual o presencial. La educación actual constituye diversas formas de conocimiento que requieren mediaciones pedagógicas diseñadas de forma innovadora, a través de acciones e interacciones didácticas para lograr que el estudiante desarrolle sus habilidades, destrezas y potencialidades. Alvarado (2001, en Alvarez et al., 2019) plantea que el profesor deja de lado su rol de transmisor para adoptar una aptitud más dinámica e innovadora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que es el encargado de direccionar y potenciar los saberes de los alumnos y también de integrar a los padres de familia.

## Metodología

La metodología de investigación que sustenta este trabajo es de corte Cualitativo (Flick, 2007) y Narrativo (Díaz Barriga, 2019) con la participación de 81 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria que cursaban tercero y quinto semestres. Los estudiantes realizaron una práctica situada en la que se integraron al trabajo docente que realizaban los profesores, quienes ya había establecido la modalidad de trabajo con su grupo escolar y los normalistas acompañarían esta tarea; eventualmente aplicarían alguna actividad planeada. Esta inserción al trabajo cotidiano de los docentes permitió a los normalistas vivenciar un espacio educativo a distancia y compartir su experiencia en el grupo de la normal.

Al finalizar el periodo de prácticas los normalistas escribieron un texto narrativo en un Padlet con el título Modalidades de trabajo docente. El Padlet es un pizarrón virtual interactivo centrado en la colaboración del grupo, en el que cada estudiante escribe su narrativa, a manera de cartel sobre el pizarrón, y todos sus compañeros lo pueden leer y hacer comentarios. La extensión de la narrativa fue libre y los textos eran públicos, de tal forma que todos leyeron versiones distintas de trabajo docente y modalidades muy variadas de interacción educativa. Los estudiantes dieron su consentimiento para hacer un análisis de estas narrativas y en esta ponencia presentamos los resultados que refieren a las formas de interacción con el criterio de temporalidad.

La metodología de análisis siguió un esquema inductivo propuesto por Strauss y Corbin (2002) a partir del vaciado de datos a un archivo de Excel, en el que se procuró mantener en anonimato a todos los sujetos participantes. Posteriormente se subrayó y se codificó toda aquella información que diera cuenta de las formas en las que se comunicaban los docentes con los niños y con los padres de familia, para de ahí ir formando grupos de información coincidente a partir de los códigos. Estos grupos conformaron categorías más abarcativas, siguiendo el modelo de Hernández (2014), para reflejar la modalidad de interacción a partir de distintas unidades de análisis. El criterio que se reporta en esta ponencia es el temporal en tres modalidades distintas de interacción: 1) las tareas se asignan por semana con plazos variados de entrega; 2) las tareas se asignan diariamente con

plazos distintos de entrega, y 3) las tareas se asignan cada quincena con un plazo flexible de entrega. La construcción de las categorías se hizo en un diálogo entre la teoría y los datos empíricos, a partir de la revisión de diversos textos sobre interacción y los hallazgos identificados en los resultados del análisis.

## Resultados

Se recibieron en el Padlet 81 narrativas que se exportaron a un Excel. El hecho de que la narrativa fuera libre permitió a los estudiantes la expresión de los focos y los acentos que más llamaron su atención en la inserción de esta práctica a distancia, razón por la cual la información que se recogió fue heterogénea, pero muy rica en cuanto a detalles. Todas las narrativas dan cuenta de la interacción mediada a partir de las tareas que los niños tendrían que realizar. La formación centrada en el producto es la fuente de la interacción, sin embargo, se lograron identificar distintas modalidades para enviar y recibir tareas, así como los agentes educativos que se vieron involucrados en este proceso.

Los datos empíricos se agruparon en distintas unidades de análisis que emergieron de las propias narrativas, el criterio que se reporta corresponde a la periodicidad en la interacción. De las 81 narrativas, 56 estudiantes dieron detalles de los días y algunos, incluso, de las horas en las que se enviaba y se entregaba la tarea. Al respecto se identificaron 34 docentes (61%) que asignan tareas semanalmente. La mayoría lo hace los lunes y los niños tienen distintos plazos para regresarlas:

- Los niños tienen hasta el viernes para enviar el conjunto de las tareas resueltas.
- Las tareas se asignan los lunes, pero en un calendario en entregas para cada día.
- Los niños pueden ir enviando a lo largo de la semana las tareas resueltas, para que no se acumulen hasta el final
- El lunes siguiente se entregan las tareas realizadas y se asignan nuevas tareas, a manera de intercambio. De hecho hay un caso en un ranchería en la que los niños llevan un cuaderno azul y uno rojo para intercambiar tareas cada semana.
- Hay casos en el que el día de la asignación de tareas cambia a martes o miércoles, así como el regreso de las tareas a jueves.
- El mecanismo por medio del cual se envían las tareas hace que se establezcan con más rigor los tiempos de entrega. Cuando la tarea se sube a classroom o se envía por correo electrónico los horarios son más abiertos y flexibles. En cambio cuando las tareas se envían por WhatsApp son muy estrictos en el uso del tiempo.

Otro grupo de 21 docentes (37%) asigna diariamente las tareas y también hay distintos plazos para la entrega, pero no tan variadas como la anterior:

- La tarea que se asigna diario se regresa como producto terminado a una hora específica: a las 12:00, las 14:00, las 18:00 o las 20:00. Este horario estricto de entrega puede tener relación con el medio por el cual se

entregan las tareas, ya que si es por WhatsApp se ponen estos límites dado que el medio de comunicación queda abierto. Pero también el horario puede relacionarse con imponer un orden y una disciplina de trabajo en casa, que es muy difícil lograr con el trabajo en línea; las distracciones y la flexibilidad de horario pueden actuar en contra de los propósitos educativos que se pretenden lograr en este confinamiento.

- La asignación de tareas cumple con el horario de trabajo en la primaria: la tarea se asigna a las 8:00 hrs y se tiene que enviar de regreso a las 12:00, o bien se asigna a las 14:00 y los niños la mandan de regreso a las 18:30. En esta forma de asignación es muy evidente el apego a las formas establecidas de trabajo presencial o la necesidad de continuidad con los estilos de trabajo del profesor, sin bien ayudan a establecer una rutina de trabajo de trabajo con los niños, también ejercen presión a los agentes educativos que acompañan a los niños, que en algunos casos también trabajan en casa, o tienen que salir.
- Si bien las tareas se asignan diario, los periodos de entrega son más abiertos, a diferencia de los casos anteriores. Los niños pueden enviar las tareas contestadas al final de la semana, en viernes o durante el fin de semana, incluso las pueden mandar hasta el siguiente lunes. La atención a las condiciones diferenciadas del trabajo de los niños en casa parece ser el origen de esta forma de trabajo.

Sólo se identificó un profesor que asigna las tareas cada 15 días:

- El profesor envía las actividades cada quince días y los alumnos tienen hasta la siguiente quincena para enviar sus evidencias.

Como ya se había mencionado, la interacción está mediada por los productos que se envían a los maestros como evidencia del trabajo realizado por los niños. En el trabajo a distancia en la educación primaria los medios por los cuales se envían a los profesores las tareas son fotografías, videos y en menos medida audios. Se mandan fotografías de los cuadernos de los niños, libros de texto contestados, y también hojas didácticas que se tiene que imprimir para que los niños resuelvan las tareas. Un análisis más fino de las tareas y sus implicaciones va más allá de los propósitos de esta ponencia, pero sí está considerado en la investigación.

Los datos abiertos en la recolección de la información son muy variados en detalles, como el viajero de Kvale (2011, en Hernández, 2014) que a su regreso cuenta lo que vio y lo que encontró en una riqueza de información que solo se puede conseguir cuando se tienden rutas generales de exploración, pero se transita por las veredas a las que llevan los datos.

## Discusión

El trabajo a distancia por causa del confinamiento dio origen a una nueva socialización en la que se puso en juego el saber docente y las distintas formas como reaccionaron a esta modalidad de trabajo, lo que Milojevic,

Kleut & Ninkovic (2013) denominan interactividad entre la maleabilidad técnica. Esta nueva socialización se fue dando en el establecimiento de reglas explícitas e implícitas que dieron pie a la redefinición de roles de todos los agentes educativos involucrados en este proceso. El docente establece la regla explícita de asignación de tareas con una temporalidad estable, que obedece seguramente a la tensión con la autoridad educativa que así lo marca, pero con reglas implícitas de flexibilidad en la entrega de tareas atendiendo a las condiciones materiales del trabajo docente (Rockwell y Mercado, 1998) y a las condiciones particulares de trabajo en casa.

La asignación de tareas muestra una formación centrada en el producto como evidencia de trabajo: los docentes asignan tareas y los niños, apoyados por sus padres y otros agentes educativos, regresan las tareas realizadas para completar el ciclo de trabajo. Las producciones en sí mismas se convierten en evidencias de trabajo docente, así como de la respuesta de los niños a las tareas, dejando en duda el logro de los aprendizajes esperados. Pareciera que la entrega de las tareas sustituye el logro de los aprendizajes esperados que se señalan en planes y programas, al respecto es necesario hacer más investigación.

La práctica docente cotidiana se vio expuesta a procesos de negociación (Salgueiro, 1997) para el cumplimiento de los roles asignados y la diferenciación de escenarios en los que se realizaba la tarea educativa. Los docentes que reciben a los normalistas expresan las reglas explícitas que se establecen para el trabajo en línea, el énfasis en la consigna es una característica de la práctica docente, pareciera que con la instrucción clara la tarea se desarrolla como está planeada, sin embargo, la flexibilidad en los periodos de regreso de las tareas muestra las distintas posibilidades que tiene los niños de seguir la instrucción, porque ellos a la vez dependen de otros agentes educativos que los acompañan en esta educación en línea.

## Conclusiones

Se identifican con claridad las reglas explícitas en la asignación de tareas para los niños, considerando dos periodos temporales representativos: por semana y diariamente, sin embargo, la flexibilidad en los periodos que se asignan para el regreso de las tareas muestra la tensión siempre presente en el binomio asignación-entrega de tareas que se somete a mecanismos de negociación con los agentes educativos que acompañan a los niños en el trabajo en línea. Esta negociación deja ver la reconstrucción de los roles educativos en los distintos agentes que participan en este proceso, en ese sentido, se puede hablar de nuevas interacciones.

Si bien hay una temporalidad identificada para la asignación de tareas, la presencia de plazos tan variados para el regreso deja ver el margen de decisión que tienen los docentes. La normativa implícita para la asignación de tareas es clara y se cumple con ella, pero los docentes tienen un marco de actuación y de decisión individual en el uso del tiempo que refleja sus saberes y el conocimiento que tienen de los niños y las condiciones de trabajo en casa.



Sistematizar los hallazgos temporales en los que suceden las interacciones docentes durante el confinamiento, muestra una docencia centrada en la tarea con asignación periódica precisa, pero a la vez una docencia flexible y atenta a las condiciones materiales en las que se realiza el trabajo a distancia y a las posibilidades variadas de los niños para atender las tareas asignadas.

## Referencias

- Alvarez, A., Sandoval, O., Saker, J., Moreno, G. (2019). *Mediaciones pedagógicas y didácticas. Una propuesta para la formación en competencias de la Educación Superior*. Barranquilla: Universidad de la Costa.
- Anderson, T. (2003). Modes of interactions in distance education: Recent developments and research questions. *Handbook of Distance Education*, 129-144.
- De Vargas, E. (2006). La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(4), 1-11.
- Díaz Barriga, F. (2019). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. México: SM.
- Estebanell, M. (2002). Interactividad e Interacción. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 1(1), 23-32.
- Fierro, C., Fortoul, B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. México: SM.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gijón, M. (2004). *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Hernández, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, (23), 187-210.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y aprendizaje*, 14(55), 59-72.
- Milojevic, A., Kleut, J., Ninkovic, D. (2013). Methodological approaches to study interactivity in communication journals. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 21(1).
- Morchio, I. L. (2005). El desafío de promover la “conquista personal” de los alumnos a través de la interacción educativa. *Diálogos pedagógicos*, 3(6), 49-63.
- Rockwell, E., (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (Coord.). *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). México: FCE.
- Rockwell, E., Ezpeleta, J. (1986). La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. *Documento DIE*, 2, México: Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav.
- Rockwell, E., Mercado, R. (1998). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la escuela*, (4), 65-78.
- Rodríguez, A. M., Sosa, E. A. (2018). Interactividad e interacción social: procesos esenciales en educación a distancia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (55), 110-127.
- Salgueiro, A. M. (1997). La práctica docente cotidiana en el aula: el proceso de negociación. *Investigación en la escuela*, (31), 63-71.
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.

- Strauss, A. L., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.