

DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EN EL AULA. LA PERSPECTIVA DE LAS PROFESORAS (*)

DIVERSITY AND INCLUSION IN THE CLASSROOM. THE TEACHERS' PERSPECTIVE

Marco VILLALTA¹, Sergio MARTINIC² y Juan Pablo HERNÁNDEZ-RAMOS³

¹ *Universidad de Santiago de Chile. Chile*

marco.villalta@usach.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-7553-925X>

² *Universidad de Aysén. Chile*

sergio.martinic@uaysen.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-2587-2414>

³ *Universidad de Salamanca. España*

juanpablo@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0002-0902-5453>

RESUMEN: Introducción: La inclusión de la diversidad desafía al profesorado a transitar de prácticas pedagógicas diseñadas para aulas homogéneas hacia prácticas pedagógicas en aulas heterogéneas, donde el reconocimiento del «otro» es una acción cognitiva y empática. El objetivo es analizar desde la perspectiva de las profesoras en distintos contextos socioculturales la caracterización de los estudiantes de sus aulas. **Metodología:** Estudio cualitativo, las participantes son nueve profesoras de educación primaria, que trabajan en escuelas con proyectos de inclusión en el marco de la política educativa chilena; ubicadas en contextos socioculturales urbano y rural, de alta vulnerabilidad social. Se implementó un acompañamiento de la reflexión de la práctica en dos fases: primera fase, Continuo, de 6 meses, con registros de autofilmación de segmentos de clases reales, y reflexión de la experiencia; y, segunda fase, Intensivo, de cuatro días de trabajo de reflexión de la práctica, con registros de reporte de reflexión y grupo focal. Se realizó análisis de contenido temático. **Resultados:** Las caracterizaciones de los estudiantes están asociadas al contexto, situaciones en el aula y aspectos individuales de estos. **Conclusiones:** Las caracterizaciones que realizan las profesoras de sus estudiantes no tienen relación con las distinciones de inclusión que hace la política pública; tienen relación con la experiencia de

(*) Patrocinado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico del Gobierno de Chile, Proyecto FONDECYT n.º 1200106, y FAPESP 2021/08719-0 de São Paulo, Brasil.

trabajo en aula; el trabajo cara a cara en las aulas favorece caracterizaciones de los estudiantes que orientan las acciones de inclusión. Futuras investigaciones deben abordar la relación entre las distinciones de los estudiantes y las interacciones reales en las aulas.

PALABRAS CLAVE: diversidad cultural; escuela primaria; práctica pedagógica; aula.

ABSTRACT: Introduction: The inclusion of diversity challenges teachers to move from pedagogical practices designed for homogeneous classrooms to pedagogical practices in heterogeneous classrooms, where the recognition of the «other» is a cognitive and empathic action. The objective: to analyse from the perspective of teachers in different socio-cultural contexts the characterisation of the students in their classrooms. **Method:** Qualitative study, the participants are 9 primary school teachers, working in schools with inclusion projects within the framework of Chilean educational policy; located in urban and rural socio-cultural contexts of high social vulnerability. A two-phase accompaniment of the reflection of the practice was implemented: (1) Continuous for 6 months, with records of (a) self-profiling of segments of real classes, and (b) reflection of the experience; and (2) Intensive, of 4 days of work of reflection of the practice, with records of: (c) reflection report, and (d) focus group. Thematic content analysis was carried out. **Results:** Student characterisations are associated with context, classroom situations, and individual aspects of students. **Conclusion and Discussions:** Teachers' characterisations of their students are not related to the distinctions of inclusion made by public policy; they are related to the experience of classroom work; face-to-face work in the classroom favours student characterisations that guide inclusion actions. Future research should address the relationship between student distinctions and actual classroom interactions.

KEYWORDS: cultural diversity; primary schools; teaching practice; classrooms.

1. INTRODUCCIÓN

Una de las actuales demandas y desafíos a la educación es la inclusión de la diversidad cultural en la política educativa (Inostroza-Barahona y Lohaus-Reyes, 2019; Unesco, 2020). Las situaciones de pobreza e inequidad social inciden negativamente en las posibilidades de inclusión de la diversidad (Bellei *et al.*, 2015; McDevitt, 2021; Unesco, 2020), cuyas implicancias educativas cotidianas exigen al profesorado transitar de una práctica pedagógica de interacciones en aulas homogéneas hacia una práctica pedagógica para aulas heterogéneas, de alumnado diverso, a través de la reflexión de la acción para promover, desde sus aulas, inclusión social y aprendizaje (Ferrada, 2017; Hernández-Ramos, 2021; Sáenz y Chocarro, 2019).

En un contexto social de apertura a la diversidad y promoción de la inclusión educativa (Gonzalez *et al.*, 2022; Gube, 2022) la reflexión de la práctica pedagógica en el aula considera un componente básico de descripción (Bocquillon *et al.*, 2016; De Oliveira *et al.*, 2023), donde observar al «otro» estudiante, en la ecología de la clase, actualiza y desarrolla el potencial de significado, de lo que Bernstein (1998) denominó dispositivo pedagógico, esto es, reglas que regulan la comunicación pedagógica. En efecto, la definición o la idea que se tiene del «otro»

orientan las decisiones y prácticas en relación a ese «otro», pues al describir se define lo que es necesario explicar (Archer, 2009), reflexionar y actuar.

Por otra parte, la caracterización del «otro» no refiere solamente a un proceso cognitivo, es también emocional, es decir, moviliza toda la experiencia en la construcción social de la realidad (Druker, 2020; Feldman, 2021). Las preguntas de investigación del presente estudio son: ¿Cómo es caracterizado el «otro» con quienes las profesoras interactúan en sus aulas?, ¿qué emociones están asociadas?, ¿cómo estas distinciones del otro orientan la acción?

2. METODOLOGÍA

2.1. DISEÑO

Para abordar el objetivo, el cual es analizar, desde la perspectiva de las profesoras, la caracterización de los estudiantes de sus aulas en distintos contextos socioculturales, se lleva a cabo un estudio de tipo descriptivo, con un enfoque cualitativo de estudio de casos instrumental (Stake, 2013), para abordar la caracterización del otro en el aula heterogénea. Además, se utilizarán, de modo complementario, análisis cuantitativos descriptivos para facilitar la visualización de resultados (Sánchez-Gómez *et al.*, 2019).

2.2. PARTICIPANTES

Los criterios de selección de contextos y participantes fueron: ubicación de las escuelas, de sectores urbanos y rurales; que las escuelas cuenten con uno o más proyectos de atención a la diversidad; y accesibilidad, esto es, que hayan manifestado voluntad para participar en el estudio. En dichas escuelas se seleccionaron profesoras con los siguientes criterios: profesoras en ejercicio en nivel primario; que desarrollen la asignatura de lenguaje; y tengan la voluntad de participar en el estudio.

Con los criterios señalados se seleccionan y participan nueve profesoras de educación primaria, que trabajan en seis escuelas ubicadas en contexto urbano y tres escuelas ubicadas en contexto rural, de tres regiones de Chile. Las escuelas participantes del estudio tienen opciones pedagógicas de atención educativa a la diversidad, puesto de manifiesto en la implementación de programas de inclusión educativa de la diversidad étnica a través del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB); de inclusión de la diversidad cognitiva, a través del Programa de Integración Escolar (PIE), y, en las escuelas urbanas, programas específicos de atención a la población migrante. Todas las escuelas urbanas y rurales participantes del estudio laboran en sectores de alta vulnerabilidad social.

Dos de las escuelas rurales del estudio están ubicadas en la región de la Araucanía y la tercera en la región de Aysén, en sectores de mayor índice de vulnerabilidad social del país —especialmente las escuelas de la región de la Araucanía—; las aulas son multigrado, esto es, en la sala participan niños de dos niveles diferentes —primer y segundo grado—, las edades de

los niños fluctúan entre 6 y 8 años y la mayoría de los niños son de ascendencia mapuche y bilingües –hablan español y mapudungun–. En las aulas rurales participan entre cinco y doce niños como máximo. De las escuelas urbanas, cinco se ubican en la Región Metropolitana y una en la región de Aysén, son de administración pública; en sus salas, especialmente en la Región Metropolitana, participan entre veinte y cuarenta y cinco alumnos, la mayoría de ellos son niños migrantes, de diversas nacionalidades latinoamericanas, siendo la mayoría provenientes de Venezuela, Colombia, Perú y Bolivia. En síntesis, participan nueve profesoras de primero básico y sus respectivos cursos de enseñanza; fueron en total doscientos cuarenta niños.

2.3. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS

Las técnicas de recolección de información fueron registros de reflexión de la experiencia, autofilmaciones de clase y grupo focal, aplicados a través de dos fases de acompañamiento de la reflexión: Fase Continua, de seis meses, con registros de autofilmación de segmentos de clases reales y reflexión de la experiencia; Fase Intensiva: de cuatro días de trabajo de reflexión de la práctica, con registros de reporte de reflexión de la experiencia y grupo focal.

2.4. PROCESAMIENTO DE DATOS

Los datos fueron procesados utilizando el enfoque de análisis de contenido temático cualitativo (Mayring, 2014) sobre los relatos de reflexión de la experiencia proporcionados por las profesoras durante todo el proceso de acompañamiento de la práctica. La caracterización de los estudiantes (ver Tabla 1) y la clasificación de las emociones (ver Tabla 2) se llevaron a cabo mediante la definición de categorías y emociones positivas y negativas extraídas de investigaciones previas (Villalta *et al.*, 2023) en este ámbito. Estas categorías y emociones fueron desarrolladas en estudios de casos y contextos similares, lo que facilitó su adaptación a las referencias textuales recopiladas en este estudio actual.

Tabla 1. Las caracterizaciones del «otro» estudiante en perspectiva de las profesoras

Categorías	Definición
Adaptados y participativos	Refiere a la socialización escolar previa (habilidades y conocimientos) como elemento distintivo de la disposición para estar presente en la experiencia educativa. Ejemplo: «... en general los niños y niñas son participativos y quieren dar su opinión constantemente» (profesora aula urbana, 7.09.22)
Similares y diferentes	Describe a los estudiantes desde referentes cognitivos, familiares y culturales, sin que eso sea algún tipo de déficit para aprender y destaca los aspectos en común que orientan la acción pedagógica en el aula. Ejemplo: «... Somos una escuela diversa, tenemos alumnos con diferentes competencias y capacidades...» (profesora aula rural, 14.01.2023)

Categorías	Definición
Dificultades de aprendizaje	El eje es el déficit del estudiante para aprender y los apoyos específicos que necesita, así como los problemas, logros, desafíos y/o limitaciones para lograr aprendizajes. Ejemplo: «... el alumno presenta una necesidad educativa de carácter permanente, este alumno está recién adquiriendo la lectura inicial y no tiene autonomía para realizar sus tareas escolares...» (Rural A, 07.10.2022)
En contexto de vulnerabilidad	El foco es señalar los problemas o carencias del entorno familiar, económico o sociocultural del estudiante que dificultan la acción educativa. Ejemplo: «... lo que más dificultó la realización de lo planeado fue la irregularidad en la asistencia de parte de los alumnos...» (Rural A, ene., 2023)
Destacada	Referencias positivas a logros y condiciones de desempeño de aprendizaje de estudiantes. Ejemplo: «... es una niña que sabe leer, es una niña que tiene las competencias, es muy, muy inteligente, muy habilosa» (Profesora RM, 2021)
No adaptados	Referencias a falta de conductas adaptativas para participar en el aula. Por ejemplo: «La falta de respeto a los turnos de habla». Los no adaptados no llegan a ser un problema para la profesora «al tener estudiantes no lectores son más inseguros al momento de participar» (profesora, RM, 2023)

Fuente: Adaptada de Villalta *et al.*, 2023, con ejemplo de referencias textuales del presente estudio.

Tabla 2. Emociones asociadas al trabajo escolar

Emociones	Definición y ejemplo
Positivas	Refiere a sentimientos de satisfacción, gratificación, bienestar, por las acciones de docencia realizada, vínculos cercanos con estudiantes y/o familias y los resultados de aprendizaje alcanzados. Ejemplo: «Es muy gratificante porque uno puede trabajar en forma personalizada, sin estar pendiente de que otro niño esté “ya po’ tía explíqueme a mí. ¿Cómo se hace esto?” es lo que más me ha gustado de toda esta nueva metodología, es el poder trabajar con los niños en forma individual» (profesora, de aula rural, 2020)
Negativas	Refiere a sentimientos negativos respecto a las dificultades observadas, las restringidas posibilidades de acción pedagógica percibidas, ausencia de vínculos más cercanos, para que los estudiantes participen o aprendan en el aula. Ejemplo: «Ellos (los niños) querían puro volver, más que nada ha costado con los padres, sigue en el fondo la despreocupación, tiran a los niños al colegio y eso es lo que me está dando un poquito de... me decepciona un poquito» (profesora de aula urbana, 2021)

Fuente: Villalta *et al.*, 2023.

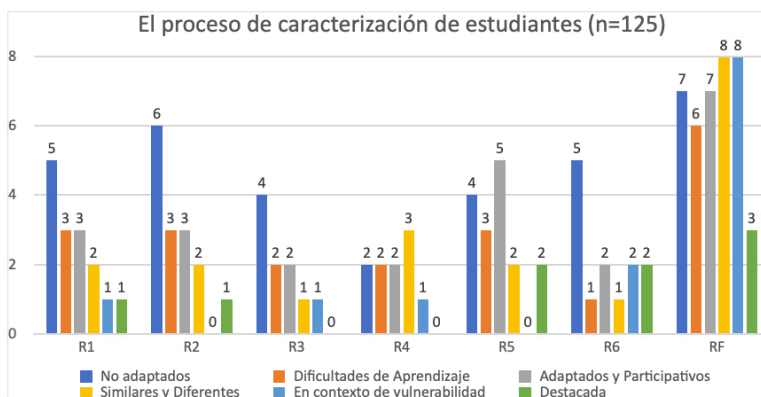
3. RESULTADOS

La caracterización de los estudiantes.

En los seis reportes que constituyen la fase Continua del acompañamiento a la reflexión sobre la práctica pedagógica, se destacan referencias textuales a la caracterización de los alumnos como *No adaptados*; por ejemplo, una profesora de un aula urbana mencionó: «Un obstáculo que puedo mencionar que puede estar dificultando la participación de algún estudiante y su aprendizaje es que son estudiantes no lectores, este motivo los hace ser más inseguros al momento de participar» (1.07.2022). Las *Dificultades de aprendizaje* y *Adaptados y participativos* se mencionan con menos frecuencia y tienen presencia regular en la mayoría de los reportes (Figura 1).

En los registros de la fase Intensiva del acompañamiento a la reflexión de la práctica, se observa un cambio en la distribución de las referencias (Figura 1): aumenta en todas las categorías y destaca la categoría *Similares y diferentes*; por ejemplo, una profesora de un aula rural mencionó: «Se consideran las diferentes necesidades educativas especiales, no haciendo diferencia entre los y las estudiantes, se trabaja considerando los estilos de aprendizaje, generando una buena relación entre cada uno de ellos» (13.01.2023). También se incrementa el número de referencias en la categoría *En contextos de vulnerabilidad*; por ejemplo, una profesora de un aula urbana mencionó «que hay nulo apoyo desde su hogar, ambos son niños que están derivados a la Oficina de Protección de Derechos de la Infancia (OPD) ya que están siendo vulnerados por sus padres» (1.01.2023). Asimismo, se observa un ligero aumento en las referencias de la categorización *Destacada*; por ejemplo, una profesora de un aula urbana mencionó: «Son muy críticos, es algo que valoro tremendamente, así como la confianza que tienen para manifestar dichas críticas. Son estudiantes de siete años en los cuales se ha estado trabajando la confianza y el sentido crítico» (1.01.2023).

Figura 1. Caracterizaciones de los estudiantes



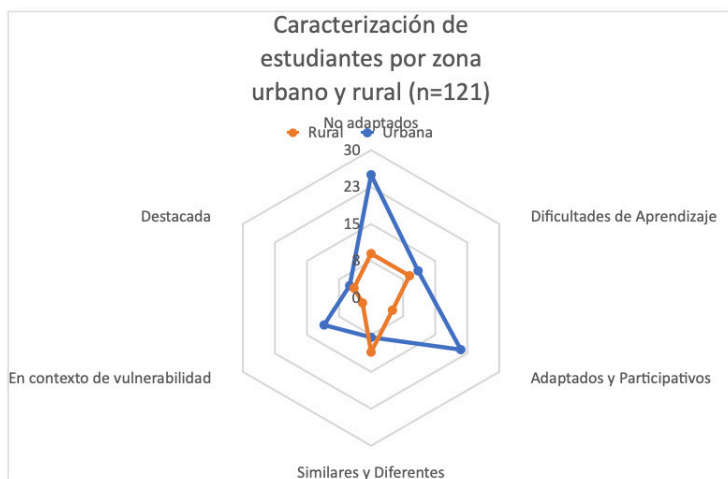
Fuente: Elaboración propia. Nota: R1: Primer reporte y filmación, R2: Segundo reporte y filmación; R3: Tercer reporte y filmación... Final: Reporte de reflexión segundo momento de reflexión.

Es posible argumentar que el proceso reflexivo continuo sobre la práctica pedagógica se concentra de modo consistente en aquellas características que exigen una práctica pedagógica diferente y pertinente a la situación observada en el aula. Este enfoque se intensifica y se incrementa en todos sus aspectos cuando se dan las condiciones para el diálogo cara a cara con otras profesoras, como es el caso del acompañamiento intensivo de 4 días para la reflexión de la práctica pedagógica.

Se observan diferencias entre las profesoras de aulas urbanas y las profesoras de aulas rurales (Figura 2): las referencias de las profesoras de aulas urbanas, en la mayor parte de las caracterizaciones de los estudiantes, son superiores a las de las profesoras de aulas rurales, excepto en la categoría *Similares y diferentes*. El discurso de las profesoras de aulas urbanas tiende a agruparse en dos categorías dicotómicas: *No Adaptados* («En los primeros niveles los estudiantes no habían tenido escolarización previa o bien era escasa», profesora aula urbana 1.01.2023) versus *Adaptados y participativos* («Están muy atentos ya que se realiza lectura compartida, lo cual ayuda a tener estudiantes atentos», profesora aula urbana, 20.10.2022).

Por su parte, las referencias de profesoras de aulas rurales son mayoritarias en la categoría *Similares y diferentes* comparada con las otras categorías, e incluso es ligeramente superior al alcanzado por las profesoras de aulas urbanas en la misma categoría.

Figura 2. Caracterizaciones de los estudiantes por zona urbana y rural

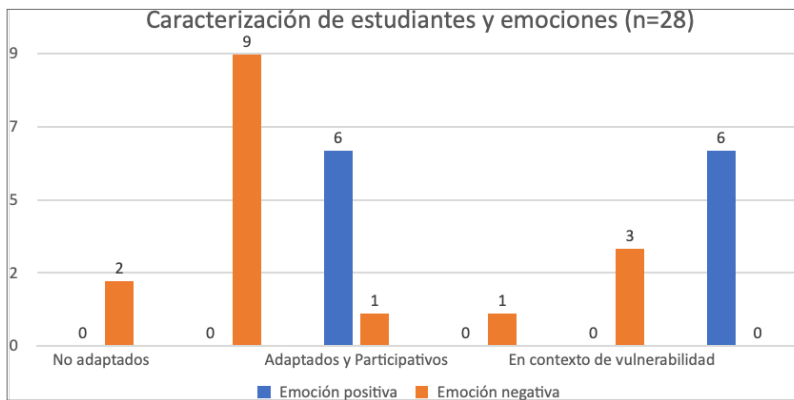


Fuente: Elaboración propia.

Las profesoras de aulas urbanas tienden a caracterizar la diversidad de sus estudiantes según la presencia o no de conductas adaptativas a las actividades que se les ofrecen en la clase; y las profesoras de aulas rurales tienden a caracterizar la diversidad de sus estudiantes como un hecho con el cual hay que trabajar en la clase.

Las caracterizaciones de los estudiantes tienen emociones positivas y negativas asociadas. Se trabajó con expresiones textuales de emociones y se observa que las emociones negativas están presentes en casi todas las categorías (Figura 3), siendo mayoritarias en *Dificultades de aprendizaje* («Estudiantes que me preocupan son los que a pesar de haber utilizado todas las estrategias que están a nuestro alcance, [...] no presentan el avance mínimo esperado para un estudiante de 2.º básico», profesora de aula urbana, 01.2023). Las emociones positivas se agrupan en dos caracterizaciones: *Adaptados y participativos* («Lo que más valoro de la clase es la participación y discusión que se dio con los estudiantes, este momento sin lugar enriquece el proceso de aprendizaje», profesora aula urbana, 01.2023) y *Destacada* («A medida que pasaban los días era muy gratificante ver como los alumnos tomaban libros con total libertad, los leían y luego buscaban ese título en el registro y lo marcaban bajo su nombre», profesora aula rural, 01.2023).

Figura 3. Caracterizaciones de los estudiantes por zona urbana y rural



Fuente: Elaboración propia.

La distribución de las emociones posiblemente está asociada con el campo de posibilidades de acción de la profesora respecto a las caracterizaciones de sus estudiantes, siendo positivas si estas favorecen su trabajo en el aula y negativas si estas no favorecen el trabajo en el aula y además ubicadas fuera del espacio y tiempo de la clase.

4. CONCLUSIONES

En este estudio se evidencia que la caracterización de la diversidad está vinculada a elementos de exclusión, como las dificultades de aprendizaje y los contextos de vulnerabilidad, corroborando hallazgos similares en investigaciones previas (González *et al.*, 2022; Matus y Haye, 2015). Además, se avanza al identificar la diversidad en función del desempeño en el

aula, como en el caso de los estudiantes *Adaptados y participativos* o *Destacados*, caracterizaciones que difieren de las distinciones de inclusión que se hacen desde la política pública.

Existen ciertas características de los estudiantes que están bajo el control de la escuela o de la profesora y se asocian con emociones positivas, tal como se observa en el grupo de estudiantes categorizados como *Adaptados y participativos*. Tanto las escuelas urbanas como rurales estudiadas comparten la implementación de proyectos que fomentan y valoran la participación de los estudiantes en el aula. En este sentido, la presencia de emociones positivas se alinea con la opción institucional de promocionar una cultura inclusiva (Núñez *et al.*, 2022; Orozco y Moriña, 2019).

Existen características de los estudiantes que se relacionan con la situación y las condiciones previas al ingreso a la escuela, es decir, son externas a las influencias que la escuela y las profesoras promueven en su tarea cotidiana, y están asociadas con emociones negativas, como se observa en las categorías *En contexto de vulnerabilidad* y *Dificultades de aprendizaje*. Al respecto, el estudio de Núñez y colaboradores (2022) encuentra que a las profesoras, especialmente en entornos rurales, se les suele atribuir la responsabilidad de resolver en el aula los problemas de segregación social.

Esta investigación contribuye a la comprensión de que las emociones negativas son predominantes y están vinculadas a situaciones fuera del campo de acción de las profesoras o que no saben cómo abordar. En efecto, la inclusión de la diversidad cultural en las aulas no solo representa un desafío cognitivo, sino que también implica una elaboración y gestión de competencias y emociones que se movilizan para enfrentar lo nuevo, lo diferente. El proceso constante de reflexión sobre la práctica pedagógica en el aula puede aportar a la necesaria integración de cognición y emoción, que favorece en las profesoras el cambio hacia la promoción de aulas inclusivas, mediante una reflexión profunda de la propia experiencia pedagógica de trabajo en entornos culturalmente diversos. A tenor de estos resultados, resulta fundamental estudiar la relación entre los niveles más complejos de reflexión de la práctica educativa, la caracterización de los estudiantes y las interacciones reales en aulas heterogéneas.

REFERENCIAS

- Archer, M. S. (2009). *Teoría social realista: En enfoque morfogenético*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. y Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. LOM ediciones.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ediciones Morata S. L.
- Bocquillon, M., Derobertmasure, A. y Demeuse, M. (2016). *Guide pour «porter un regard réflexif sur sa (une) pratique»*. Université de Mons-UMONS. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33359.18086>
- De Oliveira, T. M. R., Amaral, L. H. y Amaral, C. L. C. (2023). A prática pedagógica reflexiva em questão: Estudo de caso de uma escola brasileira. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(2), e23027. <https://doi.org/10.21814/rpe.24860>

- Druker, S. (2020). El giro epistemológico: De la diversidad de los otros a la diversidad como condición del encuentro. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 227-239. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939druker13>
- Feldman, L. (2021). *La vida secreta del cerebro*. Paidós.
- Ferrada, D. (2017). Formación docente para la diversidad. Propuestas desde la región del Biobío, Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 783-811.
- Gonzalez, B., Moreno Parra, J. y Mañas Olmo, M. (2022). Inclusión educativa durante la escuela Post-COVID desde la mirada del profesorado de Pedagogía Terapéutica. *Aula Abierta*, 51(2), 191-200. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.2.2022.191-200>
- Gube, J. (2022). Exploring pedagogic discourses of cultural responsiveness: a tale of two classrooms. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2063366>
- Hernández-Ramos, J. P. (2021). Repercusiones de la docencia híbrida en la formación del docente del mañana durante la pandemia. En M. A. Hernández-Prados y M. L. Belmonte (Eds.), *La nueva normalidad educativa. Educando en tiempos de pandemia* (pp. 84-92). Dykinson.
- Inostroza-Barahona, C. y Lohaus-Reyes, M. F. (2019). Inclusión y Diversidad: Nuevos Desafíos para la Política Curricular Chilena. Reflexiones desde la Teoría Curricular y la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 151-162. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.009>
- Matus, C. y Haye, A. (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: Diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. *Estudios Pedagógicos*, 41(especial), 135-146.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution* (Primary Publication ed.). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssaoar-395173>
- McDevitt, S. E. (2021). Inclusion in practice: humanising pedagogy for immigrant children with and without disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1973123>
- Núñez, C. G., González-Niculcar, B., Peña, M. A. y Ascorra, P. E. (2022). Análisis de facilitadores y barreras en educación rural en Chile: Inclusión en un país segregado. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 22(2), e2654-e2654. <https://doi.org/https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2654>
- Orozco, I. y Moríña, A. (2019). Prácticas Docentes para una Pedagogía Inclusiva en Educación Primaria: Escuchando las voces del Profesorado. *Aula Abierta*, 48(3), 331-338. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.331-338>
- Sáenz, M. y Chocarro, E. (2019). La atención a la diversidad desde la perspectiva del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(832), 789-809. <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1292/1221>
- Sánchez-Gómez, M. C., Hernández-Ramos, J. P. y Costa, A. P. (2019). Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales: El Caso de la Educación. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 8(1), 12-17. <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2019v8i1>
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Las estrategias de investigación cualitativa* (vol. III, pp. 154-197). Gedisa.
- Unesco. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Villalta, M., Martinic, S. y Rebolledo, J. (2023). *Diversidad y emociones del profesorado en el trabajo en aula en Chile*. Manuscrito presentado para su publicación.