

**Amanda Cano-Ruíz** (Autora de correspondencia)*Benemérita Escuela Normal Veracruzana**"Enrique C. Rébsamen"*

mandy\_caru@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-1869-4704

**Lucero Isabel Bonilla-Anell***Secretaría de Educación de Veracruz*

Lucero\_atat@hotmail.com

ORCID: 0009-0003-3733-0273

## Conocimiento profesional docente del alumnado de preescolar. Acercamiento desde lo rural y lo urbano

*Professional teaching knowledge of preschool students. Approach from rural and urban areas*

**Palabras clave:** alumnado, conocimiento profesional docente, educación preescolar, medio rural, medio urbano.

### Resumen

Esta investigación tuvo el objetivo de documentar el conocimiento profesional sobre el alumnado por parte de profesoras de preescolar de localidades contrastantes (rural y urbana) en el regreso a clases presenciales, después de la pandemia provocada por SARS-CoV-2. El enfoque metodológico adoptado fue cualitativo; las técnicas de investigación desplegadas fueron la entrevista semiestructurada y el análisis documental. Los resultados destacan diferencias entre los casos estudiados: mientras la docente de escuela rural posee amplio conocimiento de los aspectos contextuales del alumnado, la de escuela urbana presenta un distanciamiento respecto al territorio del que provienen niñas y niños. Las profesoras identifican antecedentes escolares del alumnado, así como sus características emocionales; además, retoman las necesidades del grupo como principal referente para organizar la enseñanza. También se evidencia que la pandemia presentó mayor afectación en el alumnado urbano que en el rural. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

**Keywords:** students, teacher  
professional knowledge, preschool  
education, rural context, urban context.

## Abstract

This research had the aimed to document the professional knowledge about students by preschool teachers from contrasting locations (rural and urban) upon returning to in-person classes, after the SARS-COV2 pandemic. The methodological approach adopted was qualitative; The research techniques deployed were semi-structured interview and documentary analysis. The results highlight differences between the cases studied because while the rural school teacher has extensive knowledge of the contextual aspects of the students, the urban school teacher presents a distance from the territory from which the girls and boys come. The teachers identify the students' school background, as well as their emotional characteristics; at the same time, they return to the needs of the group as the main reference for organizing teaching. Also It is evident that the pandemic had a greater impact on the urban students than in rural ones.

## Introducción

Los estudios sobre el conocimiento del profesorado inician dentro del marco de la investigación sobre la enseñanza (Jorge y Pefarán, 2012; Castañeda y Perafán, 2015). Desde una base conductista, se buscaba correlacionar el comportamiento de docentes con los resultados de aprendizajes del alumnado, con base en test de aprendizajes con miras a delimitar un perfil de docente "ideal" (Shulman, 1997). Desde finales de los sesenta, surgen importantes críticas a este proceder investigativo por perder de vista la comprensión de los diversos aspectos presentes en los contextos áulicos; de esta manera, emerge una tendencia enfocada en el estudio del pensamiento de los profesores.

El estudio sobre el pensamiento docente ha tenido un importante desarrollo en diferentes latitudes y contextos. A la fecha de escritura de este artículo se asume como un campo de estudio con características propias, basado en supuestos y premisas cada vez más sólidas (Imbernón, 2004; Rodríguez y Alamilla, 2018). Perafán (2004) señala que esta línea se ha desarrollado, principalmente, desde dos enfoques: el cognitivo y el alternativo; el primero proviene de los aportes de la psicología cognitiva, y el segundo conjuga el interés por el conocimiento profesional docente y las epistemologías del profesorado sobre su conocimiento profesional.

Respecto al conocimiento profesional docente, se concibe como una categoría que alude tanto al saber teórico como práctico del profesorado. Desde los aportes de Shulman (1987), dicho conocimiento abarca los siguientes ámbitos: "el conocimiento

del contenido; el conocimiento didáctico general; el conocimiento del currículum; el conocimiento didáctico del contenido; el conocimiento sobre los alumnos; el conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos” (Perafán, 2004, p. 42).

Esta investigación busca profundizar en el conocimiento profesional docente acerca del alumnado. Son pocos los estudios enfocados en el conocimiento que adquiere el profesorado sobre sus alumnos a partir de su quehacer cotidiano, particularmente en preescolar. En el contexto mexicano destacan los aportes de Luna (1994), Mercado y Luna (2013), Espino *et al.* (2019). Estos trabajos, situados en primaria y secundaria, señalan que conocer al alumnado es una condición básica para la orientación de los aprendizajes por parte del docente, pues de ello depende el plantear situaciones, estrategias o actividades que los involucren y motiven. De este conocimiento del docente depende el generar herramientas adecuadas a las necesidades e intereses de las niñas, niños y adolescentes (Mercado y Luna, 2013).

En el caso del nivel preescolar, el profesorado atiende educativamente a infantes de entre tres y seis años, por lo que se presenta una relación asimétrica entre un adulto y menores de edad. Los docentes tienen el compromiso profesional de brindar un servicio educativo, el alumnado, por su parte, es partícipe de un derecho que puede ser percibido más como una obligación (Mercado y Luna, 2013). Los niños y las niñas preescolares atraviesan una etapa de sus vidas en la que inician la edad escolar, de acuerdo con la literatura, se cataloga como una etapa “vital y decisiva para el desarrollo individual, personal, motor, cognoscitivo y social que sufre el ser humano en el transcurso de su existir” (Campo, 2009, p. 342).

Esta investigación se desarrolló durante el regreso a clases presenciales, después del periodo de distanciamiento social derivado de la pandemia por SARS-CoV-2. En el caso de México, el Gobierno decretó la suspensión temporal indefinida de las clases presenciales en todos los niveles educativos a partir del 23 de marzo de 2020 (Secretaría de Gobernación, 2020); la mayoría de las escuelas de educación básica permanecieron cerradas desde esta fecha hasta septiembre de 2021 (ciclo escolar 2021-2022), cuando se propuso un retorno gradual y escalonado; la apertura de un ciclo escolar desde la “normalidad” se dio en el ciclo escolar 2022-2023.

La organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) reconoció que por cada mes que el alumnado permaneció desescolarizado se presentaron dos de pérdida en los aprendizajes (2021). Se ha documentado que el aislamiento y falta de escolarización provocó que niños y niñas perdieran oportunidades de interacción social con sus pares (Cifuentes-Faura, 2020). Ante este escenario, se propuso una investigación que recuperara la perspectiva de docentes respecto al grupo de niños y niñas que atiende, considerando que en las interacciones cotidianas con ellos (y sus tutores) gestan y construyen un conjunto de saberes sobre sus características

individuales, familiares y contextuales. De esta manera, el objetivo del artículo es presentar los principales resultados del estudio, el cual se propuso documentar conocimiento profesional sobre el alumnado parte de profesoras de educación preescolar de localidades contrastantes (rural y urbana) al regresar a las clases presenciales después de la pandemia.

## Materiales y método

### **Conocimiento profesional docente**

De acuerdo con Perrenoud (2001), el conocimiento profesional refiere a la capacidad de conducir acciones más allá de lo técnico o rutinario. Dichas actuaciones se emprenden desde la autonomía, que da las bases para asumir la responsabilidad del hacer, en búsqueda de ciertos objetivos ante situaciones complejas características de la profesión. En lo relativo al conocimiento profesional docente, y desde tendencias que privilegian los significados de la acción humana (Barros, 2022), se le define como una amalgama de “saberes, creencias, destrezas, habilidades y capacidades” (Zamudio, 2003, p. 97). Se trata de un conocimiento que no es de corte académico, sin embargo, retoma los avances o aportes de diversas disciplinas, por tanto, se le cataloga como integrador y profesionalizado (Porlán *et al.*, 1997), también como tentativo, evolutivo y procesual (Porlán y Rivero, 1998).

Gracias a los desarrollos de la perspectiva del pensamiento del profesor se ha dejado atrás la conceptualización del docente como técnico, reproductor del currículo formal, o de métodos y metodologías diseñadas por expertos, pues su trabajo implica una constante toma de decisiones contextualizadas, en el cual combina y articula diversos datos y variadas informaciones (Castañeda y Perafán, 2015; Marcelo, 1989; Zamudio, 2003; Barrón, 2015). Los desarrollos teóricos sobre el conocimiento del profesor, en su línea más reciente, se han concentrado en indagar la naturaleza de dicho conocimiento a partir de reconocer que este involucra realidades múltiples y complejas vinculadas a la educación y a la escuela (Castañeda y Perafán, 2015).

En esta investigación nos apoyamos en los aportes de Shulman (1997), Porlán, Rivero y Del Pozo (1997), Galván y Espinosa (2017), para definir tanto el nivel experiencial del conocimiento profesional docente, como algunas dimensiones de dicho conocimiento, en las cuales se ubica la relativa al alumnado, que es el foco de este estudio. Respecto al nivel experiencial, Porlán y Rivero (1998) lo conciben como ideas conscientes construidas en el ejercicio docente: “se suelen manifestar como creencias, principios de actuación, metáforas, imágenes de conocimiento personal, etc.” (p. 60).

El conocimiento profesional docente, en lo que corresponde a los estudiantes, alude a las ideas que el profesorado construye respecto a las características de los

educandos (Shulman, 1987). En este rubro, y con base en lo propuesto por Galván y Espinosa (2017), interesa recuperar tres esferas: *la social*, que refiere al conocimiento de los docentes respecto a los aspectos contextuales que rodean al alumnado, y cuyo foco está en la profundización de la forma de vida de los estudiantes, su trayectoria escolar, así como los rasgos de sus familias a las cuales pertenecen; *la emocional*, enfocada en los rasgos de personalidad de niñas y niños, y la motivación hacia la escuela, la cual demanda sensibilidad pedagógica y tacto profesional de parte del profesorado; desde ella se reconoce que el docente tiene un papel importante en la vida del alumnado y es quien lo apoya, motiva y reconoce sus capacidades; y *la pedagógica*, referida al conocimiento del docente respecto a las necesidades e intereses de aprendizaje de sus alumnos, también contempla “avances, preferencias y afinidades de niñas y niños” (p. 13).

### **Condiciones materiales del trabajo docente**

Otro concepto importante para este trabajo son las condiciones materiales de la docencia. Vistas desde lo indagado por Rockwell y Mercado (1986), remiten no solo a los aspectos físicos de las escuelas (infraestructura y equipamiento), sino a las normas, acuerdos, y pautas no explícitas que impactan y dan forma a la organización del trabajo escolar. Esto incluye las formas particulares de acceder a los diversos espacios escolares, el manejo del tiempo, las formas de vincularse con las familias y las autoridades inmediatas. Estas autoras nos hacen ver que la docencia se desarrolla entre márgenes de control de su trabajo y determinados niveles de autonomía para desplegar sus propias prácticas. Es el aula el espacio en donde el docente puede ejercer mayor grado de independencia de su hacer cotidiano, y fuera de ella (a partir de la interacción con sus pares y autoridades inmediatas), donde se hacen presentes mayores disposiciones o restricciones a su trabajo.

Consideramos que entre escuelas de educación preescolar rurales y urbanas están presentes distintas condiciones materiales para ejercer la docencia. No solo por lo que han señalado diversos estudios sobre las diferencias entre estos contextos en cuanto al acceso a servicios públicos y niveles de marginación social, sino por los aspectos simbólicos de estas condiciones, que aluden a pautas instituidas de organización y dinámica escolar. Es importante aclarar que actualmente hay un importante debate respecto a formas dicotómicas de clasificar lo rural y lo urbano (localidades y escuelas). Se avanza en la construcción de conceptos como el de nuevas ruralidades, con el cual se busca rebasar criterios estrictamente demográficos (cantidad de habitantes) y presencia de actividades agrícolas, para considerar el dinamismo que presentan los territorios, las propias escuelas y por tanto la necesidad de una mirada multidimensional y situada (Ospina-Mesa *et al.*, 2021; Ávila, 2015; Rodríguez y Meneses, 2011; Rodríguez y Saborío, 2008b; Arias, 2005). El *Plan de estudio*

para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022 (SEP, 2024) también propone que el profesorado reconozca el territorio en donde se ubica la escuela; para ello se requiere visualizarlo más allá de lo geográfico; se le conceptualiza como un espacio en proceso de constante construcción y transformación, en donde están presentes distintas identidades, tensiones y relaciones de saber que repercuten en las dinámicas escolares y sus condiciones de trabajo.

### **Enfoque de investigación**

El enfoque de investigación adoptado fue cualitativo. Taylor y Bogdan (1989) afirman que en él se “producen datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20). Resultó pertinente para esta investigación ya que no interesaba extrapolar resultados, sino recuperar la perspectiva de quienes se desempeñan como docentes de educación preescolar desde su trabajo cotidiano. Las investigaciones de corte cualitativo son inductivas, recuperan las perspectivas de las personas y toman en cuenta los escenarios y grupos en los que estas se desenvuelven (Álvarez-Gayou, 2003).

### **Técnicas e instrumentos**

Se implementaron dos técnicas de investigación: la entrevista y el análisis documental. La entrevista es una conversación que se da de manera personal, en la cual se busca recuperar el punto de vista o experiencias del entrevistado (Álvarez-Gayou, 2003). Para este trabajo se optó por una entrevista semiestructurada, por considerarse una herramienta adecuada para que quienes participaron en el estudio pudieran expresarse con libertad. Respecto al análisis documental, se utilizó para consultar información vertida en documentos de interés para la investigación. Clausó (1993) señala que una acepción del análisis documental refiere a poder revisar el contenido de diversos documentos de manera condensada (llamado análisis de contenido). En esta investigación se pensó en técnica por la valía de los diversos documentos que se generan alrededor de la enseñanza, en los cuales también se reúne la caracterización del alumnado.

Se diseñaron tres instrumentos: a) una cédula de identificación de docente y escuela, para recuperar aspectos sociodemográficos de los casos estudiados y de las escuelas en donde laboran; b) una guía de revisión documental; c) dos guiones de entrevista. Los dos últimos basados en la esfera social, emocional y pedagógica señaladas en el apartado teórico. Cabe mencionar que estos instrumentos se enviaron previamente a una revisión por expertos quienes hicieron recomendaciones pertinentes para que resultaran claros y guardaran estrecha vinculación con el objetivo principal de la investigación.

### **Participantes**

Se seleccionaron dos docentes que corresponden a igual número de profesoras de educación preescolar, las cuales brindaron las facilidades para participar en el estudio. Se consideró retomar casos de contextos contrastantes: una profesora de una escuela urbana y la otra de una escuela multigrado en zona rural. Se reitera que, en nuestro país, entre la educación de contextos rurales y los urbanos hay claras diferencias vinculadas a las condiciones del trabajo docente, la infraestructura y las propias situaciones de vida del alumnado. Se consideró que mostrar dos escenarios distantes el uno del otro podría resultar enriquecedor en la investigación, pues evidencia los contrastes y las similitudes.

Uno de los casos es la docente responsable del grupo de niñas y niños con la cual una de las autoras de este trabajo se encontraba realizando prácticas profesionales de la Licenciatura en Educación Preescolar en una escuela normal, desde principios del ciclo escolar 2022-2023. Esta cercanía con la docente facilitó plantearle su participación en la investigación. El otro caso fue una docente con quien se ha tenido cercanía de tiempo atrás y, a partir de conocer su contexto laboral (escuela multigrado de una comunidad rural), se le planteó el sumarse a la investigación. A ambas se les aseguró que todo lo expresado por ellas sería confidencial y la información proporcionada se utilizaría solo con fines de estudio; por tal motivo, su nombre y el de sus escuelas donde laboran han sido cambiados.

En febrero de 2023 se desarrolló la reunión con las educadoras para hacer el llenado de la cédula, la cual recuperó información relativa a su edad, perfil profesional, antigüedad en el servicio educativo, tiempo de desempeñarse como docente en la escuela actual, centros de trabajo en los que han laborado, características de la escuela y aula en la que laboran. Esta información fue de utilidad para redactar sus características, mismas que se describen en el apartado de resultados.

Se desarrollaron dos entrevistas a cada una de las docentes. En marzo de 2023 se les solicitó a ambas su aprobación para grabarlas en audio, lo cual aceptaron. Respecto al análisis documental, se copiaron diversos documentos que ellas proporcionaron: el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), diagnósticos de inicio del ciclo escolar 2022-2023 y planeaciones de clase (en el caso uno corresponde del 23 al 27 de enero y en el caso dos del 13 al 17 de marzo). También se recuperó información adicional por dos vías: de las observaciones de las clases derivadas de la estancia de la investigadora, en calidad de practicante en el periodo del 29 de agosto al 2 de septiembre del 2022, en las cuales se caracteriza a la institución, el contexto en el que está inmersa la escuela, características del alumnado y la manera en que la docente se desenvuelve con los niños; la otra fuente es una videograbación de clase de marzo de 2023.

### **Análisis de los datos**

Se realizó una transcripción ortográfica de la información recabada en las cédulas y en las entrevistas. También la revisión puntual de toda la información recolectada derivada del análisis documental (planeaciones, guiones de observación y diagnósticos), con la finalidad de clasificar y organizar los datos. En principio, las dimensiones planteadas por Galván y Espinosa (2017) permitieron agrupar los datos. Posteriormente, se hizo un análisis de contenido interno (Clausó, 1993), que implicó revisar minuciosamente cada documento, optando por construir códigos que después de un segundo proceso de revisión permitieron la consolidación de cuatro categorías: territorio escolar y familias del alumnado, trayectoria escolar del alumnado, características emocionales del alumnado, el alumnado referente para organizar la enseñanza.

### **Resultados**

Primeramente, se hace una caracterización de las dos docentes, así como de las escuelas y localidades en donde se desempeñan.

#### ***Dora***

Dora (DD), de 56 años de edad, estudió la Licenciatura en Educación Preescolar hace 32 años. Tiene una trayectoria de 30 años de servicio como profesora, de los cuales, nueve ha estado en su actual centro de trabajo. Se desempeña en un jardín de niños de Xalapa, Veracruz (con 443 063 habitantes [INEGI, 2020]). Ella radica en la misma ciudad, mas no en la colonia en donde funge como profesora. En la colonia en la cual se encuentra la escuela hay otros centros educativos de educación básica, de media superior y superior. El centro escolar tiene diversos servicios públicos: agua potable, drenaje, energía eléctrica e internet. Es una zona con fácil acceso a diversos transportes como taxis, servicio urbano y automóviles particulares. En los alrededores hay gasolineras, hoteles, supermercados, tiendas de servicios, iglesias, agencias de autos, entre muchos otros comercios.

Ahí estudian 147 alumnos, divididos en nueve grupos (dos de 1.º, tres de 2.º y cuatro de 3.º grados), atendidos por nueve docentes frente a grupo, un maestro de educación física, un maestro de cantos y juegos, tres intendentes, una directora y dos maestras del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP). La escuela restringe el acceso de los tutores al edificio escolar, tanto la entrega como la recepción de niñas y niños se hace a través de la reja. Dora da clases, en el turno matutino, a uno de los cuatro grupos de 3.º grado, integrado por 17 alumnos.



### **Emma**

Emma (DE) estudió la Licenciatura en Educación Preescolar hace 11 años. Tiene una experiencia docente de diez años y cinco en su actual escuela. El preescolar en donde se desempeña como maestra y directora se ubica en una localidad de Xico, Veracruz; pero ella radica en Coatepec, que es un municipio colindante con el de Xico. En la localidad donde labora la docente hay una escuela primaria, una secundaria y un telebachillerato, así como un servicio de educación inicial perteneciente al Consejo Nacional de Fomento Educativo Conafe (a la que muy pocos estudiantes asisten). Existen algunas tiendas de abarrotes, misceláneas y personas que brindan servicios en casa, como costureras y cocineras. En ella viven 400 habitantes. De acuerdo con lo expresado por la docente, es común que la madre se haga cargo de los hijos y del hogar; el padre es el que provee económicamente a la familia, siendo su ingreso semanal de entre 300 a 500 pesos. La organización de su escuela es bidocente (es decir, integrada por dos profesoras y una vez a la semana acude un maestro de educación física), también tiene una matrícula de 15 alumnos. Emma solo es responsable de un grado, es decir, ella no es docente multigrado. La escuela funciona en horario matutino y posee servicios de energía eléctrica, agua potable y drenaje; la infraestructura se limita a dos aulas y una dirección. El aula donde labora Emma mide aproximadamente 16 m<sup>2</sup>, está construida de mampostería y con piso de cerámica. Ella atiende el 3.º grado, con un grupo integrado por cinco alumnos. La escuela permite que las madres o familiares ingresen al interior y a las aulas donde las educadoras reciben y entregan al alumnado, esto permite interacciones cotidianas entre profesoras y familias.

### **Territorio escolar y familias del alumnado**

Emma es una docente que se ha adentrado en el conocimiento del territorio en donde se ubica el plantel educativo; esto se identifica cuando describe detalladamente una serie de aspectos físicos y sociales del entorno del alumnado y los habitantes. Ella enfatiza que se trata de un pueblo rural relativamente pequeño en donde las condiciones de vivienda de las familias son difíciles. Además, desarrolla estrategias de acercamiento a las familias con quienes entabla una relación cercana:

[Refiriéndose a cómo obtiene información de las familias del alumnado] Realizo entrevistas formales al inicio del ciclo escolar, si necesito saber más información pues planeo otras preguntas, otras entrevistas a lo largo del ciclo, ya sea a la mitad o en los cortes de evaluación también. He planeado también visitas domiciliarias que es lo que me permite saber más de donde viven, las características de sus casas, tengo pláticas informales, con las madres de familia al iniciar o finalizar la jornada y, bueno, pues dentro de todo pues con las relaciones de amistad que a veces se van formando durante el ciclo escolar con las madres y padres de familia. (Entrevista\_DE).

Asimismo, la docente señaló que con el paso del tiempo, y gracias a los años de servicio en esta escuela, ha podido profundizar más en el conocimiento de sus alumnos y su contexto, afirmando que se percibe cercana a la comunidad. La mayoría de los tutores del alumnado estudia solo hasta la primaria. En lo referente a sus ocupaciones, se dedican principalmente a la ganadería y elaboran alimentos derivados de la leche. Se trata de una comunidad con bajos recursos económicos.

Respecto al caso de Dora, el análisis de la información que proporcionaron los instrumentos permitió reconocer que presenta ciertas dificultades para caracterizar el territorio de donde procede el alumnado. Señala lo complicado de contar con esta información, ya que en su mayoría se atiende a familias “foráneas”, es decir, que no pertenecen a la colonia donde se ubica la escuela. Esta lejanía del centro escolar con la población a la que se atiende también se señala dentro del documento de diagnóstico institucional, en el rubro de “Caracterización general de la colonia en donde se ubica el jardín de niños”, el cual fue elaborado de manera colaborativa por el personal docente y directivo: “Las niñas y niños que asisten al plantel viven en colonias alejadas a la periferia del mismo” (Información derivada del diagnóstico escolar\_DD).

Desde la visión de la docente, la distancia entre las colonias que habita el alumnado y la escuela dificulta el reconocimiento de los rasgos contextuales en el cual se desenvuelven las niñas y los niños. Se tiene detectado que se trata de espacios lejanos a la escuela, lo que se puede corroborar a través de una entrevista inicial que les realizan a los tutores; los comprobantes de domicilio y el alumnado también así lo expresa. Con ello se identifica que se recupera información concreta o poco detallada del territorio escolar.

Cada inicio de ciclo escolar les hacemos una entrevista. Requerimos datos de ellos y ahí nos damos cuenta de que los niños vienen de lejos, también a la hora de trabajar con los niños en algunas actividades, preguntándoles ¿en qué tipo de transporte llegaste al jardín? Y ellos nos dicen, en autobús, caminando, en coche, y preguntándole a los niños dicen que sus casas son lejos. Ya checando sus domicilios, pues sí, no son del entorno. (Entrevista\_DD).

Al cuestionar a la profesora sobre las características familiares de las niñas y los niños, comenta que no es fácil entablar una relación cercana con los tutores y, por tanto, recuperar información detallada. También afirmó que, en ocasiones, al querer indagar sobre el seno familiar de los infantes, los tutores lo han tomado de mala manera, manifestando molestia e inconformidad, pues se sienten inseguros de brindar mayores datos personales. Por estos motivos, ella ha preferido limitarse a saber aquello que los niños de manera voluntaria quieran comentar. La docente señaló que conoce al menos la estructura más común de la mayoría de las familias de sus alumnos, las cuales

son de tipo nuclear: mamá, papá e hijos; agregando que existen relativamente pocas madres solteras, y que casi todos los alumnos tienen hermanos. En el diagnóstico escolar se encontró que las educadoras del plantel desarrollaron entrevistas con los tutores al inicio del ciclo escolar, en las que indagaron sobre aspectos como la clase socioeconómica, el grado máximo de estudios y las ocupaciones de los padres y madres de familia.

### ***Trayectoria escolar del alumnado***

Al hablar sobre la historia escolar y personal del alumnado, Dora señala que la mayoría de los integrantes de su grupo también fueron sus alumnos en el ciclo escolar pasado, por lo que dice poseer un amplio conocimiento de sus características, así como las áreas de oportunidad en las que debe trabajar. Al profundizar en el tema, la docente no dudó en remitirse a la pandemia, considera que dicho suceso marcó el inicio de la trayectoria escolar de los infantes debido a que nadie estaba preparado para una situación así. Afirmó que a este alumnado le tocó el distanciamiento social desde el primer año del preescolar y parte del segundo. Se incorporaron de manera paulatina, asistiendo a la escuela algunos días a la semana, lo cual repercutió en un rezago en los aprendizajes con relación al perfil de desempeño grupal de años anteriores. Además, desde su punto de vista, fue difícil lograr que el alumnado conviviera, pues el encierro los hizo apáticos, generando que el trabajo en equipo fuera un desafío. Igualmente, la poca convivencia de los niños con otras personas durante sus primeros años de vida, y de educación formal, repercutió en sus formas de interrelacionarse con sus pares. Por otro lado, Dora afirma que durante la pandemia algunos tutores no dieron un seguimiento oportuno a las actividades escolares de los niños; debido a que no querían que ellos se equivocaran al realizarlas y optaban por hacérselas, situación que dificultó una evaluación certera. Las deficiencias reales se hicieron evidentes al volver a clases. Por todo lo anterior, para la docente resulta de suma importancia que las clases se impartan de manera presencial, pues considera que la convivencia permite un mejor desarrollo infantil, lamentando la huella que dejó el distanciamiento, ocasionando que el alumnado de esta generación no egrese con el mismo nivel de aprendizaje en comparación con otras pasadas, que pudieron estudiar los tres años de manera presencial y continua con sus docentes.

Emma, por su parte, hizo énfasis en la preparación inicial del alumnado cuando ingresa al preescolar. La docente señaló que en la comunidad hay una “guardería” del Conafe a la que los infantes pueden asistir, sin embargo, afirma que no es empleada por las familias, pues la mayoría decide que niños y niñas se escolaricen en el segundo o incluso en tercer grado del preescolar. A su vez señaló que, desde su perspectiva, el alumnado llega al preescolar con escasos aprendizajes en diversos campos como lenguaje, pensamiento matemático y exploración y conocimiento del mundo. Enfatizó

la importancia de contar con algún tipo de diagnóstico del perfil del alumnado. De este modo, para la docente resulta crucial la preparación inicial del niño y el reconocimiento previo de su nivel de aprendizajes para atender mejor sus áreas de oportunidad.

Llegan con aprendizajes muy escasos de casa en cuestión de lenguaje, en cuestión de pensamiento matemático lo mismo, no saben contar, no reconocen números, en cuestión de exploración y conocimiento del mundo también tienen muy pocas experiencias. (Entrevista\_DE).

Para esta docente la pandemia no tuvo un impacto significativo en el alumnado pues el nivel de rezago ya se tenía previo a la misma. También reconoce que en la ruralidad la pandemia se experimentó de manera distinta que, en otras áreas, pues fue difícil para los pobladores acatar el distanciamiento social, y para las educadoras atender a los estudiantes por medios tecnológicos, como sí se posibilitó en otros contextos.

### ***Características emocionales del alumnado***

La profesora Dora nota interés en los niños por asistir a la escuela, van gustosos, motivados y alegres. Solo ha identificado a un niño que viene enojado desde casa. Mencionó (y se pudo reconocer también en la guía de observación) la importancia brindada a la identificación y exploración de las emociones del alumnado, para ello realiza algunas actividades específicas como la implementación de juegos, cantos, uso de rimas, chistes y adivinanzas, sentido del humor y el empleo de apoyos visuales. Además, la maestra afirma que los niños son muy abiertos y cuando atraviesan alguna situación, ya sea de enojo, alegría, tristeza, miedo, etc., lo comunican fácilmente. Es el trabajo constante de la docente con el alumnado lo que le ha permitido desarrollar la capacidad de interpretar sus actitudes y emociones. Considera que desde el momento en el que llegan al aula, y durante el transcurso del día puede percibir los estados emocionales de niñas y niños, lo cual es bastante útil para saber cómo manejar la situación con cada uno.

Emma, por su parte, señala el despliegue de estrategias para conocer más sobre el entorno de niños y niñas. Esto le ha facilitado interpretar el análisis de las formas de actuar de los pequeños. Afirma que la forma como son tratadas en casa influye tanto en sus emociones, como en las actitudes que ellos demuestran en la escuela:

[...] tengo al niño que, por ejemplo, yo noto que siempre llega enojado, de hecho, les acaban de tomar su foto de generación y no pudo sonreír. Tengo a otros niños que, por ejemplo, su situación en casa es un niño que tiene muchos hermanos, y entonces yo veo que está como abandonado, como que quiere que alguien lo escuche y por eso

siempre está hablando, siempre quiere la palabra, quiere tener el control y cuando no lo tiene se desespera y se enoja. (Entrevista\_DE).

La educadora identifica el estado de ánimo de cada uno de sus alumnos a través de la convivencia cotidiana. También enfatiza que los niños no pueden ocultar sus emociones, pues son expresivos por naturaleza. Ahora bien, la observación del video de la clase de la docente permitió apreciar que, además de identificar los estados de ánimo y actitudes de los infantes, la profesora busca que sean capaces de reconocer lo que sienten, explicándoles cómo se ven y cómo se perciben. Para ello, se apoya en el teatro y la lectura de cuentos, haciendo énfasis en las emociones que experimentan los personajes y mostrándoles máscaras de animales, mientras les pregunta cuáles expresiones pueden identificar en ellas.

### ***El alumnado referente para la enseñanza***

Dora comentó que sus actividades de enseñanza están planeadas de acuerdo con las necesidades que encuentra en el grupo. Además, señala que, una vez aplicada la actividad, evalúa los resultados para saber si el estudiante alcanzó los aprendizajes esperados o, en su defecto, determinar en cuál nivel se encuentra (adquirido, en proceso o logrado), y de esta manera actualiza su diagnóstico. La planeación de la docente refiere a que, si algún niño se atrasa en el desarrollo de las actividades, o no ha logrado adquirir los aprendizajes esperados, diseña alguna actividad parecida para facilitar su avance. Por ejemplo, en el conteo inicia con actividades del uno al diez, y para quien ya domina este conteo la dificultad aumenta, mientras al resto les pone actividades nuevas, pero con el mismo aprendizaje esperado.

La dosificación que señala la maestra puede verse reflejada en el análisis documental, pues se identifican planeaciones de clase en donde se señalan procesos de diversificación de la enseñanza, como lo muestra el siguiente fragmento:

[Fragmento transliterado del cierre de una de las actividades y de posibles variaciones] Termina cuando se acaban las fichas y gana el que se quedó con más. A los alumnos que les resulte difícil la actividad anterior, porque ya saben contar, pueden repetirla tomando cada dos fichas. La actividad se puede repetir cambiando la consigna: gana el niño que saque la ficha que tenga menos puntos. (Retomado del archivo digital de investigación).

Por su parte, Emma reconoce la ventaja de contar con un grupo pequeño, lo cual le permite definir la forma más adecuada en la que trabajará con cada alumno(a). Desde que planifica analiza las adaptaciones para cada alumno.

[...] es un grupo muy pequeño y hago mis adaptaciones en la planeación, pues tengo mi propio formato y ahí pongo las adaptaciones, qué voy a hacer para tal niño, qué voy a hacer para otro niño, cómo los voy a apoyar y, bueno, en la planeación hago mis adaptaciones. (Entrevista\_DE).

También es frecuente que trabaje de manera conjunta con la otra docente de la escuela, a fin de enriquecer los intercambios y aprendizajes del alumnado. Esto se identificó en la planificación que se muestra en el siguiente fragmento, que corresponde al cierre de una clase de matemáticas y en donde se advierte un manejo diferenciado de las actividades por alumno y grado escolar.

Cierre: Llevar a cabo el conteo (iniciaremos con cinco para Kevin y diez para el resto del grupo, y aumentaremos si es posible).

Variantes: 1) Contar cuántos tenemos de cada uno con respecto a sus características físicas. 2) Ordenar o separar por colores (para niños de primero). 3) Cada docente lo adecuará al nivel cognitivo de cada grupo. (Transliteración retomada del archivo digital de investigación).

Al hacer estas consideraciones en función de las habilidades, destrezas y cualidades de cada niño, la maestra fomenta una enseñanza diversificada en su aula. También trabaja adaptándose a los ritmos de cada alumno, brindando apoyo a quien ella cree que más lo necesita. También sostiene que los ritmos de aprendizaje van de la mano con el apoyo recibido en casa, ella dentro del salón de clases hace lo pertinente, pero siempre es necesario reforzar los aprendizajes adquiridos.

[...] hay niños que en las actividades requieren que yo los apoye individualmente, hay otros que yo digo no, en esta actividad yo solo les tengo que explicar y ellos van a hacer su registro. (Entrevista\_DE).

## Discusión y conclusiones

A partir de los resultados presentados se destaca que las interacciones entre profesorado y tutores constituyen una fuente importante de conocimiento profesional docente. Se trata de una relación que varía dependiendo de las condiciones materiales del trabajo escolar (Rockwell y Mercado, 1986), pues desde la perspectiva de los casos estudiados, la localidad en la que se ubica la escuela limita o posibilita el acercamiento, o el desplegar estrategias de conocimiento acordes al contexto del alumnado. Para la docente que labora

en contexto urbano, conocer y entablar lazos con las familias de sus alumnos resulta una tarea compleja, debido a que la mayoría proviene de colonias lejanas a la escuela y es difícil que las familias proporcionen mayor información o encontrar las vías para hacerlo. La profesora de contexto rural, por su parte, señala que ha podido convivir de manera cercana con los alumnos, sus familias y la comunidad en general, lo que ha posibilitado cercanía con estos y el reconocimiento de sus usos, costumbres, tradiciones, idiosincrasia y formas ganarse la vida; ella pone en juego distintas estrategias de acercamiento comunitario, como las visitas domiciliarias y los encuentros informales (Galván, 1998). Las estrategias señaladas han sido identificadas por Uttech y Victoria (1997) y Galván (1998) como parte del saber experiencial que despliega el profesorado en su acercamiento a las realidades y contexto del alumnado. Además, se encuentra coincidencia con otros estudios respecto a que la antigüedad del docente rural en las escuelas juega un papel importante en la construcción de conocimiento local (Boix y Buscá, 2020).

En lo relativo a la trayectoria escolar de los estudiantes, se observa que, en lo general, las docentes poseen saberes sobre los infantes al atenderlos por más de un ciclo escolar y tener arraigo en las escuelas. Emma, con un grupo reducido de alumnos y mayor cercanía con las familias, puede detallar acerca de sus antecedentes escolares; alude a la falta de una educación inicial que permita al estudiante un perfil de ingreso más idóneo para su educación preescolar; tiende a comparar a los niños de la localidad con el alumnado que ingresa al preescolar en una escuela urbana y, a partir de ahí, observa “rezago” en capacidades, destrezas y conocimientos. Aquí se puede identificar que se valoran aprendizajes curriculares y no otros fondos de conocimiento (Moll, 2019) de la infancia rural, desde la perspectiva del déficit o de valores culturales dominantes (Belavi y Murillo, 2020).

La docente de contexto urbano hizo un mayor énfasis en los efectos de la pandemia señalando un bajo nivel de aprendizajes en el alumnado, así como dificultades de las familias para apoyar el proceso escolar, o bien, se simulaban buenos resultados. En este sentido, se advierte que las propias condiciones de vida de los niños pudieron afectar sus interacciones y su ausencia física en las escuelas limitó su desarrollo social y seguimiento a los aprendizajes. Para el caso de la docente de contexto rural, la pandemia no se experimentó de manera tan marcada en la localidad donde labora, pues no se acató de manera estricta el distanciamiento social obligatorio; además, reconoce que es común que los niños no cursen los tres grados de educación preescolar. Para ella, el rezago es inherente a la falta de educación inicial. Este panorama permite reafirmar que la pandemia y el sostenimiento de la continuidad pedagógica de las escuelas se experimentó de variadas maneras, dependiendo los contextos, las características de las familias y las propias disposiciones de las escuelas para mantener el vínculo con el alumnado (Ortale y Rausky, 2021).

La interacción cotidiana entre educadoras y el grupo de alumnos es una fuente importante de conocimiento de sus características y la de sus familias. Ambas docentes concuerdan en que los niños son muy abiertos, no ocultan si están enojados, felices, temerosos, etcétera. Para la docente de contexto urbano, es su grupo de alumnos la principal ventana de conocimiento hacia el contexto familiar y territorial en el que se desenvuelven; en este caso, se presenta un distanciamiento entre escuelas-familias, que para Martín y Guzmán (2016) refiere a un “divorcio de mutuo consentimiento”, pues por conveniencia ninguna de las partes demandaría mayor interacción.

La docente Emma, por su parte, menciona que el trato en casa impacta las emociones que demuestran sus alumnos en clase, las cuales van de la mano con su desempeño académico; ella hace una relación entre el entorno familiar y las características emocionales de los niños. A partir de reconocer sus estados de ánimo, ambas educadoras buscan brindarles los apoyos necesarios, lo que alude al despliegue del tacto pedagógico (Van-Manen, 1998). Para las profesoras es primordial trabajar con el reconocimiento de las emociones, realizar actividades vinculadas con este campo, e implementar estrategias que motiven y atraigan a sus alumnos. Aquí se reitera lo que han señalado otros estudios (Garaigordobil, 2018) respecto a que la importancia de la educación emocional es cada vez mayor en las escuelas, la cual demanda en el docente el despliegue de capacidades específicas, planificación y organización de las actividades (Aguaded, 2017).

Es el perfil del grupo un referente básico para la organización del trabajo docente. Las educadoras son flexibles en cuanto a los ritmos de aprendizaje del alumnado, pues toman en cuenta sus habilidades y formas de aprendizaje; trabajan de manera más cercana con los niños y las niñas que lo requieren y aumentan el grado de dificultad para aquellos que han logrado avanzar en los aprendizajes esperados (en especial se advierten fortalezas en el campo formativo de pensamiento matemático). Esto de acuerdo con Anijovich (2019) se acerca a los rasgos de las aulas heterogéneas, pues brindan la oportunidad a sus estudiantes de desarrollar sus capacidades personales y cognitivas de acuerdo con los ritmos de aprendizaje de cada niño.

En conclusión, el estudio permite reafirmar la valía del conocimiento profesional de las educadoras acerca de sus alumnos, así como los aspectos limitantes y facilitadores de la profundidad y diversidad de dicho conocimiento. A su vez, se pone en relieve la importancia del intercambio, diálogo y retroalimentación entre profesorado de escuelas rurales y urbanas, que propicie el pensar en alternativas viables para la profundización en el conocimiento del alumnado de manera situada.<sup>SC</sup>



## Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Anijovich, R. (2019). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Paidós.
- Aguaded, M. (2017). Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: aplicación del modelo de Mayer y Salovey. *Tendencias Pedagógicas*, 30(2017), 175-190. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.010>
- Ávila, H. (Coord.) (2015). *La ciudad en el campo, expresiones regionales de México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arias, P. (2005). Nueva ruralidad: antropólogos y geógrafos frente al campo hoy. En H. Ávila Sánchez (Ed.), *Lo urbano-rural ¿Nuevas expresiones territoriales?* (pp.123-160). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU- Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56.
- Barros, Y. (2022). Conocimiento profesional docente: un breve recorrido histórico. *Revista educación física, deporte y salud*, 4(7), 76-82. <https://doi.org/10.15648/redfids.7.2021.3213>
- Belavi, G., y Murillo, F. J. (2020). Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones Para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Boix, R., y Buscà, F. (2020). Competencias del Profesorado de la Escuela Rural Catalana para Abordar la Dimensión Territorial en el Aula Multigrado. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 115-133. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.006>
- Campo, L. A. (2009). Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de edad preescolar. *Psicogente*, 12(22), 341-351. <https://link.gale.com/apps/doc/A430494925/IFME?u=anon~67a01913&sid=googleScholar&xid=2da95d5b>
- Castañeda, L. A., y Perafán, G. A. (2015). El conocimiento profesional del profesor: tendencias investigativas y campo de acción en la formación de profesores. (*Pensamiento*), (*Palabra*)... y *Obra*, (14), 8-21. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/revistafba/article/view/3294/2852>

- Clausó, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista General de Información y Documentación*, 3(1), 11-20. <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID9393120011A>
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid-19: el papel del gobierno, profesores y padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12216>
- Espino, H., Galván, L., y Blanco, N. (2019). Saber conocer a los alumnos en el umbral de la profesión docente. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (29), 108-130 [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-53082019000200108&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082019000200108&lng=es&tlng=es)
- Galván, L. (1998). *El trabajo conjunto de padres y maestros* [tesis de maestría]. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Galván, R., y Espinosa, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (49) [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2017000200005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200005&lng=es&tlng=es)
- Garaigordobil, M. (2018). Educación emocional en la infancia y la adolescencia. *Participación Educativa*, 5(8), 107-127.
- Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* (6.ª ed.). Graó.
- Jorge M., y Perafán G. (2012). Algunas tendencias en la investigación sobre el conocimiento profesional docente: antecedentes y estado actual de la cuestión. *Revista Electrónica EDUCyT*, 6, 17-29. <https://die.udistrital.edu.co/revistas/index.php/educyt/article/view/202>
- Luna, M. (1994). Los maestros y la construcción del expediente cotidiano. *Investigación en la escuela*, 22, 105-114.
- Marcelo, C. (1989). *El pensamiento del profesor*. CEAC.
- Martin, C. J., y Guzmán Flores, E. (2016). La participación de madres y padres de familia en la escuela: un divorcio de mutuo consentimiento. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-23.
- Mercado, R., y Luna M. E. (2013). *Saber enseñar: un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla*. SM.

- Moll, L. C. (2019). Elaborating funds of knowledge: Community-oriented practices in international contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68(1), 130-138. doi: 10.1177/2381336919870805
- Ortale, S., y Rausky, M. E. (Coords.) (2021). Desigualdad en plural: Miradas, lecturas y estudios en el Gran La Plata. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. *Memoria Académica*. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4766/pm.4766.pdf>
- Ospina-Mesa, C. A., Montoya-Arango, V., y Sepúlveda-López, L. (2021). La escuela es territorio. Cartografía social de experiencias pedagógicas en instituciones educativas de Medellín y Bello, Colombia. *Territorios*, (44-Esp.), 15-34. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9024>
- Perafán, G. A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Grao.
- Porlán, R., Rivero, A., y Del Pozo, M. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I. Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias* 15(2), 155-173.
- Porlán, R., y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores: una propuesta formativa en el área de ciencias*. Díada Editorial
- Rockwell, E., y Mercado, R. (1986). La práctica docente y la formación de los maestros. En E. Rockwell y R. Mercado, *La escuela, lugar del trabajo docente* (pp. 63-75). Cuadernos de Educación DIE/Cinvestav/IPN.
- Rodríguez, P., y Alamilla, P. (2018). La complejidad del conocimiento profesional docente y la formación del conocimiento práctico del profesorado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33129>
- Rodríguez, A., y Meneses, J. (2011). *Transformaciones rurales en América Latina y sus relaciones con la población rural. Reunión de Expertos sobre Población, Territorio y Desarrollo Sostenible, Santiago, 16-17 de agosto*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Rodríguez, A., y Saborío, M. (2008). Algunas consideraciones conceptuales y metodológicas sobre la definición y medición de lo rural. En A. Rodríguez y M. Saborío (Eds.), *Lo rural es diverso: evidencia para el caso de Costa Rica*. (pp. 1-14). Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura.

- Secretaría de Educación Pública. (2024). El *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Secretaría de Gobernación. (2020). ACUERDO por el que se suspenden las actividades que se indican en la Secretaría de Economía, derivado del incremento de casos confirmados de personal que ha contraído el virus SARS-CoV-2 (COVID-19). *Diario Oficial de la Federación*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5626390&fecha=12/08/2021#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5626390&fecha=12/08/2021#gsc.tab=0)
- Shulman, L. (1987). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman L. (1997). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza*. Tomo I. (pp. 9-91). Editorial Paidós.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Uttech, M., y Victoria, A. (1997). Escuelas multigrado en el campo. SEP-CONAFE.
- Unesco, (2021). *Interrupciones de la escolarización relacionadas con la pandemia y efectos en los indicadores sobre competencias en el aprendizaje: un análisis de los primeros grados*. Unesco. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377781\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377781_spa)
- Van-Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Editorial Paidós.
- Zamudio, J. I. (2003). El conocimiento profesional del profesor de Ciencias Sociales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (8), 87-103.