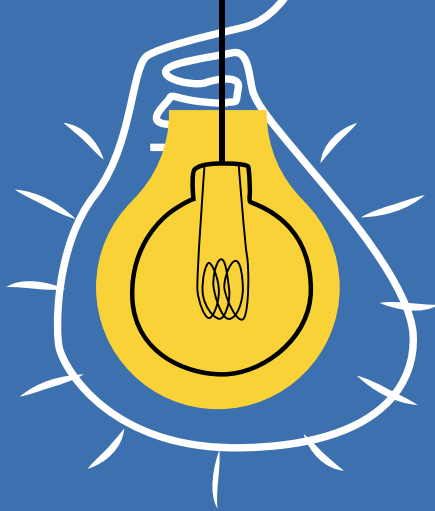




Educación e Innovación

Retos, perspectivas y
desafíos para transformar
la realidad social

Editores:

Julio César Rivera Aguilera

Javier Tarango

Coordinadores:

Luis Roberto Rivera Aguilera

Jonathan Ojeda Gutiérrez



UASLP

Universidad Autónoma
de San Luis Potosí



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA

Rivera Aguilera, Julio César y Tarango, Javier (editores). Educación e innovación: retos, perspectivas y desafíos para transformar la realidad social / Julio César Rivera Aguilera y Javier Tarango, editores; Luis Roberto Rivera Aguilera y Jonathan Ojeda Gutiérrez, coordinadores. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí: Escuela Normal No.4 de Nezahualcóyotl: Universidad Autónoma de Chihuahua, 2026.

284 p.

ISBN: 978-607-535-533-7

1.Innovación educativa. 2.Educación inclusiva. 3.Competencia digital. 4.Inteligencia artificial. 5.Integridad académica. I. Tarango, Javier. II. Rivera Aguilera, Luis Roberto. III. Ojeda Gutiérrez, Jonathan. CDD 371.334 R5.E3

Educación e Innovación.

Retos, perspectivas y desafíos para transformar la realidad social

Derechos reservados por:
Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl
Universidad Autónoma de Chihuahua

Editores:
Julio César Rivera Aguilera
Javier Tarango

Coordinadores:
Luis Roberto Rivera Aguilera
Jonathan Ojeda Gutiérrez

Diseño editorial:
Alejandro Espericueta Bravo

ISBN: 978-607-535-533-7

Publicación dictaminada.

Todos los capítulos de la presente obra, a excepción de la introducción y prólogo, fueron evaluados con un proceso riguroso de revisión por pares, en modalidad doble-ciego, por un grupo de académicos integrantes del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SECIHTI-SNII, México).

Contenido

Introducción

Prólogo

I. Perspectivas conceptuales e innovaciones en la educación

- 14 Capítulo 1.** Paradojas de la innovación en la formación inicial y la práctica docente

Eduardo Mercado Cruz. Escuela Normal de Texcoco, México

- 40 Capítulo 2.** Formación de formadores: una crítica hacia la labor docente en medio de la lógica evaluadora y juicios de eficacia

Carmina Shapiro; Jonathan Ojeda Gutiérrez. Centro de Estudios de Fenomenología y Estética de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina; Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, México

- 56 Capítulo 3.** Relatos de experiencia: una estrategia de formación inicial de profesores para escuelas multigrado

José Javier Martínez Ramos; Yolanda López Contreras. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241, México

- 70 Capítulo 4.** Aportes de conocimientos básicos de las neurociencias en la enseñanza de la historia utilizando recursos digitales

Teresa Ordóñez; Nancy Mendoza; Luis Fuentes. Escuela Normal de Atlacomulco, México "Profesora Evangelina Alcántara Díaz"

- 90 Capítulo 5.** Hacia una física educativa: Rediseño del discurso escolar desde la socioepistemología.

Nehemías Moreno Martínez; Rita Guadalupe Angulo Villanueva. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

II. Transformación e inclusión en la educación superior

- 106 Capítulo 6.** Cartografía de la igualdad: la transversalización de género como horizonte ético en la educación superior

Karla Elia Mosqueira Valencia. Universidad Autónoma de Querétaro, México

- 118 Capítulo 7.** Formación profesional de forma híbrida: una nueva visión de la Universidad Tangamanga
Nancy Jacqueline García Reyna. Aliat Universidades; Universidad Tangamanga Campus Industrias, México
- 130 Capítulo 8.** Literacidad en la educación superior: desafíos y oportunidades ante la innovación y las tecnologías emergentes
Antonia Olivia Jarvio Fernández. Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación; Universidad Veracruzana, México

III. Tecnología, alfabetización digital e innovación educativa

- 150 Capítulo 9.** Innovar para transformar: ecosistemas digitales y cultura tecnológica en la educación contemporánea
Luis Roberto Rivera Aguilera; Julio César Rivera Aguilera. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México
- 166 Capítulo 10.** El impacto de la alfabetización digital en estudiantes de inglés durante la COVID-19
Manuel A. Becerra Polanco; Deymi M. Colli Novelo; Sandra Valdez Hernández. Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, México
- 180 Capítulo 11.** Integración del modelo ambientes digitales de aprendizaje en asignaturas de la Maestría en Ciencias de la Información para la educación a distancia
Eduardo Oliva Cruz; Adriana Mata Puente; Hadtyr Axheli García Ortega. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

IV. Inteligencia artificial, ética y formación universitaria

- 196 Capítulo 12.** Percepciones sobre la automatización en la formación universitaria: IAGen y sus posibilidades éticas
Rafael Benjamín Culebro Tello; Jorge de la Vega Carregha. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241, México
- 214 Capítulo 13.** La inteligencia artificial en la formación en educación superior, indicadores para su regulación
Diana Magali Núñez Soto; Ricardo Moreno Espinosa. Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, México

- 226 Capítulo 14.** La inteligencia artificial (IA) y su impacto en la integridad académica en estudiantes de pregrado
Lucila Berenice Martínez Tapia; Ma. Esther Orta Martínez; Manuela Jiménez Meraz. Universidad Marista de San Luis Potosí, México
- 240 Capítulo 15.** Uso de IA en la enseñanza del inglés a niños de preescolar
Use of AI in Teaching English to Preschool Children
Pedro José Mayoral Valdivia; Carmen Alicia Magaña Figueroa; Joinner Alexander Rodríguez Delgado; Carlos Enrique Hoyos
Universidad de Colima, México; Universidad de Los Llanos, Colombia
- 258 Capítulo 16.** La inteligencia artificial en los procesos de la metodología de la investigación basada en el diseño
Andrés Vázquez Faustino. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241, México
- 270 Capítulo 17.** ¿Cómo integrar la inteligencia artificial (IA) como herramienta para la práctica educativa desde la ética?: una propuesta para la educación superior
María Selene Ordaz Rodríguez; Cándido Eugenio Aguilar Aguilar. Universidad Marista de San Luis Potosí, México

CAPÍTULO 3

RELATOS DE EXPERIENCIA:

UNA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES PARA ESCUELAS MULTIGRADO

José Javier Martínez Ramos;

Yolanda López Contreras

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241, México

Resumen

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es una institución que se ha caracterizado por su amplia trayectoria en el campo de la formación de profesionales de la educación, desde su origen, el modelo de formación ha estado basado en la reflexión de la propia práctica para la transformación de ésta. De tal forma que “educar para transformar”, es un lema que se refleja en su quehacer desde hace más de cuatro décadas. La relación teoría-práctica se define como un eje fundamental de sus procesos formativos, desde los alcances que los diferentes niveles educativos requieren; tal es el caso de la formación continua y la nivelación académica para el magisterio en servicio del nivel de licenciatura, en sus programas, que abarcan desde el campo de la pedagogía, la sociología, la psicología, la administración, y en el nivel de posgrado con especialidades, maestrías y doctorados enfocados a temas relacionados con la formación de profesores. Con este breve antecedente, el trabajo que aquí se presenta es parte de un proyecto de seguimiento y evaluación de la Licenciatura en Educación Multigrado, en adelante (LEM 2020), en este, se pretende documentar el proceso de creación y la forma en que se ha podido concretar como un programa que se opera a partir de una vinculación municipal y con un modelo de formación in situ, el cual se explica más adelante. La investigación se enmarca en el enfoque biográfico narrativo como referente teórico metodológico, se documentan los relatos de experiencia producto del acercamiento al contexto rural multigrado las y los diez estudiantes de la LEM, con la certeza de que el análisis e interpretación de lo vivido, nos permite significar la importancia del saber experiencial.

Palabras clave: relatos de experiencia, formación in situ, Educación multigrado, saberes experienciales.

Introducción

Ha sido a través del ejercicio de la docencia, la producción investigativa, difusión, divulgación y diseminación de ésta, que las y los académicos de la Universidad han construido líneas de investigación y redes relacionadas a una diversidad de ámbitos. Aquí destacamos el tema de la educación multigrado como un campo de interés que se concreta institucionalmente a partir de la participación en la construcción de la “Red Temática de Investigación de la Educación Rural” (RIER) y especialmente con del diseño e implementación de la LEM, 2020.

Aunque, ya en 1982 la UPN tiene sus primeros acercamientos a la escuela rural multigrado con la implementación de la Licenciatura en Educación Indígena, tanto en el nivel preescolar como en pri-

maria; los contenidos no se orientaban a la didáctica de grupos con diferentes edades o nivel de desarrollo cognitivo, sino que se centraban en componentes culturales, étnicos y lingüísticos de las comunidades en cuatro áreas básicas: pedagógica, sociohistórica, antropológico-lingüística y metodológica, (UPN. 2021).

Si bien el curso “Organización de las actividades de aprendizaje”, en el que aparece la perspectiva didáctica de atención a grupos diversificados, ya constituía una contribución a la atención multigrado, aún no se planteaba como un eje fundamental de ésta, sino que su abordaje era desde la periferia. De igual forma, es evidente la ausencia de cursos para la atención a la educación multigrado en el diseño de posteriores Licenciaturas como la Plan 1994, entre otras, en las que todo se enmarca en la escuela regular, sin privilegiarse el concepto de escuela multigrado. Tal es el caso de licenciaturas: en Intervención Educativa, en Educación e Innovación Pedagógica, Pedagogía, Educación (prescolar, primaria, secundaria y media superior) entre otras.

No obstante, la ausencia del tema explícito de educación multigrado, en toda la oferta educativa de la UPN, podemos sostener que a partir del modelo de formación y el enfoque epistemológico de corte crítico, la UPN tiene amplia experiencia en la atención a la diversidad, la docencia entendida a partir del vínculo con la comunidad, la intervención educativa desde procesos colaborativos y comunitarios, la innovación educativa desde procesos de problematización de la realidad, la educación a partir del análisis de las condiciones socio culturales, entre otros.

Nos centramos en este documento en el avance de la investigación que refiere a los alcances del modelo de formación in situ particularmente en la implementación de una estrategia de formación relacionada con la construcción de los saberes experienciales desarrollados en el trayecto de prácticas que, en el caso de este proyecto, cruza su formación desde el inicio de su carrera, al ser un modelo que se construye desde el vínculo Universidad-Escuelas Rurales Multigrado. De ahí que cobra relevancia referir el fundamento epistemológico del modelo in situ del programa en mención.

El modelo de formación que orienta la Licenciatura en Educación Multigrado

En el diseño se retoman elementos conceptuales como: andamiaje, negociación de significados, apropiación y aprendizaje colabo-

rativo. Estos elementos contribuyen a la concreción de tres rasgos importantes del modelo: la negociación de los programas con los profesores considerando los contextos; la concepción del formador como mediador y gestor de los recursos para el aprendizaje, y la formación de los estudiantes a partir de proyectos (UPN, 2021).

Una de las actividades que caracteriza la docencia en la formación de los estudiantes de la LEM, es su función como mediadores del aprendizaje, actividad que consiste en proporcionar al estudiante las herramientas necesarias que hagan posible no solo la construcción de sus propios conocimientos a partir de su intervención en contextos reales, sino también abrir la posibilidad de reflexionar sobre los aprendizajes logrados a través de su permanente acercamiento a la práctica docente. En este sentido, la formación de los estudiantes se consolida a partir de estos dos elementos, la participación activa en la construcción de sus conocimientos mediante la interacción del conocimiento disciplinar adquirido en el aula y el conocimiento experiencial en el contexto de las aulas multigrado, cuya estrategia en palabras de Monereo (2010) se enuncia de la siguiente manera:

La formación del docente se plantea basada en un proyecto de intervención real y, por consiguiente, las condiciones de espacio y tiempo se resuelven en función del lugar de realización y de la duración del proyecto en cuestión empatando, de este modo, formación y aplicación, teoría de la práctica y práctica de la teoría (p. 24).

Como se ha mencionado, la Universidad Pedagógica Nacional cuenta con vasta experiencia en la articulación de la práctica con la teoría, toda vez que, desde su origen, ha tenido como fin la aportación de elementos teóricos, conceptuales, procedimentales y actitudinales, para la mejora de las prácticas educativas. (UPN, 2021).

Resulta necesario insistir en que el modelo de operación que propone la LEM desde su organización ha sido denominado in situ. Este, se sustenta en los planteamientos de Osorio (2010), Quien lo ha considerado como:

la convergencia de dos ambientes de aprendizaje arquetípicos: el tradicional cara a cara y los aprendizajes distribuidos” Este mismo autor considera que el modelo “re-

cupera tres escenarios de actuación, el aula presencial, el aula virtual y el contexto independiente [el espacio de desempeño profesional]. Que se articulan en sus aprendizajes buscando el enriquecimiento del proceso educativo.
(p. 87)

“El concepto de aprendizaje in situ, aprendizaje situado o aprendizaje cognitivo, deriva del modelo contemporáneo de cognición situada, enfatizado en desarrollar habilidades y conocimientos propios de la profesión, incluyendo participación en problemáticas sociales o comunitarias” (Díaz, 2003). McKechie & Svinicki, citados por Ramírez-Bustos, Et.Al. (2020), formulan que todo aprendizaje que permita al estudiante enfrentarse a diversas manifestaciones de la vida real generando la capacidad de aplicar y transferir conocimiento, desarrollar habilidades y construir un sentido de competencia profesional, atravesar realidades sociales y comunitarias, vincular pensamiento con la acción, reflexionar y realizar juicios éticos permite consignar un aprendizaje significativo en los ejes de toda profesión. En este sentido, como se ha venido sosteniendo, la recuperación teórica depende de la sistematización de la experiencia en la práctica

Es importante señalar que, desde esta visión, no se plantea la intervención en el escenario real de la práctica con el fin de comprobar el conocimiento teórico, ni regresar a la Universidad para analizar la práctica adquirida. En el fondo se pretende fortalecer la relación dialógica en la interacción que realiza el estudiante entre el contenido, - salón de clases y la realidad del contexto escolar en la que realiza la práctica educativa-. En tal sentido, el aula universitaria es el espacio común de interacción donde se concurre para reflexionar sobre la experiencia ya sistematizada que ha derivado de la práctica y el análisis que la fundamenta (UPN, 2021).

El modelo organizacional de formación in situ, más que una metodología, constituye un modelo de formación docente que se basa principalmente en el análisis de situaciones específicas y reales, que busca la resolución de los problemas a través de la aplicación de soluciones cotidianas. Por lo tanto, este tipo de aprendizaje hace referencia al contexto sociocultural como elemento clave para la adquisición de habilidades. Así, establece la adquisición de saberes no transferibles, declarativos o dialógicos,

sino vivenciales (Benavides, Madrigal, & Quiroz, 2009 en, GTIES 2019, p. 25, 26.).

La formación in situ como lo señala el Plan de Estudios de la Licenciatura, pretende fomentar la pedagogía de la pregunta, el espíritu crítico y la consciencia colectiva para lograr un cambio social en términos de desarrollo humano en comunidad, de ahí que la orientación del aprendizaje que fundamenta el modelo tiene un carácter social y humanista, de cara a la comunidad. Lograr lo anterior implica, que la tarea fundamental del docente es la formación de un profesional crítico y reflexivo, consciente de que los valores que guiarán su actividad se sustentan en el respeto a la diversidad cultural, cognitiva, lingüística, y una lucha permanente por hacer efectivos los principios de inclusión, libertad y equidad, priorizando a los sectores sociales en condiciones de marginación y pobreza. El trabajo docente entonces, consiste en promover situaciones de aprendizaje a partir de las propias experiencias pedagógicas institucionales y comunitarias del estudiante, para detonar el pensamiento divergente, crítico, creativo y de innovación. (LEM, 2021)

Los relatos de experiencia como estrategia de formación

Con base en la operatividad de este modelo innovador en el campo de la formación de profesionales de la educación multigrado, nos adentramos a conocer cómo los relatos de experiencia constituyen una estrategia de formación sustentada en el vínculo Universidad-Escuelas Multigrado. Cabe destacar que nuestro supuesto consiste en sostener que la experiencia no es formativa por sí misma, sino que requiere de un proceso en el que ésta pueda ser recuperada, de ahí que para nosotros los relatos experienciales son la vía en que las y los estudiantes en proceso de formación al expresar sus vivencias relacionadas con la inserción al campo profesional, hacen experiencia y con ello se forman como profesionales de la educación multigrado.

En este sentido estos se convierten en el corpus de investigación, de tal forma que la escritura de estos, su recuperación y su uso han conformado una estrategia didáctica tanto de enseñanza como de aprendizaje por lo que ha sido una tarea que implicó una constante formación del equipo docente de la Universidad, dado que el giro epistemológico para rescatar los textos en los que los estudiantes “al escribir-se, se forman”, requiere de un cambio del pensamiento docente. De ahí que la pregunta que

nos hacemos como guía para el estudio de estos relatos tiene que ver con conocer ¿Cuáles son las experiencias formativas que se generan a partir del acompañamiento en la formación in situ expresada en los relatos de experiencia?

Los relatos como expresión de la huella que dejan los acontecimientos vividos, posibilitan además la recuperación de los sentimientos, de las emociones, de esa dimensión afectiva de la docencia como una actividad profundamente humana que solo se hace ahí en el corazón de la práctica, en el contacto con las niñas y los niños en una realidad que como refiere Lacan (1977), se arma de aspectos imaginarios, simbólicos y reales.

Los relatos entonces permiten recuperar la experiencia entendida ésta desde la complejidad que plantea Jorge Larrosa (2011). De tal forma que, es ya de suyo una experiencia formativa que además al ser interpretada por quienes estamos interesados en la formación de profesionales de la educación multigrado, podemos encontrar en estas múltiples dimensiones del quehacer docente. Para Larrosa (2011) el saber de experiencia es una unión platónica entre el mundo sensible y el inteligible, es decir; la regulación en praxis derivada de ambos mundos, pero sobre todo emancipada, vuelta del exterior con la mera asimilación sensorial, pero privilegiando el proceso de intelección y razonamiento que da significación y sentido a la experiencia.

De acuerdo con Ricoeur (2006) partimos del uso del yo o los *yoes* para los cuales se abordan diferentes tipos de identidad. Este autor inicia su explicación entre la identidad personal y la identidad narrativa partiendo del concepto de mismidad en relación opuesta al de ipseidad. Confiere importancia fundamental a la narrativa como elemento de generación dialéctica del conocimiento del yo. Si la mismidad refiere a un yo estructural en el que tiene cabida lo que se es por proceso histórico en las alteraciones al propio yo desde el análisis de la experiencia; entonces la narrativa docente es un revulsivo para el reconocimiento del yo dialéctico, que no se reconoce solamente con la práctica, sino con el análisis reflexivo de la misma. Narrar la propia experiencia es entrar al ipse, y no sólo hablar de sí mismo, sino reconocer en sí la alteridad y aportarle una visión crítica del quehacer profesional cotidiano. Describir de manera reflexiva la propia experiencia es moverse hacia la dialéctica del yo.

Cabe destacar que en los relatos aparecen una diversidad de vivencias que podríamos decir que expresan un desencuentro entre el deber ser teórico y la docencia en pleno de su contexto real. Un punto clave de la recuperación de la experiencia consiste en la toma de conciencia de ésta, por lo que hacer una lectura de estos relatos como estrategia formativa implica conectar con una relación distinta con el conocimiento de lo que significa la docencia.

El Encuentro con la Comunidad

La llegada a la escuela primaria multigrado como parte de su proceso formativo *in situ*, en su primer momento trae consigo la comprensión del contexto rural, lo que implica ir al encuentro con la comunidad y la cultura de los propios habitantes, “aprendí que la cultura es algo que se lleva tan profundamente que lo dejas ver sin siquiera abrir la boca, y que es algo de lo que debemos enorgullecernos, y los niños nos dan un claro ejemplo de cómo hacerlo” (D, LEM, 2023), en este sentido, la reflexión de un estudiante se centra en el conocimiento que los niños tienen sobre las tradiciones de sus padres y cómo se van transmitiendo de generaciones.

Los estudiantes narran el encuentro con la comunidad como un acontecimiento plagado de vivencias relacionados a: la distancia, el paisaje, el encuentro con padres de familia, los protocolos, la formalidad, la estructura de la organización, la presentación con autoridades, las normas y el recibimiento en la escuela como un profesor más, entre otros. Lo que les pasó de estos acontecimientos lo relacionan a los elementos constitutivos de la pertenencia a la Universidad y al magisterio, la imagen, el valor del respeto y la puntualidad asociada a la expectativa de los padres de familia, el sentimiento de orgullo por sentirse parte del magisterio al ser llamado como tal sin aún serlo.

En los relatos destaca el reencuentro con el origen cuando se afirma que “el contexto rural le recuerda su amor a la naturaleza, recuerdo que permite una lectura que lleva a la definición de “un paisaje cautivador” (V, LEM, 2023) o como dice Tardif (2004) un sujeto que asume su práctica a partir de los significados que él mismo le da.

Este acercamiento a la comunidad logra generar el saber que están en la ruta para ser profesor, el sueño posible hecho realidad.

Esta realidad experimentada se arma de una serie de dilemas y sentimientos encontrados: el temor, la ansiedad, el nerviosismo, la incertidumbre; sentimientos que estuvieron presentes en su inserción a la comunidad y que fueron acompañados por la cordialidad del recibimiento, el compañerismo, la solidaridad, el respeto e incluso la rigidez de la autoridad y sobre todo las muestras de afecto de las y los niños, dando paso a la construcción de un saber relacionado con la institucionalidad y los valores del docente multigrado.

La diversidad del aula multigrado y el papel del profesor en la formación *In Situ*

Los estudiantes narran el encuentro con la diversidad del aula multigrado y el papel del profesor en la formación *in situ*, a partir de una serie de acontecimientos que refieren a: dificultades de atender a niñas y niños de diferentes edades, grados y ritmos de aprendizaje, así como diferentes niveles de apoyo de padres de familia. Destacan en los relatos la oportunidad de haber experimentado el acompañamiento desde diferentes estilos de docencia y las implicaciones que ello conlleva. Esta narrativa pone de relieve la definición de un perfil docente multigrado que de acuerdo con Figueroa y Ortiz (2018) ayude a que las niñas y niños se desenvuelvan en forma inclusiva, con habilidades que tomen en cuenta la necesidad de estar en constante actualización para esta labor. Este saber, relacionado a la atención a la diversidad de acuerdo con lo dicho en los relatos se fundamenta en valores como la paciencia, tolerancia, empatía, compromiso, entre otros.

Por otra parte, los perfiles de profesores son narrados desde los motivos para poder definirse como un ejemplo a seguir: amorosos, comprometidos, preocupados por el aprendizaje, creativos, que dan más tiempo, que inspiran, que permiten vivir emociones y no solo conocimientos, que muestran buenas actitudes, con un clima de respeto y confianza. La enseñanza no es un saber de producción en serie con objetos, sino que demanda una especial interacción entre seres humanos. Al respecto se plantea en acuerdo con Tardif (2004) que los saberes movilizados por los profesionales en la interacción no pueden pensarse a partir de los modelos dominantes del trabajo material.

Con relación a la dimensión didáctica las narrativas se focalizan en las estrategias que los docentes ponen en juego para favorecer los aprendizajes, la reorganización curricular que les permita diseñar

una planeación didáctica acorde a las necesidades de las niñas y niños, diseño de recursos didácticos, las formas de distribución de espacios en la misma aula multigrado que permite la diversidad de agrupamientos y la propia metodología para trabajar en multigrado, incluso lo que señala Arteaga “procesos reflexivos presentes en la enseñanza, como la improvisación y la previsión del trabajo docente” (2011, p. 37).

El temor y necesidad que se enfrenta el ser profesor multigrado

Como encargado del grupo, en su etapa inicial de su formación constituyó un acontecimiento que es narrado a partir de la emergencia de emociones, sentimientos y necesidades de formación. Los relatos refieren la vivencia desde al menos tres referentes; quienes son ya madres de familia se remiten a la forma en que se veía a los profesores a partir de una crítica de su quehacer como lo expresa una estudiante, al relatar que veía la docencia con los lentes de una madre:

(...) Durante los primeros años de escuela de mi hija nunca me detuve a admirar el trabajo que realizaban los maestros, sinceramente muchas veces solo critiqué. Conforme fue pasando el tiempo me iba dando cuenta de que seguramente no era fácil lidiar con 10, 20, 30 niños a la vez y admiraba en silencio a los maestros y maestras que conocí. Ahora, efectivamente comprobé lo difícil que es estar al frente de un salón dando clase con 28 “hijos”, y no solo a 1. (S, LEM, 2023).

La mirada de un padre de familia esposo de una maestra de primaria multigrado, que además ya tiene otra carrera, lo expresa de la siguiente manera: “En la escuela que me asignaron me han tratado con mucho respeto y desde el primer momento en que me presenté ahí, las maestras que laboran en la institución, los niños y los padres de familia me llamaron profesor, sin serlo aún situación que genera en mí un sentimiento de orgullo” (N, LEM, 2023).

Cabe destacar que en ambos casos lo que les pasó fue que nace en ellos un sentimiento de admiración, pero también de respeto ante una profesión que requiere de saberes que hoy para ellos son importantes. Por otra parte, aparece en los relatos una narrativa de inseguridad, de temor por no saber hacer las cosas bien pero el contacto con los niños despierta la conexión con la infancia, las

habilidades y gustos “dormidos” como el juego del fútbol o contar cuentos, entre otras actividades, donde lo que sí queda claro es que “ser profesor multigrado no es cualquier profesión” (V, LEM, 2023), dicen los estudiantes.

Otra de las estudiantes, manifiesta que, aunque aún es poco el tiempo de iniciar la carrera, pero que ha sido valioso:

Confieso que una parte de mi tiene miedo de no dar la talla ni el ancho que los niños necesitan, ser el adulto que ellos requieren. Pero hay una voz en mi cabeza que me dice que no me dé por vencida, que, si se podemos crear mundos posibles y que nuestra niñez realmente puede tener un futuro mejor con la ayuda de todos nosotros, me agrada mucho la idea de lograr tener impacto en la vida de los alumnos y ser recordada por siempre dar lo mejor en cada momento, y mientras esa voz en mi cabeza no se calle seguiré por este camino hasta alcanzar una de mis más grandes metas ser docente muy multigrado (S, LEM, 2023).

Estas experiencias de acercamiento a los profesores multigrado y a las propias niñas y niños traen consigo reflexiones que se recuperan en la Universidad para teorizarlas en la comprensión de ser profesor multigrado, lo que refiere González y López (2022) el acompañamiento es impulsado desde la reflexión sistemática sobre la práctica educativa.

Algo que me hizo sentir muy bonito fue que una niña me regalara un lápiz y que mencionara que era con mucho cariño para que la recordara, eso me impulsó al querer seguir estudiando para algún día poder ayudar a los niños y aprender juntos día a día, aunque tenga miedo el no ser una buena maestra. Aprendí que es normal tener un poco de miedo al enfrentar este nuevo reto (K, LEM, 2023).

Conclusiones

Los resultados que aquí se presentan son producto del análisis de los relatos de experiencias aportados por los alumnos que están en proceso de formación, por lo cual los denominamos parciales, ya que, al ser un programa piloto, la consigna es asistir en todo el proceso hasta el egreso de esta primera generación, y de los resul-

tados que aporte dependerá su permanencia y apertura en otros municipios y entidades del país.

Hasta ahora se da cuenta de un primer acercamiento a los relatos elaborados por las y los estudiantes que cursan el sexto semestre de la Licenciatura en Educación Multigrado, en el transcurso de sus prácticas intensivas en escuelas multigrado pertenecientes al Municipio de Tampacan, en la Huasteca potosina, en donde a través del acompañamiento *in situ* en el contexto rural, establecen una relación dialógica, no solo con docentes experimentados sino y principalmente con la diversidad de contextos socioculturales que serán el eje integrador de sus aprendizajes.

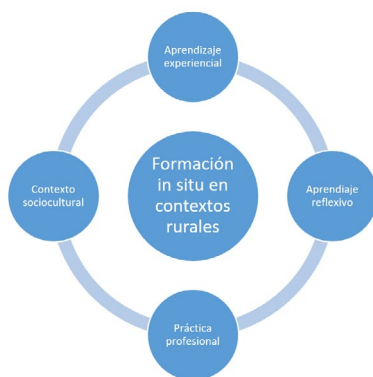


Figura 1. El modelo organizacional de formación in situ

Desde el enfoque biográfico narrativo, como referente teórico metodológico se han logrado documentar los relatos de experiencia en el acercamiento al contexto rural multigrado a través de los acontecimientos que las y los estudiantes han experimentado, que les permite significar o re-significarse en la construcción de saberes.

Los tres ejes narrativos que se desarrollan como resultado del análisis de los relatos abonan a la comprensión de la experiencia que se construye en su proceso formativo a través de la modalidad *in situ*. El encuentro con la comunidad permite la comprensión de la cultura, reconocerse en el otro como sujeto social y cómo influye el contexto rural en la escuela multigrado. La diversidad del aula multigrado y el papel del profesor aportan a la construcción de la identidad magisterial, por lo que, en los relatos de las y los estu-

diantes se puede visibilizar las formas de hacer docencia, de recuperar las prácticas de los docentes en servicio que de regreso en la UPN se analizan para poder teorizarlas. Con respecto a los temores y necesidades que forman parte de la misma identidad, se aporta a la construcción de un perfil docente distinto, de la construcción de saberes y conocimientos para favorecer las formas de enseñanza y aprendizaje, pero también los lleva a la reflexión sobre el desarrollo de habilidades para todo lo que implica ser docente multigrado.

Cabe mencionar, que dentro de los relatos se pudieron ubicar otros acontecimientos que vale la pena continuar indagando, sobre todo aquellos que relacionados a la presencia de problemáticas como la carga administrativa y los procesos de gestión a los que se enfrentan los docentes multigrado y la forma de solucionarlos.

En conclusión, se puede decir, que la formación *in situ* como modalidad de acompañamiento de las y los estudiantes permiten comprender la subjetividad, la construcción de la identidad y la experiencia en beneficio del desarrollo educativo en territorios rurales.

Los aspectos expresados desde los relatos dan cuenta del amplio aprovechamiento formativo que tiene el trayecto de prácticas en este tipo de modelos *in situ*, donde la Universidad adquiere un significado distinto en el que los espacios de dialoguicidad reflexiva se sostengan desde la producción de las y los estudiantes en términos de construcciones propias donde se expresen las vivencias resignificadas en la trama de una narrativa que permita ésta ser estudiada y en función de ello capitalizada para la formación de profesionales de la educación multigrado.

Para León Rodríguez (Ibídem, p. 59) La propuesta se orienta en este sentido, la búsqueda de la formación en términos de la relevancia que posee la práctica cotidiana y sus problemas, es una alternativa viable para el docente desde el espacio formal. La idea en este sentido es que la tutoría Universitaria y escolar permita la formación en la práctica, desde la experiencia, *in situ*, orientada a atender el amplio espectro del quehacer docente. Cabe destacar que la educación multigrado y particularmente el acompañamiento docente en estos contextos es hoy un objeto de estudio de interés en el campo de la formación de profesores.

Referencias

Artículo de revista

Díaz F. Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. RE-DIE. 2003; 5(2): 1-13. <http://www.scielo.org.mx> [Consultado el 23/10/24].

Lacan, Jaques, (1977). Lo simbólico, lo Imaginario y lo Real, Revista Argentina de Psicología, 22. <https://psicopatologia.unlp.com.ar/bibliografia/seminario-lacan/Lo-simbolico-lo-imaginario-y-lo-real.pdf>

Osorio Gómez Luz Adriana. Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal [en línea]. 2010, 7(1), 1-9. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78012953004>

Ramírez-Bustos Claudio, Rocío Gloria-López, Cristhian Pérez-Villalobos. (2020). Satisfacción con el aprendizaje in situ y aprendizaje autodirigido. Revista Educación y Ciencias de la Salud. 2021; 18(1): 35-37

Libro

González Fernández, R., López Gómez, E. y Cacheiro González, M.L. (2022). Procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Infantil. Narcea (Col. Universitaria).

Larrosa, J. (2011) Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación. Argentina. Laertes.

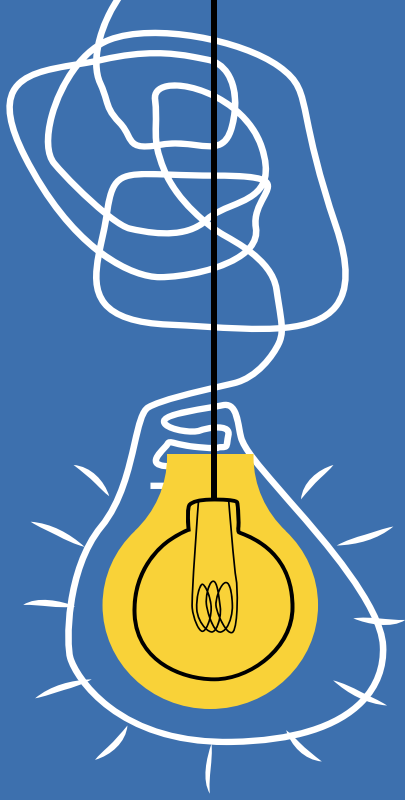
Monereo, Carles (Coordinador). (2010). Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje, Formación del Profesorado y Aplicación en el Aula. Biblioteca del Normalista. México

Ricoeur, P. (2006) Del texto a la acción, Ensayos de hermenéutica. Editorial, Fondo de Cultura Económica. México

SEP-ANUIES-FESE (2019). Marco De Referencia Para La Formación Dual En La Educación Superior En México, Grupo Técnico de Instituciones de Educación Superior (GTIES).

Tardif Maurice (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea, S. A. Ediciones Madrid.

Universidad Pedagógica Nacional (2021) Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Multigrado. México: UPN.



Educación e Innovación

Retos, perspectivas y
desafíos para transformar
la realidad social



*Esta obra se editó en el
Estudio Calavera de Alex e.Bravo
en la ciudad de San Luis Potosí,
México, año 2026.*