

Secuencias didácticas del género textual: una herramienta de enseñanza en aulas multigrado

Didactic sequences of the textual genre: a teaching tool in multi-grade classrooms

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i32.1475>

Fabiola Isabel Castro Romero*
Blanca Araceli Rodríguez Hernández**

Resumen

Las aulas de organización multigrado reúnen estudiantes de diferentes grados, edades e intereses, atendidos simultáneamente por un mismo docente. Esta característica impone al profesor el reto de proponer formas de enseñanza diversificadas capaces de desarrollar los aprendizajes adecuados para cada uno de los alumnos, aunque pertenezcan a grados escolares diferentes. En México, el currículo de primaria está diseñado para las escuelas de organización unigrado, lo que dificulta la labor del profesorado que se desempeña en multigrado. Este trabajo se propuso construir una herramienta para enseñar español junto con contenidos de matemáticas, historia y ciencias en escuelas primarias multigrado. Se toman como referencia las secuencias didácticas basadas en el género textual, un dispositivo didáctico construido para la enseñanza de la lengua, propuesto desde el interaccionismo sociodiscursivo y los principios de la didáctica multigrado. Metodológicamente, se siguen las tres fases orientadas por la investigación basada en el diseño, que consideran la primera versión del prototipo, su puesta a prueba y la presentación de la versión final. Los resultados ponen a disposición del lector tres secuencias didácticas para enseñar español y contenidos de otras asignaturas a estudiantes que cursan diferentes grados de primaria, pero conviven en la misma aula.

Palabras clave: secuencias didácticas – género textual – investigación basada en el diseño – didáctica multigrado – interaccionismo sociodiscursivo.

Abstrac

Multi-grade classrooms bring together students of different grades, ages, and interests served simultaneously by the same teacher. This poses a challenge for the teacher to propose diversified forms of teaching that can develop the learning intended for each one of the students, even if they belong in different school grades. In Mexico, the primary school curriculum is designed for schools with single-grade

* Maestra en educación Primaria. Estudiante de doctorado en Psicología. Línea de investigación: procesos de formación y profesionalización docente. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. fabiola-castroromero@live.com.mx

** Doctora en Pedagogía. Línea de investigación: educación rural, enseñanza de la lengua. Profesora-investigadora, Universidad Autónoma Querétaro, México. araceli.rodriguez@uaq.edu.mx

groups, which makes it more difficult for teachers to work with multi-grade classrooms. The aim of our work was to build a tool to teach Spanish along with mathematics, history, and science contents in multi-grade primary schools, taking as a reference didactic sequences based on the textual genre, a didactic device built for language teaching as proposed from sociodiscursive interactionism, and the principles of multi-grade didactic. Methodologically, we follow three phases oriented by design-based research, which consider the first version of the prototype, its testing and the presentation of the final version. The results make available to the reader three didactic sequences to teach Spanish and the contents of other subjects to students of different grades within the same classroom.

Keywords: didactic sequences – textual genre – design-based research – multigrade didactics – sociodiscursive interactionism.

Introducción

Las aulas multigrado reúnen estudiantes con asimetría en cuanto a su pertenencia a grados, edades y saberes (Santos, 2020a), lo que representa diversos desafíos para los docentes; uno de ellos es la articulación didáctica de estas diferencias para que todos aprendan lo necesario en el salón de clase. En el caso de la educación primaria mexicana, a este desafío se suma el currículo nacional y sus materiales educativos, porque están diseñados a partir de la correspondencia entre edad y grado escolar, y siguen una progresión por etapas. Esta característica genera tensiones en la enseñanza porque los docentes requieren capacidades de gestión y estructuración de los programas de estudio para decidir qué aprenderá cada estudiante en un momento determinado.

Ante estas situaciones, resulta indispensable que el profesorado cuente con dispositivos didácticos fundamentados en posturas pedagógicas sólidas y contruidos a partir de procesos metodológicos sistemáticos, confiables y funcionales. La investigación que comunica este artículo se propuso diseñar un conjunto de secuencias didácticas para enseñar contenidos de diferentes asignaturas en escuelas primarias multigrado. Como sustento teórico-metodológico se retoman, del interaccionismo sociodiscursivo (ISD en adelante), el concepto de *género textual* (Bronckart, 2007) y el dispositivo *producción inicial-producción final* (Dolz *et al.*, 2001). En conjunto, estos permiten proponer una alternativa para planificar y dirigir el aprendizaje de los estudiantes en la enseñanza de la lengua, junto con contenidos de otras disciplinas como las matemáticas, la historia y las ciencias naturales en primarias multigrado.

El ISD es una perspectiva teórica fundamentada principalmente en la psicología del desarrollo vigotskiana y en la filosofía del lenguaje de Voloshinov y Saussure (Bronckart, 2007). Según esta perspectiva, los géneros textuales son los diversos grupos de textos, orales y escritos, que se emplean en una sociedad con el fin de mantener relaciones comunicativas y de interacción entre las personas (Dolz, Schneuwly, 1998). Dado su carácter social, los géneros se aprenden en

la práctica mediante las interacciones entre usuarios y son relativamente estables, lo que permite sistematizar sus características y, a su vez, reconocer sus transformaciones a lo largo del tiempo. Por ejemplo, hay géneros textuales que cada vez más caen en desuso, como las cartas informales, y otros que se han incorporado recientemente a las sociedades como los mensajes de *WhatsApp*. En función de estas características, el ISD propone este concepto como una megaherramienta de enseñanza en la escuela, por lo que constituye el eje central de las secuencias didácticas para enseñar lenguas.

Las secuencias didácticas del género textual, también llamadas *dispositivo producción inicial-producción final*, están integradas por un conjunto de andamiajes organizados de principio a fin para favorecer el control de los procesos implicados en el aprendizaje de las lenguas, mediante situaciones verbales concretas que giran en torno a un determinado género textual (Dolz *et al.*, 2001). Este dispositivo ha sido empleado para la enseñanza de lenguas como el portugués, francés y castellano. Particularmente en México, desde 2018 se ha trabajado en la enseñanza de la argumentación escrita en primaria y telesecundaria (Rodríguez, González, 2020; Rodríguez-Hernández, Servín, 2022), y conformó la base para la construcción de un compendio de secuencias didácticas para enseñar español en primarias multigrado (Rodríguez *et al.*, 2022).

Ahora bien, la investigación aquí referida retoma el dispositivo de secuencias didácticas basadas en el género textual para construir situaciones de enseñanza multidisciplinares dirigidas a primarias multigrado. Esta decisión se sustenta en dos argumentos. Primero, el género textual está integrado por un acervo de recursos lingüísticos disponibles en el universo de textos existentes (Dolz *et al.*, 2013). Esta cualidad facilita el despliegue de contenidos de otras asignaturas que pueden vincularse con las diferentes prácticas del lenguaje; por ejemplo, en un género como la receta de cocina es posible establecer vínculos con contenidos de asignaturas como matemáticas y ciencias. Segundo, el aprendizaje de los géneros se da naturalmente en espacios sociales donde las personas con mayor y menor experiencia aprenden en conjunto al producir y reproducir los textos; esta condición está estrechamente relacionada con la diversidad de estudiantes que conviven en el aula multigrado.

En este contexto, el objetivo de la investigación que aquí se reporta fue diseñar una herramienta basada en las secuencias didácticas del género textual para enseñar español junto con contenidos de matemáticas, historia y ciencias en escuelas primarias multigrado. Para la construcción y evaluación de dicha herramienta se empleó la Investigación Basada en Diseño (en adelante IBD). Enseguida presentamos los antecedentes en torno al tema en cuestión; posteriormente, describimos los pasos de la IBD y finalmente, damos cuenta de los resultados.

Las secuencias didácticas basadas en el género textual en el aula multigrado

En este apartado se presenta el fundamento teórico del dispositivo didáctico que orienta el diseño de las secuencias. Después, se desarrolla el concepto de didáctica multigrado para es-

tablecer el vínculo entre el dispositivo y los procesos de enseñanza en escuelas con esta forma de organización.

Para el ISD, el género textual es una herramienta mediadora esencial de la actividad humana que potencia los conocimientos prácticos requeridos en la participación social y comunicativa (Dolz *et al.*, 2013). Esta afirmación se encuentra anclada en la explicación del interaccionismo social sobre cómo el lenguaje se produce en los entornos socioculturales y da forma a los mundos individuales de conocimiento (Vygotsky, 1995). Para comunicarse en todos los espacios de la sociedad, los seres humanos requieren de los géneros textuales elaborados en las distintas esferas de participación comunitaria. Estos se adoptan por medio de arquetipos cognitivos, orales o escritos, denominados *modelos textuales*, con los cuales se planifica la producción del género textual y se adaptan a las situaciones comunicativas concretas en donde se desarrollan (Riestra, 2014).

Las mediaciones formativas en la producción de géneros textuales por parte de los adultos posibilitan el surgimiento, desarrollo y cristalización de los procesos de pensamiento conciente de los individuos con menor experiencia (Goicochea-Gaona, 2017). En este sentido, para las mediaciones formativas escolarizadas, la secuencia didáctica propone un camino basado en la participación de los estudiantes con el ambiente sociocultural y en los procesos de colaboración, permitiéndoles interiorizar las estructuras comportamentales y de pensamiento que constituyen cada género (Bodrova, Leong, 2007). En la enseñanza, este camino estructura la planificación docente y dirige el aprendizaje de los alumnos en la producción de géneros textuales de manera sistemática en un recorrido de cuatro etapas:

1. Puesta en situación: es un momento inicial en que se presenta el género textual, su propósito comunicativo y el destinatario.
2. Producción inicial: es la primera versión del género que produce el estudiante. Este texto inicial orienta al docente en la identificación de las capacidades y dificultades de los alumnos, lo que le permite diseñar las actividades que conformarán los talleres.
3. Los talleres: son una serie de situaciones didácticas orientadas a ofrecer mediaciones para la superación de los obstáculos identificados en la producción inicial. En estos se abordan contenidos que corresponden a las dimensiones: contexto de producción, contenido textual y reflexiones sobre los sistemas gramatical y ortográfico.
4. La producción final: es la versión final del género. Este texto permite al profesor identificar las dificultades superadas por los estudiantes y valorar los saberes aprendidos.

Para ajustar el dispositivo de secuencias didácticas a los procesos de enseñanza en cuestión, se retoma el concepto de didáctica multigrado (Santos, 2011). Este refiere al conocimiento de las estrategias, técnicas, métodos y herramientas pedagógicas de estos escenarios y posi-

bilita la puesta en marcha de diversas maneras de organizar el acto educativo (Bustos, 2014; Santos, 2021). La didáctica multigrado recupera la naturaleza diversa de estas aulas y permite comprender el valor pedagógico de la multigraduación, por lo que su estudio ayuda a ajustar el dispositivo didáctico a las formas de enseñar en estas aulas.

En conclusión, el diseño de secuencias didácticas del género textual para primarias multigrado es adecuado por las siguientes razones:

- El género textual está integrado por un acervo de recursos lingüísticos disponibles en el propio género (Dolz *et al.*, 2013). Este atributo lo convierte en una herramienta que permite determinar las dimensiones de los textos susceptibles de ser enseñadas (Riestra, 2010). La identificación de las temáticas imbricadas en los géneros facilita la gestión del currículo y moviliza diferentes prácticas sociales vinculadas con las disciplinas y campos de formación de la educación básica (Bustos, 2014).
- Las tareas de producción textual implican situaciones de comunicación auténticas o simuladas (Dolz, Pasquier, 1997), que permiten interactuar a los alumnos con los textos de manera colectiva, individual o en pequeños grupos. Diversificar en multigrado implica pensar en grados, niveles, etapas o edades (Rodríguez *et al.*, 2022), para ello, los profesores flexibilizan los objetos de enseñanza para que cada estudiante dentro del salón pueda aprender lo adecuado a sus circunstancias particulares (Santos, 2021).
- La comunicación en todos los ámbitos de participación social se produce mediante géneros textuales. Esta característica brinda la posibilidad de explorar temáticas más allá de la lengua para vincular saberes de los diversos campos de formación. Los docentes de aulas multigrado organizan una gran cantidad de contenidos en el diseño de situaciones de enseñanza, tomando en cuenta criterios como la complementariedad en torno a un tema estructurador que compete a todo el alumnado (Santos, 2016). La identificación de conexiones entre distintas disciplinas permite la circulación de conceptos a partir del tema central y facilita la organización de ejes temáticos para aprovechar mejor la situación didáctica.

A partir de estos argumentos sobre la enseñanza de la lengua, propuestos desde el ISD y en conjunto con los principios de la didáctica multigrado, la presente investigación apuesta por la configuración de una herramienta capaz de favorecer los procesos de enseñar y aprender contenidos de más de una asignatura en multigrado.

Metodología

La premisa que orienta esta investigación es que la secuencia didáctica basada en el género textual puede constituirse en una herramienta de enseñanza de varias disciplinas que confluyan

en la enseñanza del español. En consecuencia, el proceder metodológico debe considerar el comportamiento de este dispositivo didáctico en el escenario educativo real. La IBD posibilita la indagación de las problemáticas educativas involucrando a sus actores y contextos (Collins, 1992; Cobb *et al.*, 2003; Koehler, Mishra, 2006), para dar validez a las herramientas de enseñanza y disminuir las enormes brechas que a veces existen entre investigación y práctica.

La IBD incorpora procesos sistemáticos y flexibles a través de la colaboración entre investigadores y profesionales, y tiene como primera finalidad la construcción de conocimiento teórico (Wang, Hannafin, 2005). En correspondencia con estos parámetros, la presente investigación se organizó en tres fases que enseguida se describen.

Fase 1. Estudio de las necesidades y soluciones existentes

La primera fase de la IBD tiene el propósito de comprender el contexto en el que se desarrollará el dispositivo didáctico (Easterday *et al.*, 2014), y en este trabajo se compone de la revisión de la literatura y entrevistas semiestructuradas.

Revisión de literatura

La revisión de la literatura se propuso identificar las principales formas de organizar la enseñanza en las aulas multigrado que han sido reportadas en los últimos años. A continuación, se enuncian los pasos seguidos para concretar la revisión.

- Identificación bibliográfica. Para seleccionar los trabajos definieron dos criterios de inclusión: a) reportes de investigación publicados en revistas académicas o tesis de maestría y doctorado publicadas en español o inglés entre 2015 y 2021, y b) estudios sobre las formas de organización de la enseñanza en multigrado. La exploración se realizó en buscadores académicos de acceso libre y repositorios institucionales usando descriptores primarios como “práctica docente en aulas multigrado”, “estrategias didácticas en multigrado” y “docencia en aulas multigrado”. En total se encontraron 12 documentos que cumplieron con los criterios (Preveen, Safwan, 2015; Hyry- Beihammera, Hascherb, 2015; Abós, Bustos, 2015; Galván, Espinosa, 2017; Reséndiz *et al.*, 2017; Galván *et al.*, 2018; Siddiqui *et al.*, 2019; Naparan, Alisug, 2020; Msimanga, 2019; Bautista, 2018; Cano, 2020).
- Análisis de la información. Los documentos se revisaron para identificar objetivo, método y resultados. Se elaboró una tabla en la que se resumieron estos tres elementos, y a partir de esta se destacaron las similitudes y diferencias en los métodos. Se identificaron dos formas comunes de organizar la enseñanza en el aula multigrado: aquellas apegadas al seguimiento del currículo graduado y otras que proponen temáticas comunes para todos los estudiantes.
- Resultados. En el primer grupo se observó una tendencia a separar a los alumnos por edades o grados escolares. En estas formas de enseñanza los profesores trabajan simultáneamente con contenidos, actividades y materiales diferentes por grado (Siddiqui *et al.*, 2019; Msimanga,

2019). Además, se identificó que estas formas de enseñar producen resultados poco favorables para el aprendizaje (Napan, Alisug, 2020; Bautista, 2018; Cano, 2020). Por otro lado, cuando se trabaja desde temáticas comunes, los profesores diversifican los contenidos a partir de un tema estructurador del que se despliegan actividades para los diferentes grados o niveles de aprendizaje de los estudiantes (Hyry-Beihammera, Hascherb, 2015; Preveen, Safwan, 2015; Galván, Espinosa, 2017; Reséndiz, Block, Carrillo, 2017; Galván, Solares, Espinosa, 2018; Abós, Bustos, 2015). Esta forma de trabajo promueve la colaboración, autonomía y democracia en el aula y aporta mejores resultados académicos (Abós, Bustos, 2015).

Entrevista semiestructurada

Los resultados de la revisión bibliográfica presentaban una limitante: todos los estudios se realizaron en un periodo anterior a la pandemia por Covid-19. Debido a que este fenómeno provocó cambios sustanciales en las formas de enseñanza, se organizó una etapa de entrevistas semiestructuradas a profesores de primarias multigrado.

- Participantes. En la selección de participantes se incluyeron seis profesores de primaria multigrado bidocentes o unitarias del estado en donde se desarrolla la investigación: San Luis Potosí.

- Instrumento. El instrumento de recolección de datos se obtuvo de la guía para el levantamiento de información sobre las actividades didácticas en las escuelas multigrado (Juárez *et al.*, 2012). Las entrevistas se desarrollaron en febrero de 2022, por medio de videollamadas debido al distanciamiento social vigente en ese periodo.

- Análisis de los datos. Se realizó un procedimiento deductivo-inductivo para analizar la información recolectada. Primero se transcribieron las entrevistas y se organizaron en tablas donde se concentraron las respuestas a partir de ejes. Estos respondían a cada una de las preguntas de la guía. Posteriormente se elaboró una matriz para concentrar, sintetizar y organizar la información. Finalmente, se empleó el software Atlas-TI 22 para organizar los hallazgos en bloques que permitieran su categorización inductiva.

- Resultados. Los resultados se organizaron en dos dimensiones. En la primera dimensión, referente a las continuidades, se identificó que los profesores diseñan la planificación didáctica a partir de un tema en común con actividades diversificadas y usan los materiales educativos de manera flexible. En la segunda dimensión se identificaron las rupturas en la práctica. Estas aluden a la implementación de actividades de saneamiento, la distribución escalonada de alumnos y la atención al rezago educativo.

A partir de esta primera fase, delimitamos los ejes orientadores del diseño didáctico:

- Los profesores identifican hilos conductores temáticos organizadores de la planificación, con presencia de contenidos simultáneos según los niveles de aprendizaje de los estudiantes.

- Los docentes planifican actividades grupales para presentar aspectos comunes de la temática central y actividades más específicas dirigidas a los diversos agrupamientos de estudiantes.
- Los docentes reagrupan al interior del aula a los estudiantes bajo diversos criterios, lo que favorece el contacto entre edades y las relaciones asimétricas de aprendizaje.

Fase 2. Diseño del dispositivo didáctico

En esta fase se construye el dispositivo didáctico como prototipo utilizable (Reeves, 2006). En esta investigación, el dispositivo se conforma de tres secuencias didácticas cuya construcción se realizó con el siguiente procedimiento, que se sintetiza en la Tabla 1:

1. Definir los géneros textuales. Para ello se tomó en cuenta la propuesta de reagrupamiento de Dolz *et al.* (2013), de donde se eligieron las capacidades lingüísticas que implican narrar, exponer y describir.
2. Identificar los géneros textuales recurrentes en el currículo de educación primaria que respondieran a las capacidades lingüísticas elegidas. De este modo, se seleccionó la leyenda, la nota enciclopédica y la receta, y sobre cada una se determinó una práctica social del lenguaje. Así, se logró una correspondencia entre capacidad lingüística, género textual y práctica de lenguaje.
3. Delimitar los contenidos a enseñar. Para ello se modelizaron los géneros textuales seleccionados. Según Riestra (2014), la modelización es el análisis de los géneros que se van a enseñar en las secuencias. Este análisis permite identificar detalladamente las características de cada género y delimitar los objetos de enseñanza. En consecuencia, se revisaron ejemplos de leyendas, notas enciclopédicas y recetas de cocina escritas.
4. Formular los objetivos de enseñanza. A partir de la modelización de cada género, se delimitaron los objetivos de enseñanza en dos dimensiones. Una dimensión contempló al grupo como unidad, y la otra, tres secciones con diferentes niveles de complejidad.
5. Delimitar la estructura de los talleres. Para esto se tomaron como referencia las secuencias didácticas de Rodríguez *et al.* (2022), las cuales están integradas por una actividad introductoria para los contenidos comunes y por variantes con diferente grado de complejidad que pueden desarrollarse de forma aislada y progresiva según decida el profesor.

Tabla 1. Organización de las secuencias didácticas

Capacidades lingüísticas	Género textual	Práctica de lenguaje	Temática relacionada	Objetivos de enseñanza
Narrar	Leyenda	Escribir y relatar leyendas de la localidad	Espacio geográfico y actividades humanas	Compartir, escribir y apreciar las leyendas de su localidad identificando sus espacios geográficos como parte identitaria del grupo humano al que pertenece e identificar el impacto de las actividades humanas a través del tiempo para proponer alternativas de mejora
Exponer	Nota enciclopédica	Escribir una nota enciclopédica de las plantas medicinales.	Características de las plantas	Escribir una nota enciclopédica donde informe las características de las plantas medicinales usadas en su región.
Describir	Receta	Escribir recetas de los platillos familiares	Unidades de medida	Escribir recetas de la localidad utilizando unidades de medida convencionales y no convencionales de masa y capacidad.

Fuente: Construcción personal.

El producto de esta fase fue un compendio conformado por tres secuencias didácticas basadas en el dispositivo didáctico del género textual, articuladas por los conceptos de la didáctica multigrado y que abordan contenidos de diversas disciplinas.

Fase 3. Prueba y evaluación del dispositivo didáctico en el contexto

La prueba del dispositivo didáctico tiene el propósito de evaluar su eficacia en el contexto educativo real (Collins, 1992). Esto supone un refinamiento de la herramienta a través de la revisión iterativa en la cual se implementa, evalúa y reajusta. En esta investigación se pusieron en marcha dos iteraciones del dispositivo.

Primera iteración del dispositivo didáctico

Para operativizar la puesta en marcha de las secuencias didácticas, se invitó a profesores de escuelas primarias multigrado de San Luis Potosí a través de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado. Los interesados fueron seis profesores pertenecientes a una zona escolar del centro del estado (Tabla 2).

Tabla 2. Cantidad de aplicaciones por secuencia didáctica

Organización de la escuela	Secuencia didáctica	Profesores participantes
Tridocente	Recetas de los platillos familiares	3
Bidocente	Nota enciclopédica de las plantas medicinales de la localidad	2
Tetradocente	Leyendas del lugar donde vivo	1

Fuente: Construcción personal.

Antes de la implementación se realizó un taller con los participantes, cuyo objetivo fue compartir las características de las secuencias didácticas. Además, se socializó un instrumento de seguimiento a la intervención para recabar la reflexión de los docentes durante la práctica. Durante el periodo de implementación de las secuencias didácticas en el aula se acompañó a los profesores para observar el seguimiento de las actividades. Se utilizó un diario de campo para registrar la información relevante y se rescataron fotografías de materiales aportados por los profesores que pudieran mejorar el diseño.

El momento de evaluación se realizó a través de un grupo focal donde se utilizó un instrumento de recolección de datos y un guion de preguntas para consensuar las respuestas a dicho instrumento y alimentar la discusión. Este grupo estuvo integrado por los nueve docentes aplicadores.

Para el análisis de los datos recogidos en esta fase, se elaboró una aproximación deductiva e inductiva al corpus tomando como eje las preguntas guía establecidas en el instrumento de seguimiento individual. Primero se elaboró una tabla donde se transcribió cada respuesta de los docentes en el grupo focal, del instrumento y las observaciones realizadas por parte de las investigadoras. Finalmente, se desarrolló el análisis de la información por secuencia didáctica integrando cada uno de los ejes para distinguir las semejanzas y diferencias.

De este modo, organizamos la información a partir de tres dimensiones: *a)* modificaciones realizadas durante la intervención, *b)* modificaciones sugeridas después de la intervención, y *c)* actividades que funcionaron sin modificación. El propósito fue recabar las sugerencias del profesorado en torno a su experiencia en la fase de prueba tanto a nivel individual como colectivo. Los principales cambios fueron los siguientes:

1. Adecuar las actividades de los talleres para la atención a los alumnos prealfabéticos. En el diseño inicial, las tareas contemplaron la escritura de textos considerando únicamente a los alumnos alfabetizados. Por ello, se incorporó una sección con actividades para quienes comienzan su aprendizaje del sistema de escritura.
2. Integrar recursos tecnológicos. Se sugirió la integración de alternativas tecnológicas en algunas actividades de la secuencia didáctica. Ahí se presentan videos, ejercicios, mate-

riales audiovisuales e informativos referentes a las temáticas tratadas como una opción complementaria para trabajar las actividades planteadas.

3. Generar organizadores textuales más atractivos sin dejar de lado su función como planificadores del texto que se desea escribir.
4. Incluir contenidos de más de dos asignaturas en las secuencias didácticas.
5. Diversificar las estrategias para abordar los modelos textuales.
6. Integrar la participación de los padres de familia u otros miembros de la comunidad que puedan aportar información para ser recuperada en la producción de los géneros textuales.
7. Integrar instrumentos de evaluación específicos para las actividades que se desarrollan en los talleres y no solamente al final.
8. Integrar íconos para indicar cada aspecto a considerar en el desarrollo de las secuencias.

El resultado de esta fase fue la sistematización de los ajustes al diseño y la construcción de la segunda versión del dispositivo.

Segunda iteración del dispositivo didáctico

Una vez realizados los ajustes a las secuencias didácticas, se planteó una segunda iteración del material. El propósito fue desarrollar los momentos de implementación, evaluación y reajuste del dispositivo didáctico para identificar los aspectos perfeccionables. Para contar con una mayor diversidad de perspectivas sobre el diseño, se invitó a docentes que no participaron en la primera iteración. Los participantes de esta segunda aplicación fueron cinco profesores voluntarios de zonas escolares de las regiones centro y media de San Luis Potosí, a quienes se les hizo la invitación personalizada. En la Tabla 3 se describen sus características.

Tabla 3. Participantes en la segunda aplicación

Organización de las escuelas	Secuencia didáctica	Cantidad de aplicaciones
Unitaria	Recetas de los platillos familiares	2
Tridocente	Nota enciclopédica de las plantas medicinales de la localidad	1
Tridocente	Leyendas de la comunidad	2

Fuente: Construcción personal.

Se realizaron talleres con el fin de informar a los profesores sobre la organización del material y el uso de instrumentos de recolección de datos y sus implicaciones en la aplicación. Durante los periodos de implementación se dio acompañamiento dentro de sus aulas para ob-

servar el desarrollo de las actividades y se registró la información en la guía de observación previamente elaborada.

Al finalizar las aplicaciones, se desarrolló un grupo focal de docentes por secuencia didáctica y se utilizaron los instrumentos de recolección de la primera iteración. El análisis de datos siguió el mismo procedimiento: se transcribieron los instrumentos para elaborar tablas a partir de ejes conformados por las preguntas del instrumento individual, el grupo focal y las observaciones de la implementación. Posteriormente, se realizó la exploración por secuencia didáctica conformado por tablas donde se integraban todos los ejes.

Se encontraron dos dimensiones: modificaciones y permanencias. Este proceso dio paso a la versión final de las secuencias didácticas cuyos principales resultados se muestran en el siguiente apartado.

Resultados

En esta sección se da cuenta de la sistematización de la segunda iteración de las secuencias didácticas y se presenta el dispositivo didáctico final. Los resultados de la evaluación de la efectividad del material a partir de la reorganización de las categorías: modificaciones al prototipo y actividades que funcionaron adecuadamente. Además, se incorporan fragmentos del discurso de los profesores participantes para ilustrar el análisis, estos se codifican bajo los siguientes criterios D = docente, U = unitario, TRI = tridocente, M = mujer, H = hombre y su número progresivo.

Modificaciones al prototipo

Respecto a los elementos que los profesores modificaron o adaptaron a las necesidades de las aulas, se encontraron cuatro sugerencias principales, a saber: *a)* orientaciones para identificar la estructura del género textual, *b)* actividades destinadas al desarrollo de la lengua oral, *c)* contenidos de más de dos disciplinas, y *d)* modelos textuales para estudiantes que inician el proceso de alfabetización.

Orientaciones para identificar la estructura del género textual en la producción inicial

La producción inicial es la segunda etapa de la secuencia didáctica. En esta, el estudiante se encuentra por primera vez con el texto a producir y se ve obligado a gestionar el conocimiento de la situación lingüística que ya posee (Marmy, 2021). Por tanto, evidencia las limitaciones en la producción del género textual proporcionando al profesor indicadores para dirigir sus mediaciones. Durante la aplicación, los docentes presentaron las características generales de la estructura textual para ofrecer orientaciones a los estudiantes antes de elaborar su texto, y propusieron organizadores elaborados por ellos o escribieron en el pizarrón cada sección del texto. En esta segunda versión del diseño, esta actividad presentaba una consigna que no contemplaba tal información.

Los alumnos conocen los textos, pero necesitan ayuda para identificar todos los elementos, a veces se les olvida el título, por ejemplo, de la receta se les olvida numerar los ingredientes y las cantidades (DUM_1).

En la versión final del dispositivo, un cambio derivado de esta sugerencia fue la inclusión de indicaciones para abordar la estructura de cada género.

Actividades destinadas al desarrollo de la lengua oral

Los talleres son la etapa de la secuencia en la cual se presentan las actividades para que el alumno supere las limitaciones con respecto a la producción inicial del género. Se trata de ofrecer modelos textuales para invitar a la reflexión sobre las características contextuales, estructura, recursos lingüísticos y facilitar su escritura y reescritura. En las secuencias didácticas, la actividad introductoria de los talleres contempla la inclusión de todos los alumnos en un proceso donde se promueve el diálogo en torno a la lectura de un modelo textual. Para los docentes, estos momentos constituyeron una oportunidad para abordar la escritura solicitando responder preguntas formuladas para el diálogo en los cuadernos, antes de abordar la temática en plenaria.

Me ayuda a dejar que los niños piensen bien lo que saben y puedan participar con mejor y con más confianza (DTRI_3).

Derivado de esta sugerencia, se incorporaron algunas actividades para identificar recursos lingüísticos y para comparar la información de los modelos textuales.

Contenidos de más de dos disciplinas

Cada una de las secuencias didácticas de la segunda versión establece el vínculo entre el aprendizaje de la lengua y, objetos de enseñanza de otra disciplina. Una modificación es la inclusión de contenidos de dos o más asignaturas. Para ello, los profesores abordaron conceptos que les permitían atender procesos de aprendizaje de múltiples disciplinas. Uno de los más utilizados fueron los mapas para ubicar a los estudiantes en lugares a los que se hacía referencia en los modelos textuales.

Agregar mapas y uso de Google maps como contenido de otras asignaturas para relacionarlos con los lugares donde elaboran las artesanías (DUM_1).

Lo de los gusanos, a los niños les llama mucho la atención, y a partir de eso también como que hilamos en un mapa de la República Mexicana en donde surgen, también se relacionó con algunos otros contenidos, de hecho, por eso el proceso de la aplicación y un poquito, porque íbamos tomando contenidos de geografía, ahora sí que muchos otros que nada más englobaban a lo que era una receta (DUM_2).

Modelos textuales para estudiantes que inician el proceso de alfabetización

Los modelos textuales sugeridos en los talleres de cada secuencia didáctica se incluyeron en la actividad introductoria en la cual se consideró el trabajo con todos los estudiantes. En el trabajo con la leyenda había textos de amplia extensión, lo que dificultó la atención de los estudiantes de primer grado, sobre todo los prealfabéticos. En este sentido, los docentes sugirieron integrar versiones condensadas de dichos textos.

Las leyendas son muy extensas para los niños que no saben leer y escribir, ellos no pueden seguir la lectura y se aburren con facilidad (DTRI_3).

Permanencias: actividades que funcionaron adecuadamente

En esta dimensión se presentan los aspectos positivos que destacaron los profesores en torno a los diseños. Se encontraron cuatro elementos favorecedores para la enseñanza en multigrado: la diversidad de los modelos textuales, la organización del análisis y escritura de los géneros, la búsqueda de información en el contexto y la adaptación a los proyectos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Es importante destacar que esta dimensión no representa un cambio o ajuste aplicable al prototipo final de las secuencias, sino que su objetivo es resaltar aquello que resultó funcional para los docentes.

- La diversidad de los modelos textuales. El empleo de modelos textuales en los talleres de la secuencia didáctica tiene dos fines: enfrentar al estudiante con los géneros a producir, y analizarlos para identificar sus características. En el material implementado, cada taller presenta uno o más modelos del mismo género, los cuales abordan elementos de distintos lugares y culturas de México. Para los docentes, esta característica estuvo vinculada con la motivación por conocer las costumbres de distintos lugares y reforzar la identidad y apego a su comunidad.

A mí lo que me funcionó fueron las lecturas, creo que sí a los niños estaban interesados porque era otro lugar, eran otras costumbres (DUM_1).

Las lecturas ya que estas nos permitieron conocer otros lugares, así como las costumbres y tradiciones.

Los niños se interesaron en leer e investigar para conocer (DTRI_4).

- La organización del análisis y escritura de los géneros. Los talleres se plantearon para abarcar los niveles de textualización del género textual a través de una estructura de abordaje en el trayecto: uso, sentido y forma (Riestra, 2014). Las actividades de las variantes implican la producción progresiva del género, desde la recolección de la información, la elaboración de organizadores textuales y su escritura y reescritura. Los docentes comentaron que su funcionalidad aportó en cada situación didáctica las herramientas para la elaboración del género.

A mí lo que me funcionó fue la forma en que se estructuraba la leyenda. Aquellas actividades que eran más como de tablas para organizar la información (DTRIH_5).

Ir conociendo los diferentes contenidos de las notas enciclopédicas porque iban mejorando sus textos (DTRIM_4).

- La búsqueda de información en el contexto. En la escuela multigrado, las relaciones entre la comunidad y el aula son muy estrechas. En este sentido, las secuencias didácticas plantean la producción de géneros textuales cuyas temáticas se encuentran relacionadas con la localidad y sus pobladores. Los docentes consideraron como un aspecto positivo que la temática central de los géneros textuales tomara a la comunidad como principal fuente de información. Este tipo de ejercicios fomenta la recuperación de la cultura y tradiciones habituales a los estudiantes.

La identificación de las leyendas locales ya que los alumnos crecen rodeados de estas narraciones y la entrevista con los padres para saber más leyendas (DTRIH_5).

- La facilidad de adaptación a los proyectos de la NEM. Las secuencias didácticas diseñadas no buscan responder a una reforma educativa ni a un currículo en particular. Estas, más bien, plantean el recorrido de enseñanza para la producción del género textual y se conjugan los elementos de la didáctica multigrado para responder a las necesidades de las aulas con estas formas de organización. Sin embargo, se encontró que la mayoría de los profesores pudieron adaptar la secuencia didáctica a los proyectos comunitarios planteados por la NEM. De esta manera, abordaron temáticas implícitas en el programa de estudios.

Se adaptó como proyecto comunitario de la NEM, los alumnos elaboraron diferentes artesanías (DUM_1). Se me hizo muy interesante de hecho la forma en la que se presentan estas secuencias en la relación que tienen con los proyectos que nos maneja la NEM, porque si planeáramos así, sería muy sencillo dar las clases, sin embargo, pues tendríamos que darnos a la tarea de elaborar todos los proyectos con una secuencia parecida a esta y pues es algo tardado, pero está excelente el formato ya relacionado con la NEM (DUM_2).

El dispositivo final producto de los ajustes realizados a partir del análisis antes expuesto puede consultarse en la siguiente liga: https://drive.google.com/file/d/1T-RI6cFbL7pDO-CRyZF3rYjcm0ACJhhp_/view?usp=sharing

Discusión

Este trabajo empleó la IBD para construir una herramienta basada en las secuencias didácticas del género textual, para enseñar español junto con contenidos de matemáticas, historia y cien-

cias en escuelas primarias multigrado. La hipótesis de partida fue que los géneros y su correspondencia con todas las actividades humanas permiten el anclaje de contenidos temáticos de diferentes disciplinas escolares; por ello, pueden funcionar como una herramienta de enseñanza multidisciplinar y no solo para el abordaje de contenidos de diferentes lenguas, como ha sido empleado este dispositivo desde su creación.

Tal como se reportó en la revisión de literatura, las posibilidades de enseñanza en estos espacios obligan a considerar niveles de aprendizaje, intereses y grados diversos (Santos, 2020b), lo que complejiza la enseñanza cuando los docentes no cuentan con orientaciones adecuadas al respecto. A partir de la sistematización de los resultados derivada del proceso metodológico de la IBD, es posible afirmar que las secuencias diseñadas son funcionales en aulas de organización multigrado. Enseguida se mencionan algunos de los aspectos que sustentan esta afirmación.

En principio, las iteraciones del diseño mostraron que resultó funcional el uso curricular del contexto. En las aulas multigrado, el medio constituye una fuente inagotable de conocimiento que favorece la interacción con la comunidad, la conciencia hacia el medio ambiente y la investigación como estrategia de aprendizaje (Abós *et al.*, 2013), por lo que la producción de géneros textuales sobre los usos y costumbres de la comunidad donde habitan los estudiantes resultó relevante para el aprendizaje.

Segundo, la estructura base de las secuencias organizadas conforme al dispositivo didáctico del género textual (Dolz *et al.*, 2001) resultó funcional para la enseñanza en multigrado. En la práctica, los profesores desarrollaron las actividades con el recorrido propuesto: indagar los conocimientos previos, identificar las características de los géneros y tratar contenidos temáticos de otras asignaturas además de la lengua, y en el cierre trabajar un producto que les permite valorar el aprendizaje de los alumnos. Este recorrido se vinculó con la didáctica multigrado (Santos, 2020b; Abós *et al.*, 2013) a partir de actividades dirigidas al grupo completo y variantes adecuadas a tres niveles de aprendizaje. Esto permite suponer que los ajustes al dispositivo original en función de las características de trabajo en las aulas de organización multigrado, fueron adecuados para orientar la enseñanza en estos contextos.

Tercero, el carácter multidisciplinar de las secuencias presentado en la primera versión del diseño, no fue suficiente para los profesores. Dado que el tiempo para abarcar todos los contenidos del currículo es limitado, conjuntar varias disciplinas a través de las interconexiones temáticas en una situación de enseñanza es un esfuerzo significativo para los docentes en estas aulas (Santos, 2021), por lo que se hicieron ajustes para hacer más explícitas estas interconexiones entre contenidos en la versión final del diseño.

Finalmente, en la actualidad, la educación básica se encuentra en los inicios de la implementación de una reforma curricular: la Nueva Escuela Mexicana. Por primera vez, un plan de estudios pone de manifiesto la existencia de las aulas de organización multigrado y sus particulares necesidades de enseñanza. A diferencia de planes de estudio anterior, en este se emiten

algunas recomendaciones para el trabajo en multigrado y se promueve el aprendizaje por proyectos comunitarios para la transformación colaborativa del entorno; sin embargo, no se propone un modelo pedagógico adecuado para esta forma de organización escolar, como tampoco orientaciones didácticas precisas para estos docentes. En tal sentido, las secuencias didácticas que conforman el aporte de este trabajo proponen temáticas relacionadas con el entorno escolar y comunitario, el trabajo colaborativo y la diversificación, los cuales son aspectos indispensables para la enseñanza en multigrado (Bustos, 2014).

En lo que respecta a la orientación metodológica para elaborar la herramienta, la IBD resultó funcional porque permitió aproximar el dispositivo a las realidades áulicas y la reflexión docente. En la primera fase, la búsqueda de soluciones existentes en el contexto implicó, por un lado, la revisión de literatura sobre la enseñanza en multigrado, y por otro, considerar las condiciones de la labor docente emergentes ante fenómenos disruptivos como la pandemia. Esto permitió aproximar el diseño a las realidades áulicas del multigrado. En la segunda fase se diseñaron las secuencias didácticas; para ello, se conjugaron la didáctica multigrado y el ISD. La primera propone formas de organizar la enseñanza considerando momentos de aprendizaje en colectivo, grupos reducidos e individuales (Bustos, 2014); mientras que el ISD aporta los conceptos centrales del trayecto didáctico que dio forma a las secuencias. La tercera fase devolvió el diseño a los contextos educativos reales para mejorarlo a partir de un diálogo reflexivo entre el docente y quien investiga. En suma, y siguiendo a Reeves (2006), es posible afirmar que el carácter iterativo de la IBD permitió analizar la practicidad de este tipo de innovaciones en los lugares donde surgen las problemáticas de enseñanza, lo que permite proponer una herramienta didáctica confiable y pertinente.

Como parte de las limitaciones de la investigación, se asume que sería necesario incorporar la revisión de expertos en didácticas específicas sobre las distintas disciplinas para que fortalecieran la validación de contenidos y sus respectivos enfoques de enseñanza. En este mismo sentido, es importante reconocer que las secuencias muestran diferentes niveles de integración de contenidos multidisciplinares, algunos de estos poseen un tratamiento periférico porque su función es acompañar objetivos de enseñanza de otra asignatura, lo que es insuficiente para aludir a la enseñanza multidisciplinar. Para caracterizar una secuencia como herramienta para la enseñanza de más de una asignatura, es necesario movilizar elementos de las didácticas disciplinares que correspondan, lo que va más allá de la incorporación de actividades para la enseñanza de contenidos específicos.

Conclusiones

El dispositivo didáctico que deriva de este trabajo se sustenta teóricamente en dos conceptos importantes del ISD: sigue el procedimiento metodológico de la IBD y reconoce el valor pedagógico de la multigradación que enarbola la didáctica multigrado. A partir de los resultados se proponen los siguientes principios didácticos:

- La didáctica multigrado constituye un referente importante para comprender los procesos de aprendizaje y orientar la agrupación de estudiantes al interior del aula, la diversificación de actividades y los momentos de trabajo individuales, en pequeños grupos y en colectivo.
- La modelización de los géneros textuales es un ejercicio complejo que requiere conocimiento especializado del español; sin embargo, cuando se pretende abordar contenidos de otras disciplinas, también es importante incluir la participación de didactas de esas disciplinas.
- El vínculo con la comunidad y el territorio es un elemento central en el diseño didáctico orientado a las aulas multigrado, que debe mantenerse presente en la elaboración de las secuencias.

Finalmente, este dispositivo didáctico constituye un material de apoyo para la enseñanza en multigrado que es necesario mejorar y enriquecer a partir de la reflexión de los docentes sobre su uso en las aulas.

Referencias

- Abós, P.; A. Bustos (2015). Teaching Strategies and Space Organisation in Multigrade Classrooms. *Sisyphus. Journal of Education*, 3(2), 58-77. <https://doi.org/10.25749/sis.7886>
- Abós, P.; R. Boix; A. Bustos (2013). Una aproximación al concepto pedagógico de aula multigrado. *Aula de Innovación Educativa*, (229), 12-16. <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/1754430/Una+aproximación+al+concepto+pedagógico+de+aula+multigrado.pdf/cd68028e-b044-7a9c-9134-a0c4f425bdba>
- Bautista, E. (2018). Condiciones de la educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades. Chakiñan*, (5). <https://doi.org/10.37135/chk.002.05.03>
- Bodrova E.; D. Leong (2006). *Herramientas de la mente*. Nueva Jersey: Pearson Education.
- Bronckart, J. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Argentina: Miño y Dávila.
- Bustos, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación Educativa*, (24), 119-131 <https://doi.org/10.15304/ie.24.1994>
- Cano, A. (2020). Análisis de dificultades en la enseñanza y aprendizaje del español y las matemáticas en escuelas primarias multigrado de Veracruz (México). *Tendencias. Pedagógicas*, 37, 57-74. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.006>
- Cobb, P.; J. Confrey; A. diSessa; R. Lehrer; L. Schauble (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, (32), 9-13.

- Collins, A. (1992). *Hacia una ciencia del diseño de la educación* (Informe N° 1). Washington: Centro de Tecnología Educación.
- Dolz, J.; A. Pasquier (1997). *Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. España: Fondo de Publicaciones.
- Dolz, J.; B. Schneuwly (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'écrit; Notes méthodologiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Dolz, J.; M. Noverraz; B. Schneuwly (2001). *Séquences didactiques pour l'oral et formels à l'école*. Paris: ESF éditeur.
- Dolz, J.; R. Gagnon; S. Mosquera; V. Sánchez (2013) *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. España: Graó.
- Easterday M.; D. Rees; E. Gerbe (2014). Design-based Research Process: Problems, Phases, and Applications. In Polman, J.; E. Kyza; D. O'Neill; I. Tabak; W. Penuel; A. Jurow; K. O'Connor; T. Lee; L. D'Amico (eds.). *11th International Conference of Learning Sciences, 2*, 317–324. <https://repository.isls.org/handle/1/1130>
- Galván, L.; D. Solares; L. Espinosa (2018). Recursos pedagógicos para la enseñanza: una noción desde el aula multigrado. En Cano, A.; E. Ibarra (coords.). *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*. México: RIER-UPES-Editora Nómada, 61-86.
- Galván, L.; L. Espinosa (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *Sinéctica*, (49). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/715>
- Goicoechea-Gaona, M. (2017). La Educación Física y las prácticas sociales: Por qué y para qué conceptualizar las prácticas de andinismo. *12º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*. Argentina: Universidad Nacional de La Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10112/ev.10112.pdf
- Hyry-Beihammer, E.; T. Hascher (2015). Multi-grade Teaching Practices in Austrian and Finnish Primary Schools. *International Journal of Educational Research*, 74, 104-113. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.07.002>
- Juárez, D.; P. Vargas; J. Vera (2015). Condiciones de trabajo y prácticas didácticas de profesores que atienden escuelas primarias rurales en México. *Revista Senderos Pedagógicos*, (6), 15-27. <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/341>
- Koehler, M.; P. Mishra (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. <https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogical-content-knowledge/>
- Marmy, V. (2021). Une séquence didactique pour favoriser les liens entre texte et grammaire. In H. Valentin, H.; T. Oliveira; C. Teixeira (orgs.). *Gramática e Texto. Interações e aplicação ao ensino*. Portugal: NOVA FCSH.CLUNL, 335-349. https://issuu.com/grato2015/docs/grato2015_15

- Msimanga, R. (2019). Managing the Use of Resources in Multi-grade Classrooms. *South African Journal of Education*, 39(3), 1-9. <https://www.sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/view/1599/887>
- Naparan, B.; V. Alinsug (2020). Classroom Strategies of Multigrade Teachers. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3651296
- Preveen, M.; M. Safwan (2015). Ethnographic Study of a Single Teacher School in Kerala. *Journal of Indian Education*, XXXI(2). <https://ncert.nic.in/pdf/publication/journalsandperiodicals/journalofindianeducation/jieaugust2015.pdf>
- Reeves, T. (2006). *Design Research from Technology: Rethinking Technology*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Design-research-from-a-technology-perspective-Reeves/a9b09ef-b7127676ae33e944e26f0da7a59673208-citing-papers>
- Reséndiz, L.; D. Block; J. Carrillo (2017). Una clase de matemáticas sobre problemas de aplicación, en una escuela multigrado unitaria. Un estudio de caso. *Educación Matemática*, 29(2), 99-123. <https://www.revista-educacion-matematica.org.mx/descargas/Vol29/2/04Resendiz.pdf>
- Riestra, D. (2014) *Usos y formas de la lengua escrita. Reseñar la escritura a los jóvenes*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Rodríguez, B.; A. Cano; R. Durán (2022). *Enseñar español y matemáticas en aulas multigrado*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí. <http://rededucacionrural.mx/repositorio/estrategias-didacticas-especificas/ensenar-espanol-y-matematicas-en-aulas-multigrado-compendio-de-secuencias-didacticas/>
- Rodríguez, B.; E. González (2020). Enseñar español en primaria: análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (23), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e03.2908>
- Rodríguez, B.; O. Servín (2022). Prácticas docentes en primarias rurales y urbano-marginadas durante la pandemia por Covid-19. *Diálogos sobre Educación*, 13(25). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1118>
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2(15), 71-91. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43434>
- Santos, L. (2016) La didáctica multigrado más allá de la escuela rural. *Quehacer Educativo*, XXVII(140), 91-99. <https://www.fumtep.edu.uy/editorial/item/1570-la-didactica-multigrado-mas-alla-de-la-escuela-rural>
- Santos, L. (2020b). Didáctica multigrado: Algunas claves conceptuales para una pedagogía de la diversidad. *Proyecto CREER. Grupo de análisis para el desarrollo*. <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Art%C3%ADculo-N%C2%B0-14-3.pdf>
- Santos, L. (2021). Didáctica multigrado: un modelo integrador de organización de contenidos. Aportes para el diálogo y la acción. *Proyecto CREER. Grupo de análisis para el desarrollo*, (14). <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Art%C3%ADculo-N%C2%B0-14-3.pdf>

- Santos, L. (CIVEI CES) (2020a). Didáctica multigrado y circulación de saberes: aportes para la enseñanza en aulas. [Video]. *YouTube*. https://www.youtube.com/watch?v=t1qmWanhYF0&t=987s&ab_channel=
- Siddiqui, F.; N. Ashraf; H. Afzal; Y. Afzal (2019). Multi-grade Teaching Practices in Karachi's Primary School. *International Journal of Research Scholars*, 3. <http://www.ijrs.pk/IJRS-2019-3-1/IJRS-2019-3-1-Siddiqui.pdf>
- Vera, J.; C. Peña (2012). Perfil y condiciones de trabajo de profesores que atienden escuelas primarias multigrado con rezago educativo en San Luis Potosí, Chiapas y Sonora. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, AC. / Universidad de Sonora. https://www.researchgate.net/publication/290393765_Perfil_y_condiciones_de_trabajo_de_profesores_que_atienden_Escuelas Primaria Multigrado_con_rezago_educativo_en_Sonora
- Vygotsky, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. España: Paidós.
- Wang, F.; M. Hannafin (2005). Design-Based Research and Technology Enhanced Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.