



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
División de Investigación y Posgrado

LA SECUENCIA DIDÁCTICA DEL GÉNERO TEXTUAL:
UNA HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA EN ESCUELAS
MULTIGRADO

por

FABIOLA ISABEL CASTRO ROMERO

Tesis presentada como requisito parcial
para obtener el grado de

DOCTORA EN PSICOLOGÍA

Directora

Dra. Rosalba Badillo Vega

Codirectora

Dra. Blanca Araceli Rodríguez Hernández

Asesore/as

Dr. Jaime Sebastián F. Galán Jiménez

Dr. Diego Juárez Bolaños

Dra. Lizy Navarro Zamora



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
División de Investigación y Posgrado

LA SECUENCIA DIDÁCTICA DEL GÉNERO TEXTUAL: UNA
HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA EN ESCUELAS MULTIGRADO

por

FABIOLA ISABEL CASTRO ROMERO

Tesis presentada como requisito parcial
para obtener el grado de

DOCTORA EN PSICOLOGÍA

Comité Tutorial

Directora: Dra. Rosalba Badillo Vega
Co-Directora: Dra. Blanca Araceli Rodríguez Hernández
Asesor: Dr. Jaime Sebastián F. Galán Jiménez
Asesor: Dr. Diego Juárez Bolaños
Asesora: Dra. Lizy Navarro Zamora

Jurado de Examen de Grado

Presidente: Dr. Jaime Sebastián F. Galán Jiménez
Secretaria: Dra. Rosalba Badillo Vega
Sinodal: Dra. Blanca Araceli Rodríguez Hernández
Sinodal: Dr. Diego Juárez Bolaños
Sinodal: Dra. Lizy Navarro Zamora

San Luis Potosí, S.L.P.

Febrero 2025

LA SECUENCIA DIDÁCTICA DEL GÉNERO TEXTUAL: UNA HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA EN ESCUELAS MULTIGRADO © 2025 por Fabiola Isabel Castro Romero tiene licencia CC BY-NC-SA 4.0. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Índice

Resumen	4
Introducción	6
Planteamiento del problema	11
La docencia en multigrado frente a las reformas educativas	14
Supuestos	18
Antecedentes	19
Modelos educativos	20
Estrategias didácticas	22
Experiencias de sistematización	25
Aportes de las propuestas didácticas	25
Potencialidades de las propuestas didácticas	26
Marco teórico	29
El interaccionismo social	29
Zona de desarrollo próximo	34
El lenguaje	36
El género textual	37
La producción de géneros textuales	39
Las herramientas didácticas del género textual	42
Didáctica multigrado	46
El género textual como herramienta multidisciplinar	50
Método	52
Fase 1. Planteamiento del dispositivo didáctico	53
Fase 2. Diseño del dispositivo didáctico	79
Fase 3. Prueba del dispositivo didáctico	87
Fase 4. Evaluación del dispositivo didáctico	105
Resultados ¿Cómo se construye el dispositivo didáctico?	114
Discusión	123
Conclusiones	130
Referencias	134
Anexos	154

Resumen

Las escuelas de organización multigrado son aquellas en cuyas aulas estudiantes de diferentes grados, edades e intereses y un docente establecen relaciones de enseñanza y aprendizaje. Esta característica demanda una intervención formativa adecuada a los diferentes niveles de aprendizaje de quienes conforman el aula. Una de las principales dificultades que interfieren en los desarrollos didácticos en estos lugares es el diseño de currículos graduados, en correspondencia con escuelas en las cuales la plantilla docente está completa. En México, el currículo de primaria tiene estas particularidad y se distribuye a lo largo de seis grados que disponen de programas de estudios por disciplinas con materiales y regulaciones por área del conocimiento.

En escuelas de organización multigrado corresponder en enseñanza los niveles de aprendizaje asimétrico de los estudiantes y lo establecido en el currículo es una labor compleja en la que se precisan saberes didácticos particulares escasos en la formación docente inicial y continua. En estos escenarios, es importante la propuesta de programas de formación profesional capaces de proporcionar a los docentes herramientas para orientar el diseño de situaciones didácticas.

La investigación que sustenta esta tesis diseñó una herramienta didáctica multidisciplinar para apoyar la enseñanza en escuelas primarias multigrado tomando como referencia la modelización, la secuencia y el trayecto didácticos del género textual (Bonckart, 1997; Dolz y Gagnon, 2010 y Riestra, 2014). En conjunto esta herramientas constituyen un dispositivo didáctico fundamentado teóricamente en el interaccionismo sociodiscursivo que al conjuntarse con la didáctica multigrado proponen un recorrido para

la identificación de contenidos, la secuenciación de los momentos de la clase y la integración de un orden de las actividades en el cual se incorpora a la diversidad áulica.

Metodológicamente, se siguió el proceso de la Investigación Basada en Diseño en cuatro fases: planteamiento, diseño del dispositivo, prueba y evaluación. Como resultado se obtuvo un diseño funcional ajustado a los procesos didácticos multigrado capaz de proporcionar al docente un recorrido de enseñanza de principio a fin fundamentado en las zonas de desarrollo inicial-próximo-potencial propuestas por Vygotsky, y, con el potencial de trasladarse a los espacios de formación continua en la carrera docente.

Introducción

Parte de las preocupaciones que acompañan a las prácticas docentes están relacionadas con dos cuestionamientos: ¿Qué enseñar? y ¿Cómo hacerlo adecuadamente para lograr aprendizajes significativos y, a su vez, responder a las exigencias de la sociedad? (Bárcena, 2005). En México, estos desafíos son más complejos para la docencia en las escuelas de organización multigrado (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2015). Los centros de esta naturaleza reúnen pares con asimetría en la pertenencia a grados, edades y saberes durante un periodo escolar (Santos, 2020a). Enseñar en estas condiciones implica el desarrollo de aptitudes profesionales especializadas pues se requiere el diseño de estrategias didácticas para individuos cuyos niveles de aprendizaje se caracterizan por ser distantes entre sí, considerar los fenómenos sociales circundantes a estos centros escolares, como su presencia en territorios rurales con diversos niveles de vulnerabilidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2010); así como, habilidades para la organización y diversificación de los contenidos de enseñanza; (Salas, *et al.* 2023). Frente a estas exigencias, diversos factores complican la enseñanza en multigrado. Al respecto, se plantean tres: los currículos con diseño graduado, la escasa formación inicial y continua, y, la percepción deficitaria de las escuelas multigrado. En seguida se profundiza en cada uno de estos.

Un primer factor es el currículo graduado. En México, las reformas educativas y sus acciones para la docencia han contemplado escasamente las características de la escuela multigrado. Las propuestas curriculares tienden a considerar únicamente a los centros escolares graduados cuyas aulas están conformadas por alumnos inscritos a un solo grado y con edades más homogéneas (Galván y Espinosa, 2017). Los programas de estudio, libros de

texto para el maestro y del estudiante son diseñados en función de esta característica. En multigrado, el manejo de los estos materiales conlleva un ejercicio de consulta y gestión de una gran cantidad de documentos que demanda de conocimiento didáctico para encontrar relaciones temáticas que pueda responder a esta diversidad de grados y disciplinas o campos del saber (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2022a; Arteaga, *et al.*, (2020).

El segundo factor es la insuficiente formación inicial y continúa dirigida a la enseñanza en multigrado (INEE, 2019a). La primera se refiere a los estudios de licenciatura que permiten acceder al campo laboral y la segunda a los que se desarrollan una vez se ingresa al sistema educativo a lo largo de toda la trayectoria docente (Rodríguez, *et al.*, 2021). Ambas son esenciales para el desarrollo profesional a lo largo del ejercicio de la carrera, posibilitan el fortalecimiento de los saberes y prácticas pedagógicas e inciden en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (MEJOREDU, 2022a).

En el país, durante el ciclo escolar 2021-2022, aproximadamente 13.5% de los docentes de educación básica laboraban en escuelas multigrado (MEJOREDU, 2023). En comparación con esta cifra no son suficientes los programas de licenciatura, posgrados y cursos de actualización que abordan con amplitud la didáctica especializada en estos contextos (Cano, *et al.*, 2017). Por tanto, muchos de los profesores que se inician en el ejercicio profesional están desprovistos de las herramientas para trabajar en las condiciones de los centros multigrado.

El tercer factor es la percepción de la escuela multigrado. La aspiración a la homogeneidad del aula graduada como condición de la enseñanza deseable ha propiciado que se considere a estos centros escolares como escuelas incompletas en las cuales se

enfrentan más desventajas para ejercer la docencia (Arteaga, 2022). Este fenómeno ha generado un apego a un modelo pedagógico graduado, y genera resistencias en el personal docente para atender a estas escuelas (Mejoredu, 2022a).

En este escenario contribuir al desarrollo profesional de docentes de escuelas multigrado requiere de intervenciones formativas capaces de orientar en dos direcciones: el diseño de situaciones didácticas que exploren el potencial pedagógico de las escuelas de organización multigrado como espacios en los que la diversidad de niveles de aprendizaje posibilita la circulación de saberes (Santos, 2011); y, que expongan un proceso metodológico y sistemático para planificar y ejecutar la enseñanza.

La presente tesis reporta una investigación que se propuso diseñar un conjunto de secuencias didácticas multidisciplinares para orientar la enseñanza en escuelas primarias multigrado. Como enfoque teórico se retomó el interaccionismo sociodiscursivo (en adelante ISD), una corriente ampliamente sustentada en las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje humano derivada del interaccionismo social de Vygotsky y en la filosofía del lenguaje de Voloshinov y Saussure que ha sido utilizada para la enseñanza de las lenguas en diferentes países (Dolz, 1995; Dolz, *et al.* 2001; Sánchez, *et al.*, 2012; Riestra, 2014; Rodríguez, *et al.*, 2022).

El ISD propone el concepto de género textual. Este se define como los diversos textos orales y/o escritos, manejados por una sociedad con el fin de mantener relaciones comunicativas y de interacción entre sus individuos. (Dolz y Schneuwly, 1998). Junto a este proponen tres herramientas para su enseñanza que en conjunto trazan un camino para planificar y dirigir el aprendizaje: el modelo didáctico o modelización (Dolz y Schneuwly, 1998), el trayecto didáctico (Riestra, 2014) y la secuencia didáctica (Dolz, *et al.*, 2001).

Por otro lado, para responder a las características particulares de las escuelas de organización multigrado se integraron en el diseño de las secuencias, conceptos, estrategias y métodos de enseñanza y aprendizaje de la didáctica multigrado (Santos, 2011; Bustos, 2014; Abós, *et al.*, 2014). Además, se propuso el tratamiento de contenidos temáticos multidisciplinares como una contribución para la gestión curricular.

Como referente metodológico se utilizó la investigación basada en diseño (en adelante IBD). Este tipo de investigación desarrolla dispositivos didácticos en ciclos iterativos de elaboración, implementación, evaluación y mejora de innovaciones educativas en los cuales colabora la docencia y quien investiga (Collin, 1992; Easterday, *et al.*, 2014).

Como producto del proceso investigativo se diseñó un compendio de cinco secuencias didácticas multidisciplinares para producir géneros textuales en escuelas primarias multigrado que fue sometido a dos ciclos de implementación y mejora en los cuales participaron docentes de centros educativos unitarios, bidocentes, tridocentes y tetradocentes del Estado de San Luis Potosí. El resultado de este proceso fue el desarrollo de una tercera versión del compendio de secuencias didácticas.

Finalmente, se diseñó y validó un instrumento de valoración del contenido de las secuencias didácticas y se invitó a evaluar la tercera versión del compendio a cinco especialistas en didácticas específicas bajo el proceso de juicio de expertos por método Delphi. Como resultado se hizo un ajuste final al compendio y se consensó con los especialistas.

Las herramientas didácticas utilizadas en su conjunto plantean un dispositivo que permite a los profesores organizar la enseñanza de contenidos de dos o más asignaturas bajo

una estructura diversificada centrados en la producción de géneros textuales. El dispositivo didáctico final se constituye de tres partes: la modelización para identificar los contenidos a enseñar en las producciones textuales, la secuencia para organizar las acciones pedagógicas de inicio a fin en la producción y, por último, el trayecto didáctico para gestionar las actividades de enseñanza. Como parte de los resultados, es posible afirmar que el dispositivo didáctico construido desde la IBD puede ser una herramienta para la planificación de secuencias con un potencial multidisciplinar que apoya a los docentes de aulas multigrado y puede recuperarse como parte de la formación continua de este profesorado.

En el siguiente capítulo, se presenta la información referente a la definición de la problemática, que, si bien se ha tratado en esta introducción las complejidades para la enseñanza generadas por el currículo graduado en la multigraducción, es preciso abordar con mayor profundidad la labor del docente en contextos multigrado.

Planteamiento del problema

La educación de calidad es un derecho humano fundamental en el desarrollo de los individuos y las sociedades. Su acceso y universalidad son una herramienta para superar las desigualdades sociales y garantizar el desarrollo sostenible (UNESCO, 2024a). A partir de la pandemia de COVID-19, el acceso a la educación se vio trastocado a nivel mundial. En la Región de América Latina y el Caribe el cierre prolongado de los centros escolares tuvo como consecuencia fenómenos como la deserción y el rezago educativo (UNESCO, 2024b).

En México, durante la pandemia, la falta de igualdad en el acceso a la educación a distancia originado por el cierre de las escuelas agravó las condiciones de vulnerabilidad de las poblaciones con altos y muy altos grados de marginación provocando ausentismo, deserción escolar y pérdida de los aprendizajes (Gallegos, 2021). En 2024, 6.4 millones de niños, niñas y adolescentes no asistieron a la educación obligatoria, principalmente los sectores con desventajas sociales como los pueblos originarios que no hablan español, comunidades agrícolas y migrantes, mujeres y personas con alguna discapacidad (Instituto Mexicano para la Competitividad [IMCO], 2024).

En las regiones de alto y muy alto grado de marginación dada su baja densidad poblacional la cobertura a la educación básica se ha dado a través de las escuelas multigrado (Ezpeleta, 1997). En estas, un docente atiende a estudiantes de dos o más grados, en muchos casos asume funciones directivas y administrativas del centro escolar y es responsable del derecho a una educación de calidad de los pobladores en edad escolar. Los datos más recientes estiman que 38.2% de los preescolares, 42.1% de las primarias y

33.3% de las secundarias en el país tienen esta condición (MEJOREDU, 2023). Sin embargo, MEJOREDU, el organismo encargado de ofrecer información para la mejora continua de los centros escolares solo tomó en cuenta aquellas escuelas con todo su personal docente a cargo de dos o más grupos excluyendo a los centros de preescolar y primaria en las que unos atienden solo a un grado y otros a dos o más, por ello, se estima que ambos niveles tienen un porcentaje más elevado del que se reportó en MEJOREDU.

Las vulnerabilidad social hace referencia a los diversos factores de riesgo y deterioro de las condiciones de vida social y personal de las comunidades, a nivel económico y cultural. Su población, especialmente los niños, niñas y adolescentes, son expuestos a exclusiones sociales que limitan su calidad de vida (Consejo Nacional de Población, [CONAPO], 2020). Enseñar en estas condiciones implica considerar las posibles desventajas sistémicas de los estudiantes para el logro de sus aprendizajes. Además, cumplir con los fines de la educación ajustados por lo general a modelos donde no se contempla la multigradación, por consiguiente, se requiere de la docencia una formación especializada capaz de responder a estos desafíos.

Dentro de este orden, en el país la formación dirigida a la docencia en educación básica se desarrolla en dos momentos: inicial y continua. La primera corresponde a los programas de licenciatura para ejercer la carrera; la segunda implica una diversidad de estudios como posgrados, talleres y diplomados una vez se haya ingresado al sistema educativo para fortalecer y actualizar los conocimientos docentes (Rodríguez, *et al.*, 2021).

Con relación a la formación inicial y continua de la docencia en multigrado existe una Licenciatura en Educación Multigrado implementada desde 2022 en la Universidad Pedagógica Nacional con sede en el Estado de San Luis Potosí; la licenciatura en

Educación y Desarrollo Comunitario de la Universidad Pedagógica del Estado de Chihuahua, donde se abordan temáticas para la enseñanza y aprendizaje en educación multinivel (atención a todos los alumnos de los niveles de educación básica en el mismo espacio y tiempo), y la licenciatura en desarrollo comunitario y educación social que ofrece el Centro Regional de Formación Docente e Investigación educativa del Estado de Chiapas. La Licenciatura en Educación Primaria en las escuelas normales contempla un módulo especial para la didáctica en escuelas multigrado durante un semestre. En cuanto posgrados se encuentra la Especialidad en Docencia Multigrado de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rebsámen”.

Otros mecanismos de formación continua como seminarios, talleres y diplomados se destinan para fortalecer diferentes ámbitos y necesidades de la enseñanza en multigrado, sin embargo, no son suficientes. En 2019 solo 6.1 % de los programas de esta índole se destinaron para las escuelas multigrado (MEJOREDU, 2022a). En algunos casos las ofertas formativas no son accesibles dada la lejanía con los lugares de origen o laborales de los docentes porque implican traslados largos y disponibilidad de tiempo. En otros casos, la información no es pertinente a las necesidades reales de la docencia (Cano, *et al.*, 2018, Rodríguez, *et al.*, 2021; Cano, *et al.*, 2023).

La importancia de la formación inicial y continua se vincula con el fortalecimiento de los saberes y prácticas pedagógicas y su influencia en la mejora educativa y en el aprendizaje de los estudiantes (MEJOREDU, 2022a). En 2023 en el país había 80 732 docentes de educación básica de los cuales 48 847 eran directivos (MEJOREDU, 2024). Se convierte en una necesidad de la docencia en multigrado la oferta especializada de

programas formativos que movilicen, resignifiquen y fortalezcan la enseñanza en estos escenarios tan complejos.

La docencia en multigrado frente a las reformas educativas

Las reformas educativas son acciones del Estado para establecer los lineamientos de operación del sistema educativo (Díaz e Inclán, 2001). Surgen de las necesidades de instrumentar cambios estructurales y responden a una intencionalidad común de mejorar la educación (Ornelas, 2018). En México durante el siglo XXI la docencia ha transitado por cuatro reformas educativas caracterizadas por sus cambios totales o parciales de los programas de estudio, métodos de trabajo, libros de texto, programas compensatorios, entre otros (Villalaz, *et al.*, 2020). Frente a la inserción de una reforma educativa, la docencia dispone de textos y discursos para interpretar las políticas educativas, darles significado y ponerlas en práctica (Solís y Tinajero, 2022).

En México las reformas educativas suelen ser promovidas en los periodos presidenciales cada seis años. La implementación de este tipo de acciones en tiempos tan cortos ha presentado algunas complicaciones como la capacitación docente tardía y masificada, la contraposición de una reforma en marcha y el uso de materiales sin vigencia y la inclusión de nuevos lenguajes para el dominio de la enseñanza (Zaldívar y Escobedo, 2022).

Como se ha mencionado con anterioridad, los currículos implementados en el país derivados de las reformas educativas desde el inicio del siglo XXI tienen una tendencia graduada que excluye las condiciones particulares de las escuelas multigrado (Martínez, 2023). Algunas de las acciones propuestas durante este periodo como la Propuesta Educativa Multigrado en 2005, en la cual se presentaba un modelo educativo para enseñar

en primarias de este tipo, quedaron sin vigencia y sin seguimiento al entrar otra reforma, dejando a voluntad política herramientas y acciones para la mejora de estas instituciones.

Durante la Reforma Educativa de 2013, se prestó mayor interés a las escuelas multigrado por medio de documentos como diagnósticos de sus condiciones, directrices políticas y líneas de acción para su mejora (INEE, 2019a, 2019b, 2019c y 2019d). Estos antecedentes, han constituido un referente en la producción de conocimientos sobre estos espacios escolares.

El actual Estado Mexicano ha implementado desde 2019 la reforma educativa denominada Nueva Escuela Mexicana (en adelante NEM). Por primera vez se hace referencia a la escuela multigrado en la Ley General de Educación. Se considera el multigrado como una condición escolar incompleta con relación al personal adscrito a la misma. Esto es, son instituciones con uno, dos o tres docentes quienes atienden a estudiantes de dos o más grados (MEJOREDUE, 2023). Este concepto excluye a los preescolares bidocentes (dos docentes atienden a tres grados), primarias tetradocentes (cuatro docentes atienden a seis grados) y primarias pentadocentes (cinco docentes atienden a seis grados). En estos centros un porcentaje menor de la plantilla se enfrenta la enseñanza de dos grados y, por ende, involucra necesidades formativas especiales para trabajar en esas condiciones.

Además de la consideración de las escuelas multigrado en la Ley General de Educación, la NEM ha promovido acciones dirigidas al fortalecimiento docente entre ellas la Estrategia nacional para educación multigrado. En esta se establecen lineamientos como el diagnóstico de las necesidades y el diseño de procesos de formación enfocados a la concreción del Plan de Estudios para la educación básica dirigidos a las necesidades

actuales de estas instituciones (Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria Diario oficial de la Federación).

La NEM propone la autonomía curricular de los docentes en un ejercicio de codiseño de contenidos, lo que implica a colectivos, asesores técnico pedagógicos y supervisores en una relación de colaboración para analizar los diagnósticos escolares y áulicos y determinar los contenidos y los procesos didácticos. Este lineamiento propone los contenidos de enseñanza ajustados a las necesidades de la comunidad y los estudiantes con base en los campos formativos y ejes articuladores del Plan de Estudios 2022.

En cuanto a la gestión curricular, la NEM contempla elementos favorecedores para la enseñanza en escuelas multigrado. Uno es la organización de todo el trayecto de educación básica en fases que buscan consolidar los conocimientos académicos en el transcurso de dos o tres grados. Una de las estrategias usadas por la docencia en multigrado para diseñar situaciones didácticas diferenciadas según los niveles de aprendizaje corresponde a la agrupación de varios grados (Bustos, 2014). Otra es la articulación de contenidos en campos formativos en los cuales se integran conocimientos disciplinares complementarios entre sí. Las relaciones didácticas entre disciplinas favorecen en multigrado la gestión curricular al integrar diversos conocimientos de dos o más áreas en una sola situación de enseñanza. Finalmente, la NEM propone a la comunidad como núcleo de las relaciones de enseñanza y aprendizaje (DOF, 2022). Las escuelas multigrado atienden a poblaciones con baja densidad, por ello, su vinculación con la localidad además del sostenimiento del servicio educativo le brinda representatividad local.

Si bien, en la NEM se representan formas de trabajo conocidas por la docencia en escuelas multigrado, se propone el uso de estrategias y técnicas didácticas como el Aprendizaje Basado en Proyectos o en Problemas. En consecuencia, la enseñanza asume roles y gestiona conocimientos derivados de la diversidad de metodologías propuestas. Su desarrollo requiere de una formación especializada, ya que estas, se organizan a partir de procesos teórico metodológicos específicos (Ventura, 2023 y Acosta- Pérez, *et al.*, 2024).

Los dispositivos didácticos son modelos de intervención sistemáticos capaces de generar recursos de mediación y organización técnico instrumental de los procesos de enseñanza (Morales *et al.*, 2012). Estos sitúan las estrategias formativas en una ruta de principio a fin para dirigir acciones destinadas al desarrollo de determinados aprendizajes en sus alumnos. Por tanto, son una potencial herramienta para orientar a la docencia en el diseño y puesta en práctica de situaciones didácticas.

En este contexto, la presente tesis se planteó la pregunta de investigación ¿Cómo orientar el diseño de dispositivos didácticos para responder a los procesos de enseñanza en escuelas multigrado?

Como objetivo general, la investigación se propuso diseñar secuencias didácticas para producir géneros textuales como dispositivo didáctico multidisciplinar en primarias multigrado.

Dentro de los objetivos específicos se planteó:

1. Ajustar el dispositivo Secuencia Didáctica a los procesos de enseñanza en escuelas multigrado.

2. Probar los diseños en el campo y reajustarlos a las condiciones de enseñanza en primarias multigrado.

3. Someter los diseños a evaluación de expertos para asegurar su pertinencia en el campo.

Supuestos

Las herramientas modelización, secuencias y trayecto didácticos provenientes del ISD proporcionan un dispositivo didáctico multidisciplinar capaz de orientar los procedimientos de enseñanza en escuelas primarias multigrado.

Antecedentes

El aula escolar inicialmente se conformó con estudiantes de distintas edades a cargo de un solo profesor, en otras palabras, una escuela unitaria (UNESCO, 1961). Con el surgimiento del sistema escolarizado a raíz de la masificación urbana, las formas de integrar las aulas se volvieron más homogéneas; es decir, sus estructuras se segmentaron en trayectos y grados con grupos de estudiantes en un determinado rango de edad. Por su parte, los docentes se especializaron en áreas específicas de la educación y asumieron funciones directivas y supervisoras (Navarro, 2018).

La proliferación de las escuelas graduadas en las que los estudiantes son segmentados en grados progresivos a cargo de uno o más docentes especialistas, directores y demás personal con diversas funciones, fue consecuencia del derecho a la educación (Martínez, 2017). Los sistemas educativos en la atención a esta garantía tomaron este modelo para diseñar los currículos, los programas de formación de la docencia y las estructuras escolares. En consecuencia, se dejaron de lado los centros escolares que no cumplían con estas características (Arteaga, 2022).

En México, desde la primera década del siglo XXI, diversos agentes sociales vinculados en la educación se han enfocado en contribuir al desarrollo de propuestas didácticas para orientar la enseñanza en escuelas multigrado. Son recursos ajustados a sus procesos pedagógicos, y, por ende, valiosos para disminuir las incertidumbres acarreadas en estos escenarios.

Los antecedentes aquí reportados retoman propuestas didácticas para escuelas primarias multigrado que han sido impulsadas en el territorio mexicano durante los últimos veinte años. Se pretende en este ejercicio ayude a distinguir aportes para el diseño de herramientas didácticas orientadoras de la enseñanza estas escuelas. Primero se abordan modelos educativos propuestos por el sistema educativo nacional; posteriormente, se alude a estrategias didácticas y, por último, a experiencias de sistematización de intervenciones docentes en multigrado.

Modelos educativos

Se denomina modelos educativos a los enfoques pedagógicos que guían el proceso de enseñanza compuestos por recursos disciplinares, didácticos, materiales y organizativos (Bazán, 2014). En el caso mexicano la Propuesta Educativa Multigrado (PEM), impulsada por el sistema educativo en 2005, es hoy en día un modelo al que recurren los docentes de multigrado para diseñar la planeación y desarrollar las actividades en el aula (Castro-Romero y Rodríguez- Hernández, 2023).

La PEM surge del Programa Nacional de Educación 2001-2006 como una acción para fortalecer las competencias de los profesores de escuelas primarias multigrado y para asegurar una educación de calidad adecuada a la población en contextos vulnerables (Popoca, 2023). Este documento se conforma de una serie de orientaciones para una intervención docente centrada en la enseñanza de contenidos comunes con actividades diversificadas para responder a la diversidad de grados en el aula primaria unitaria.

La PEM se integra de un libro para el maestro en el que se aborda la propuesta de trabajo para el aula unitaria, esto es, con los seis grados de educación primaria y un material para el aprendizaje autónomo de los estudiantes con fichas y guiones de trabajo. Este

último material permite al docente fungir como orientador en proyectos e investigaciones elaboradas por los estudiantes de manera autónoma.

La PEM propone al profesorado un recorrido de enseñanza de tres momentos. Primero una actividad inicial para todo el grupo, posteriormente actividades específicas para subagrupaciones de estudiantes según su pertenencia a tres pares de grados (primero y segundo, tercero y cuarto, y quinto y sexto) y, por último, un ejercicio de cierre con todos los participantes del aula. Además, aporta una dosificación por asignaturas de los contenidos del currículo mexicano del periodo 2001-2006 que, si bien perdió su vigencia en posteriores enmiendas, hasta hoy es un referente para desarrollar la enseñanza, así como su modelo pedagógico (Martínez, 2023; Rodríguez y Fraga, 2024).

Otro de los modelos implementados por el sistema educativo es El modelo educativo Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD) del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Si bien, este no es destinado a la enseñanza en escuelas primarias multigrado, sino a escuelas comunitarias donde aprenden estudiantes de todos los niveles de educación básica en un aula, presenta una serie de estrategias referentes a la enseñanza a estudiantes con asimetrías muy distantes entre sí, muy similares a las de las primarias multigrado.

El Modelo ABCD, ofrece un marco curricular para la educación comunitaria. Esta última se trata de una respuesta del Estado para llevar la educación básica a localidades con alto y muy alto rezago social en condiciones de aislamiento, migrante y jornalero migrantes (CONAFE, 2021). La figura de enseñanza recae en los Educadores Comunitarios, que son jóvenes que concluyeron sus estudios de nivel secundaria o bachillerato con funciones de

tutoría a niños, niñas y adolescentes en un rango de edad de cinco a 15 años (CONAFE, 2024a).

El Modelo ABCD es una propuesta dosificada para la educación comunitaria basada en el currículo nacional de educación básica (CONAFE, 2016). Dado que los educadores comunitarios no tienen una formación orientada a la enseñanza, se proponen cuadernillos con Unidades de Aprendizaje Autónomo donde se presentan actividades orientadas hacia la autoformación y el ejercicio de la relación tutora. Este último término se refiere al proceso de aprendizaje entre los miembros de una comunidad en el cual se comparten conocimientos entre un individuo con más experiencia y otro con la intención de aprender (CONAFE, 2024b).

El modelo de autoaprendizaje maneja un recorrido construido por cuatro fases sustantivas: la presentación del tema y objetivos de aprendizaje, la exploración y reconocimiento de los aprendizajes actuales respecto a este, actividades de escritura y lectura para integrar nuevos aprendizajes y la autoevaluación de los aprendizajes obtenidos. Actualmente el Modelo ABCD sigue vigente en la educación comunitaria.

Estrategias didácticas

Otro tipo de herramientas dirigidas a la enseñanza en la escuela primaria multigrado son las estrategias didácticas. Este término alude al conjunto de acciones organizadas bajo un orden lógico y estratégico para lograr los aprendizajes de determinado tema (Tobón, 2010). Este tipo de material presenta una serie de situaciones de enseñanza planteadas a manera de instrucción y bajo una organización que permite al docente adaptarlas a su aula y replicar el método utilizado. A continuación, se describen cuatro documentos de esta naturaleza.

“*Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado*” es un libro en versión electrónica de acceso abierto (Rockwell y Rebolledo, 2018). En este se proponen diez estrategias enfocadas a la comunicación y lenguaje y diez destinadas a el pensamiento matemático bajo la metodología de tema en común con actividades diversificadas y progresivamente más complejas para grupos multinivel. Las estrategias se conforman por una serie de sugerencias e imágenes alusivas a la organización del trabajo con los alumnos en cuatro versiones con diferentes niveles de complejidad para poder trabajarse con los estudiantes de preescolar, primaria y secundaria. Cada estrategia está enfocada al trabajo de actividades permanentes, esto es, se pueden realizar a lo largo del ciclo escolar.

Por otro lado, “*Secuencias didácticas multigrado para docentes de escuelas primarias. Orientaciones para el trabajo en contextos escolares multigrado y Propuestas de trabajo en el aula*” (SEP, 2021) son dos libros de una serie de materiales elaborados por la Dirección de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe y la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México dirigidos a fortalecer el desarrollo profesional los profesores de estas aulas enfocados en la enseñanza del campo formativo exploración del mundo natural y social en la escuela primaria.

El primer libro contempla diversas orientaciones para el diseño secuencias didácticas organizadas a partir de un tema en común con actividades diferenciadas por ciclo escolar. Ofrece además una dosificación de contenidos del campo formativo exploración y comprensión del mundo natural y social y otras asignaturas del currículo mexicano 2012-2018. El segundo libro desarrolla doce secuencias en las cuales se incluyen recursos pedagógicos para el trabajo en el aula.

El tercer recurso de esta naturaleza se titula “*Enseñar español y matemáticas en aulas multigrado*” (Rodríguez, *et al.*, 2022). Se trata de un compendio de veinte secuencias didácticas para la enseñanza del español y las matemáticas en escuelas primarias multigrado. Las secuencias están formadas sugerencias complementadas por textos, imágenes, cuadros y fotografías que comunican de manera gráfica la organización del trabajo en el aula.

La organización de cada secuencia didáctica presenta un primer momento la descripción de los contenidos de enseñanza, en español se proponen géneros textuales y en matemáticas objeto de enseñanza. Posteriormente se aborda una actividad introductoria en la cual se contempla la participación de todo el grupo y se proponen actividades diferenciadas en tres variantes. Estas últimas representan tres niveles de aprendizaje en el aula unitaria de educación primaria: inicial, intermedio y avanzado. Finalmente se exponen sugerencias de evaluación y se proporcionan recursos anexos para trabajar en el aula.

El cuarto documento se titula *Estrategias didácticas para abordar problemas comunitarios* (Red Comunidad, Ciencia y Educación, 2024). Este recurso pone a disposición ocho fichas donde se aborda la contaminación del río Atoyac y las acciones para restaurarlo. Dicho material se elaboró en colaboración de organizaciones ambientales, educativas y comunitarias.

En este documento se abordan procesos de enseñanza transversales en el desarrollo de problemas comunitarios socioambientales. Dicho material deja a juicio del docente el diseño de algunas temáticas de las cuales emite sugerencias y formas de abordarlas. Este tipo de presentación de las estrategias didácticas dispone de elementos pedagógicos para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero dada la complejidad de los desarrollos

didácticos de esta índole, implica conocimientos especializados por parte del docente para usar las estructuras propuestas y diseñar sus propias actividades.

Experiencias de sistematización

Se entiende como experiencias de sistematización a los aportes que reconstruyen y analizan una intervención determinada para contribuir a la formación de conocimiento (Ghiso, 2011). En este sentido se retoman dos textos referentes a la intervención en el aula multigrado. El primero es *“Maestros que transforman su práctica educativa y construyen un modelo de educación integral para el multigrado”* (Rosas, 2007). Una experiencia que documenta el modelo educativo construido por un grupo de maestros de escuelas multigrado de calidad en el estado de Guanajuato. El segundo es *“El trabajo por proyectos en aulas multigrado”* (Cano, 2023) un libro donde se presentan cinco propuestas didácticas elaboradas por estudiantes y académicos de la Especialidad en Docencia Multigrado de la Benemérito Escuela Normal Veracruzana.

Si bien, las experiencias de sistematización aportan elementos orientadores de procesos didácticos implementados en determinado contexto, son materiales revisados en trayectos formativos de posgrado ya que abordan métodos de investigación para la mejora de la práctica. En 2021 en el país solamente 14 804 docentes estudiaban posgrados en escuelas normales públicas y en la Universidad Pedagógica Nacional (SEP, 2022). Por tanto, no se encuentra al alcance de todos los docentes.

Aportes de las propuestas didácticas

A partir de la exploración de las propuestas didácticas se hacen tres señalamientos referentes a su contribución para la enseñanza en multigrado. El primero es que en su

conjunto contemplan tiempos, espacios y recursos didácticos dispuestos en estos escenarios, y, al mismo tiempo, reconocen el potencial pedagógico a sus formas de intervención [Galván, 2020]. La intervención docente en estas aulas asume principios pedagógicos de diversificación para el logro de los aprendizajes que en cualquier tipo de contexto educativo son capaces de generar respuestas positivas,

El segundo es que estas propuestas didácticas disponen de elementos didácticos, como el uso del tema en común, la asignación de monitores, la diversificación de actividades entre otros, para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje en aulas multigrado. Proponen métodos de enseñanza más efectivos facilitando el acceso de los docentes a herramientas para transformar la realidad de sus aulas, apoyar la toma de decisiones curriculares y generar ambientes de autonomía pedagógica.

Un tercer señalamiento es sobre su conformación las herramientas didácticas con procesos explícitos sobre las secuencias de actividades que contribuyen a la capacitación autogestora de los profesionales de la educación ya que exponen de principio a fin las formas de organizar la enseñanza. En escenarios donde la formación inicial y continua para la enseñanza en aulas multigrado no es suficiente.

Potencialidades de las propuestas didácticas

Los trabajos anteriormente revisados son herramientas en su mayoría producto de la investigación aplicada que exponen un sistema de conocimientos con los que se configura cada propuesta didáctica y se componen estructuralmente de procesos de inicio, desarrollo y fin de la intervención docente. En estos se distinguen las diversas formas de organizar la enseñanza en escuelas multigrado. No obstante, las estrategias didácticas se sostienen en un tratamiento mayormente disciplinar.

Una situación didáctica implica el diseño de actividades ordenadas de principio a fin para que los estudiantes desarrollen un saber específico (De Benito y Salinas, 2005). Los recursos se organizan en los procedimientos pedagógicos de la rama del conocimiento inmiscuida en los aprendizajes que se desea enseñar y se enfoca en determinados roles y relaciones entre los docentes, estudiantes y contenidos (Paoli, 2019).

Ahora bien, para caracterizar una herramienta didáctica como multidisciplinar, interdisciplinar o transdisciplinar es necesario movilizar elementos de las didácticas disciplinares con relaciones concernientes a cada término. Por ejemplo, una estrategia multidisciplinar, implica el tratamiento de objetos de enseñanza de dos o más disciplinas cada una con sus propios conceptos y estrategias metodológicas en una misma situación didáctica.

Las propuestas didácticas revisadas integran en sus diseños el tratamiento de temáticas de distintas disciplinas del conocimiento humano, sin embargo, en su mayoría se trata de tratamiento periférico de un contenido porque su función es acompañar objetivos de enseñanza de una disciplina central. La didáctica multigrado hace uso de este tipo de estrategias en función agrupar los contenidos de diversas disciplinas en el diseño de situaciones de enseñanza tomando en cuenta criterios como la complementariedad temática (Santos, 2021).

En este sentido, cobra relevancia la propuesta de dispositivos didácticos multidisciplinarios en los cuales se aborden objetos de enseñanza de distintas disciplinas en función de una situación didáctica (Morin, 1999). 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 de mejor manera la situación didáctica.

Por tanto, se considera necesaria la propuesta de dispositivos didácticos que ilustren el recorrido de enseñanza que ha de llevarse de principio a fin para desarrollar actividades capaces de responder a la incertidumbre de atender aulas de organización multigrado y a las exigencias del Sistema Educativo.

Marco teórico

La capacidad humana para usar el lenguaje trasciende por encima de las funciones compartidas con otros organismos como lo son la comunicación y la subsistencia. El lenguaje es un sistema complejo de procesos físicos, psicológicos, sociales e individuales de los colectivos humanos (Saussure, 2004). Para el interaccionismo social y los movimientos provenientes de esta corriente de la psicología, como es el caso del ISD, esta función es el medio por el cual se despliega el pensamiento y maduran los procesos cognitivos de los seres humanos (Bronckart, 2007). Por tanto, incide en los procesos de desarrollo de los individuos.

En esta tesis, se construye y pone a prueba un dispositivo didáctico para la enseñanza de la lengua con el fin de ofrecer a la docencia en escuelas primarias multigrado una herramienta para el diseño de situaciones de enseñanza. Este proviene de un enfoque teórico que le atribuye un papel mediador en el conocimiento humano. En este capítulo se presentan las principales ideas del ISD y sus herramientas didácticas en tres apartados principales. El primero describe los procesos de aprendizaje del lenguaje que el ISD ha asimilado de su enfoque antecesor. El segundo aborda los procedimientos propuestos por el ISD en las mediaciones formativas de la lengua. Y, el último, describe la contribución del dispositivo didáctico a las escuelas de organización multigrado.

El interaccionismo social

La teoría del desarrollo sociocultural enfatizó en el lenguaje como instrumento mediador semiótico de los procesos cognitivos (Vygotsky, 1978). Desde el nacimiento, el entorno social proporciona procesos activos de integración del individuo a sus constructos económicos, semióticos y culturales elaborados por las sociedades predecesoras

(Bronckart, 2007). Estas representaciones están vehiculizadas por los signos y significados de una lengua natural. Los sujetos las adquieren, reproducen y transforman progresivamente hasta interiorizar las reglas de acción y de comunicación que reconstruyen su pensamiento.

Ahora bien, el objetivo de este capítulo es desarrollar con profundidad la teoría interaccionista dada su relación con el dispositivo didáctico en cuestión. Enseguida se explicita con mayor énfasis esta postura a fin de ofrecer una mejor comprensión sobre los procesos involucrados en el diseño de las secuencias didácticas diseñadas y puestas a prueba en este estudio.

El interaccionismo social es una corriente de la psicología educativa encargada de estudiar las interacciones entre los individuos, su contexto social, y la influencia que estos ejercen en el aprendizaje. Para Vygotsky, precursor de esta corriente, el aprendizaje de los seres humanos se despliega en un proceso histórico cultural sintetizado en dos líneas: la maduración natural y la influencia del contexto social (Vygotsky, 1991).

La primera línea de desarrollo está determinada por la herencia biológica. El ser humano, como el resto de los organismos vivos del planeta, es capaz de transmitir genéticamente mecanismos de supervivencia a su prole. Desde el nacimiento, estas capacidades orientan al individuo de manera involuntaria para satisfacer sus necesidades y subsistir (Baquero, 1997). Los reflejos son algunas representaciones de estos mecanismos denominados *funciones psicológicas inferiores* (Vygotsky, 1991).

La segunda línea de desarrollo es exclusiva de los seres humanos. A diferencia del resto de las especies, los humanos regulan las funciones psicológicas inferiores en la interacción social, al asociar una respuesta del ambiente ante sus situaciones particulares de supervivencia (Rivieré, 2002). El individuo relaciona estas respuestas con una acción

determinada. Y una vez explícita esta relación es capaz de reproducirla para su beneficio. Estos mecanismos se denominan *funciones psicológicas superiores* (Vygotsky, 1991).

Ambas líneas, la natural y la social, operan en el desarrollo del aprendizaje de los individuos. Primero de forma aislada, dotada en el proceso de cambio y adaptación de todos los organismos desde el origen de la vida en el planeta. Después al interactuar en los grupos sociales la influencia de los saberes colectivos estimula el pensamiento para finalmente transformar sus comportamientos y actuar sobre el mundo.

Muchas especies del reino animal se han adaptado a la vida en sociedades con el fin de asegurar su preservación. Los grupos humanos emplearon este mecanismo de supervivencia para modificar el ambiente en su beneficio, asegurar el dominio de la especie sobre otras y dejar huella de sus capacidades en el planeta (Wilson 1975, citado en Martínez, 2012). En este sentido, el énfasis de estudio de la teoría interaccionista se sostiene en la influencia de la línea social en el desarrollo cognitivo del individuo (Riestra, 2011)

Los grupos humanos han subsistido como una especie dominante gracias a la configuración colectiva de saberes, creencias y pautas de conducta. Conforme la humanidad desarrolla conocimientos sobre sí misma y su relación con el universo, estos constructos cambian e influyen en las diferentes esferas de participación social (Carrera y Mazarela, 2001). Por ejemplo, las tecnologías aplicadas a la información y comunicación para las sociedades que se desarrollaron antes de la era digital eran mucho menos veloces. El envío de cartas a través de los sistemas postales era común en ese contexto. Hoy en día la comunicación entre los individuos es instantánea gracias a dispositivos tecnológicos más accesibles. La pandemia de COVID 19 fue un suceso histórico en el cual se desarrollaron formas de enseñanza virtual haciendo más accesibles herramientas como

las videollamadas que han permanecido como forma de comunicación más efectiva y trascendental.

Ahora bien, los grupos humanos son capaces de transmitir los conocimientos, costumbres, idiosincrasias y cosmovisiones aceptadas de generación en generación para preservar sus constructos sociales (Wertsch, 1985). Los diversos instrumentos elaborados por la humanidad, como la escritura, las artes y las ciencias, propician que el legado de las sociedades predecesoras pueda ser interpretado y dar significado a los comportamientos actuales.

Es esta complejidad social, exclusiva de los grupos humanos, desde la perspectiva interaccionista, propicia el desarrollo evolutivo de sus individuos en los procesos de interacción con los demás. A diferencia de especies que nacen con autonomía para sobrevivir, como algunos reptiles y arácnidos por mencionar algunos, el ser humano necesita satisfacer sus necesidades básicas con ayuda de otros. Durante los primeros años de vida, los cuidadores primarios del individuo introducen al recién llegado a la sociedad a través de las prácticas del lenguaje. En estas interacciones los diversos instrumentos creados por la especie asumen el papel de mediadores entre el niño y el análisis de los marcos conceptuales de la actividad social (Vigotsky, 1978).

La mediación, desde la perspectiva interaccionista, es un conjunto de ayudas ofrecidas por el entorno para regular y transformar el desarrollo del intelecto y de las conductas sociales. Para Vygotsky, la actividad social humana es mediada por dos tipos de instrumentos: las herramientas y los signos. Las primeras le permiten actuar sobre el ambiente y transformar la naturaleza. Las segundas se ejercen sobre el mundo social (plano interpsicológico) y posibilitan al sujeto para transformarse a sí mismo (plano intrapsicológico) (Penuel y Wertsch. 1995).

El ser humano ha construido herramientas para resolver problemas e incrementar sus competencias físicas. Al usarlas se realizan acciones que no serían posibles con sus capacidades naturales (Bodrova y Leong, 2004). Por ejemplo, los primeros martillos comenzaron a utilizarse en la edad de piedra y constaban de una roca atada con cintas de cuero a un trozo largo de madera. Con el descubrimiento del bronce en el 3500 antes de la era común, se elaboraron con este material. Hoy en día se les encuentra hechos de diferentes componentes y con diseños más ergonómicos acomodados a necesidades diversas de sus usuarios. Esta herramienta es capaz de mediar acciones humanas como clavar, acoplar y sujetar piezas las cuales no podría realizar con su propio cuerpo. Otra representación en el uso del fuego, un elemento que facilitó la vida de los primeros homínidos sobre todo para el consumo de alimentos, calentarse en épocas frías y proporcionar luz. A lo largo del desarrollo histórico de las sociedad la invención de instrumentos para manipularlo ha facilitado la vida y supervivencia de la humanidad.

Por otro lado, los signos son mediadores en el desarrollo psíquico de la persona. Desde el planteamiento vygotskiano estos instrumentos conducen dos tipos de relaciones en el individuo: primero le permite interactuar con los demás agentes sociales en diversas esferas de participación. Segundo, le orientan intrapsicologicamente para interpretarlos (Vergel, 2014).

Para Vygotsky, las interacciones entre dos o más personas se desarrollan en una sucesión de acciones. Estas acciones se producen usando los signos: el lenguaje, las matemáticas, las ciencias y las artes ejemplifican este concepto, dotados de significados aprobados en sociedad. En las interacciones verbales los seres humanos intercambian estos significados, para posteriormente dominarlos y dirigirlos en otras actividades (Vygotsky, 1995).

Para dar sentido a los signos, los agentes sociales establecen relaciones semióticas. Esto es, articulan procesos de significación a través del lenguaje (Saussure, 1982). Los intercambios lingüísticos proveen desde el nacimiento la información necesaria para que el individuo se pueda desempeñar progresivamente con autonomía en la sociedad. En este sentido, es el mediador con más influencia sobre los procesos cognitivos de los seres humanos.

Zona de desarrollo próximo

El interaccionismo social sostiene que el individuo desarrolla su pensamiento por medio de las acciones establecidas con los agentes sociales en su contexto. Sobre esta base y desde el ámbito la enseñanza, resulta de interés reparar en las pautas de interacción en las cuales un sujeto con más experiencia interviene sobre otro para potenciar su aprendizaje. El valor de estas interacciones se estima en las posibles formas para plantear la acción pedagógica.

Durante los primeros años de vida, el individuo requiere de la intervención de los adultos. Estas ayudas influyen en su comportamiento y le orientan para desempeñarse paulatinamente con autonomía. A diferencia de algunos animales con quienes comparte esta característica, el ser humano usa el lenguaje como medio para proporcionar estas ayudas. Este rasgo distintivo de la especie se erige como una construcción social compleja y en constante transformación. Por tanto, las ayudas son los vehículos en los que los significados de la época actual de una sociedad son transmitidos y asimilados en los recién llegados a su ambiente social.

Al proceso por el cual los individuos con más experiencia actúan hacia otro inexperto para influir y cambiar paulatinamente su comportamiento se le conoce como mediación (Santrock, 2000). Esta acción se origina en dos canales de interacción, uno ejercido por un

agente mediador, el individuo con mayor experiencia cuya intención es influir en el aprendizaje de otros, y el otro, por el sujeto mediatizado, esto es, alguien con menor experiencia, sobre el que se ejerce la ayuda. Para Vygotsky la mediación social tiene un papel sustantivo en curso del desarrollo individual. Tomando esta consideración propuso un instrumento sobre el cual los agentes expertos pueden actuar para promover su aprendizaje hacia otro: la zona de desarrollo próximo (En adelante ZDP) un espacio en el que las acciones de los adultos o pares con más experiencia influyen y orientan en el aprendizaje del individuo. En los sistemas escolarizados esta propuesta proporciona un marco de acción para organizar interacciones destinadas a la interiorización paulatina de los constructos competentes a la escuela.

La constante transformación del pensamiento implica para el agente mediador identifique aquellos conocimientos madurados en experiencias previas del sujeto mediatizado. Este estado de desarrollo es denominado como nivel evolutivo real (Vygotsky, 1978). Cuando el sujeto es no es capaz de desarrollar una acción con autonomía, la intervención de un mediador le brinda las herramientas para lograrlo fijando el grado de progresión en el nivel evolutivo potencial. Esto es, lo que pueda realizar con autonomía en un futuro cercano (Baquero, 1997).

El espacio entre ambos niveles evolutivos es la ZDP, la cual se entiende como la distancia existente entre la resolución de tareas que realiza un individuo de manera independiente y las que hace con la dirección de un agente mediador (Vygotsky, 1978). En la ZDP el agente mediador promueve acciones para orientar al individuo en la interiorización de conocimiento. En el ámbito educativo, las acciones encaminadas a la ZDP deben orientarse hacia el nivel evolutivo potencial y proporcionar las ayudas

necesarias para que en un futuro cercano el sujeto mediatizado se desempeñe con autonomía (Vygotsky, 1995).

El lenguaje

El énfasis de estudio del Interaccionismo Social es el lenguaje y su papel en la inteligencia humana. Vygotsky le concede a esta capacidad el carácter de signo y, por tanto, es un mediador en el desarrollo las funciones psicológicas superiores. En medida de su progreso en el mundo, el individuo se enfrenta con los usos sociales de diversos mediadores o signos para interactuar en una comunidad (Vygotsky, 1995). Con el apoyo de agentes sociales con más experiencia interpreta estos usos utilizando como medio símbolos (escritura, fórmulas matemáticas, señales visuales, entre otros) y sonidos (habla, señales sonoras, música).

Cada grupo humano tiene su propio sistema de símbolos y sonidos para interactuar entre sí, la lengua (Saussure, 2004). Este sistema es concomitante con las condiciones de vida de los individuos de ese grupo; se organiza en palabras, da sentido a objetos abstractos, los representa mentalmente y los manifiesta por medio del habla.

Conforme los grupos humanos se transforman, los usos y costumbres de las lenguas avanzan en la misma dirección (Bronckart, 2007). Las primeras sociedades agrícolas disponían de tecnologías condicionadas por los descubrimientos y conocimientos científicos de la época. El uso de palabras correspondía a los objetos que permitían mejorar su calidad de vida. Con el paso de la historia estas sociedades evolucionaron de formas más complejas. Las percepciones sobre su existencia también se transformaron, por tanto, el uso de palabras para designar a los objetos. Este fenómeno del lenguaje se reproduce

constantemente en función de las necesidades y conocimientos producidos por los seres humanos.

Además de interactuar con los otros para cubrir sus necesidades, las sociedades usan el lenguaje como un medio para preservar y transmitir la cultura, tradiciones, historia, valores y demás constructos de la vida social por medio de las prácticas culturales de lectura, escritura y oralidad (Luckmann, 1984). Estos atributos del lenguaje han posibilitado a la especie humana, la producción y difusión de conocimiento sobre sí misma y sobre el lugar donde vive.

El género textual

El énfasis de estudio del ISD es la actividad del lenguaje como mediadora de todas las actividades humanas (Riestra, 2006). Estas últimas son el resultado de los procesos activos de integración del individuo a los constructos sociales, económicos, semióticos y culturales del grupo al que pertenece (Bronckart, 2007). Para satisfacer sus necesidades en los diversos ámbitos de la vida colectiva, los sujetos interactúan a través acciones verbales, esto es, usan signos, símbolos y sonidos de su lengua nativa (Bronckart, 2003).

Las acciones verbales tienen correspondientes empíricos lingüísticos orales o/y escritos: los textos. Estos son unidades comunicativas relativamente estables articuladas a un marco histórico cultural (Bronckart, 2007; Goicoechea, 2017). Por medio de los textos, los individuos intercambian mensajes destinados a generar significaciones y reconstruir el pensamiento de los otros.

Los textos se adscriben a géneros representativos de las prácticas discursivas de una sociedad. Autores como Ivanova (2010), Riestra, (2010) y Bota y Bronckart, (2010), atribuyen a Voloshinov la introducción del concepto de género como un reflejo ideológico

de la acción del lenguaje con una estructura, composición social y objetivo determinado por su tipo (Voloshinov, 2009). Es una forma autónoma de organización del lenguaje que posee recursos de textualización y mecanismos de asunción de la responsabilidad enunciativa (Riestra, 2014).

El género textual es toda producción verbal oral y/o escrita de circulación social entre usuarios de una lengua natural para intercambiar mensajes (Bronckart, 2003). Su existencia se origina en un marco general establecido en un colectivo, donde el hablante interactúa y le da un uso particular con el objetivo de cubrir sus necesidades. Para comunicarse en todos los espacios de la sociedad los seres humanos requieren de los géneros textuales elaborados en las esferas de participación comunitaria. Con este fin, los adoptan por medio de la comprensión de sus propiedades estructurales y funcionales y los adaptan mediante un proceso permanente de evaluación social haciendo uso de sus capacidades cognitivas y lingüísticas (Riestra, 2014).

Los géneros textuales son un artefacto dotado de recursos lingüísticos en los que aprender a escribir y hablarlos sostiene la movilización de dichos recursos (Dolz, *et al.*, 2013). Desde el paradigma Vygotskiano, los géneros cumplen la ley de la doble formación de las funciones psicológicas superiores. Esto es, primero se aprenden de manera interpersonal en la interacción con los demás y posteriormente de manera intrapersonal para reproducirlos dando paso a la constante transformación de las capacidades psíquicas de los individuos (Schneuwly, 1994).

En este sentido, el género textual se constituye como una mega herramienta didáctica para la enseñanza de la lengua dado que sus propiedades de desarrollo se actualizan y apropian en la práctica (Schneuwly, 1994). Para Vygotsky las herramientas mentales proporcionan la ayuda necesaria al individuo para aprender, modificar y transmitir los

objetos culturales de su entorno (Bodrova y Leong, 2004). El aporte de los géneros es que en sí mismos guían las operaciones para producir un texto en función de una situación de comunicación.

La producción de géneros textuales

Las operaciones mentales son aquellos procedimientos realizados por el sujeto para sistematizar la información o el conocimiento de manera lógica. Dolz, *et al.* (2013) destacan cinco operaciones en la producción de géneros textuales. La primera es la contextualización. Consiste en identificar el modo de producir un texto como una unidad coherente, resultado del análisis del género textual y la pertinencia de la situación de producción. Esto es, el conjunto de parámetros sociales vinculados al género, como el lugar y momento de producción, la situación del emisor y del destinatario, la finalidad y los efectos implicados en la elaboración de este.

La segunda operación es el desarrollo de contenidos temáticos. Consiste en la adaptación pertinente y equilibrada de la información presente y ausente para desarrollar la situación comunicativa con relación a los conocimientos del mundo del destinatario del género textual, así como el aporte resultado de la progresión temática (Dolz, *et al.*, 2013).

La tercera operación es la planificación. Se trata de los mecanismos utilizados para la construcción textual a partir de las secuencias prototípicas dialógicas colectivas, necesarias para generar la coherencia con orden y jerarquía. Las características comunes de los géneros textuales permiten agruparlos según sus finalidades sociales, tipologías discursivas y regularidades lingüísticas (Tabla 1). La reagrupación de los géneros textuales ofrece además la posibilidad de economizar contenidos de enseñanza debido a las características

comunes compartidas por los textos según las capacidades lingüísticas dominantes (Dolz, *et al.*, 2013).

Tabla 1

Agrupación de los géneros textuales

Dominios sociales De comunicación	Aspectos tipológicos Capacidades lingüísticas Dominantes	Ejemplos de géneros Orales y escritos
Cultura literaria ficcional	Narrar Mimesis de la acción a través de la creación de la intriga	Cuento maravilloso. Cuento de hadas Fábula Leyenda Mito Relato de aventuras Relato de ciencia ficción Relato policiaco Novela fantástica Adivinanza Narración oral
Documentación y memorización de acciones humanas.	Relatar Representación por el discurso de experiencias vividas, situadas en el tiempo	Relato de vida Relato de viaje Diario personal Testimonio Anécdota Hoja de vida Noticia Reportaje Crónica social Crónica deportiva Perfil biográfico
Discusión de los problemas sociales controversiales.	Relatar Representación por el discurso de experiencias vividas, situadas en el tiempo	Relato de vida Relato de viaje Diario personal Testimonio Anécdota Hoja de vida Noticia Reportaje Crónica social Crónica deportiva

		Perfil biográfico Autobiografía
Discusión de los problemas sociales controversiales	Argumentar. Sustentación, refutación y negociación de opiniones y posiciones	Texto de opinión Diálogo argumentativo Carta del lector Carta de reclamación Deliberación informal Debate regulado Asamblea Alegato jurídico (defensa y acusación) Reseña crítica Artículo de opinión Editorial Ensayo
Transmisión y construcción de saberes	Exponer Presentación textual de diferentes formas de saberes	Conferencia Artículo enciclopédico Entrevista a un experto Toma de notas Resumen de textos expositivos Informe científico Acta Exposición oral Relatoría
Instrucciones y prescripciones	Describir acciones regulación mutua de comportamientos	Manual de instrucciones Consigna Receta de cocina Receta médica Reglamento Manual de convivencia Reglas de un juego

Fuente: Dolz, *et al.* (2001), Citado en Dolz, *et al.* (2013), pp. 35-36

La cuarta operación es la textualización. Implica el análisis de las marcas lingüísticas para la producción textual como los signos de puntuación, segmentación y conexión de párrafos, cohesión nominal y verbal, los pronombres y tiempos verbales. En este proceso el agente social toma decisiones con respecto a los niveles léxico-semántico, morfosintáctico y ortográfico (Riestra, 2014).

La quinta operación es el retorno del productor hacia el texto para su mejora. El emisor toma distancia respecto a su producción con el fin de retomarlo en una evaluación para plantear su mejora puntual en ejercicios de reescritura.

Además de estas operaciones para la producción, el género textual orienta las estrategias de intervención para su enseñanza. Primero, al estar integrado por un acervo de recursos lingüísticos disponibles en sí mismo permite identificar las dimensiones susceptibles de ser enseñadas (Riestra, 2010). Y, segundo, da paso a la organización de las actividades de enseñanza en función de las capacidades iniciales de los emisores.

Las herramientas didácticas del género textual

Una herramienta didáctica es un recurso mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para Schneuwly, (1994) el potencial de los géneros textuales le atribuye el carácter de megaherramienta didáctica al ofrecer diversos recursos para su enseñanza. Se identifican tres principales herramientas cuyas características se enuncian en seguida.

La primera es la modelización donde se formalizan los componentes textuales de los géneros y las capacidades de lenguaje para identificar las unidades enseñables con el fin de orientar las prácticas docentes (Dolz, *et al.*, 2001). La concepción del género textual al adoptarse y adaptarse en las situaciones comunicativas atribuye al docente la complejidad de planificarlos y elaborarlos desde el dominio de la reflexión sobre la lengua y la reflexión metalingüística (Riestra, 2014). La primera se refiere al uso histórico y social del género textual y la segunda a la forma en como los tipos de discurso interiorizados posibilitan el aprendizaje en un constante movimiento dialógico entre alumno y docente.

La segunda herramienta es el trayecto didáctico (Riestra, 2014). Este se compone de una ruta para analizar los componentes textuales del género en un recorrido de tres fases de exploración:

- Uso. El contexto en el que se produce y utiliza el género textual.
- Sentido. El contenido y desarrollo del texto.
- Forma. La reflexión a través del conocimiento gramatical.

Este trayecto didáctico del género textual construye tanto el lenguaje que regula los procesos del pensamiento y la consolidación de los conocimientos de las disciplinas escolares como la identificación de los posibles contenidos de enseñanza (Dolz, *et al.*, 2013). Cada campo disciplinar es desarrollado a través de textos orales y escritos anclados en determinados géneros y son estos géneros los que orientan a los procesos psicológicos de los hablantes a resolver sus problemas (Silvestri, 2006). Aunado a lo anterior, son propios de la naturaleza humana y corresponden a la manera en que un texto intenta explicar su actividad desde un campo específico.

Este planteamiento deja claro la oportunidad pedagógica del género textual como posibilidad metodológica para la enseñanza en escuelas multigrado, lugares donde coexisten hablantes de una o varias lenguas naturales, cuyos procesos históricos les han brindado las herramientas para hacer frente a la vida y para desenvolverse en un entorno. En estos contextos la apuesta es por ofrecer a los profesores la oportunidad de enseñar en términos de colaboración los géneros textuales para el desarrollo de seres comunicativos funcionalmente en una sociedad que en medida que avance le solicitará mejores aprendizajes.

La tercera herramienta es la secuencia didáctica o dispositivo producción inicial-producción final que fue creado para la enseñanza del género textual (Dolz, *et al.*, 2001). Este propone un camino acentuado en la participación dinámica de los estudiantes con el ambiente sociocultural en procesos de colaboración permitiéndoles interiorizar las estructuras comportamentales y de pensamiento (Bodrova y Leong, 2007). Desde 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.

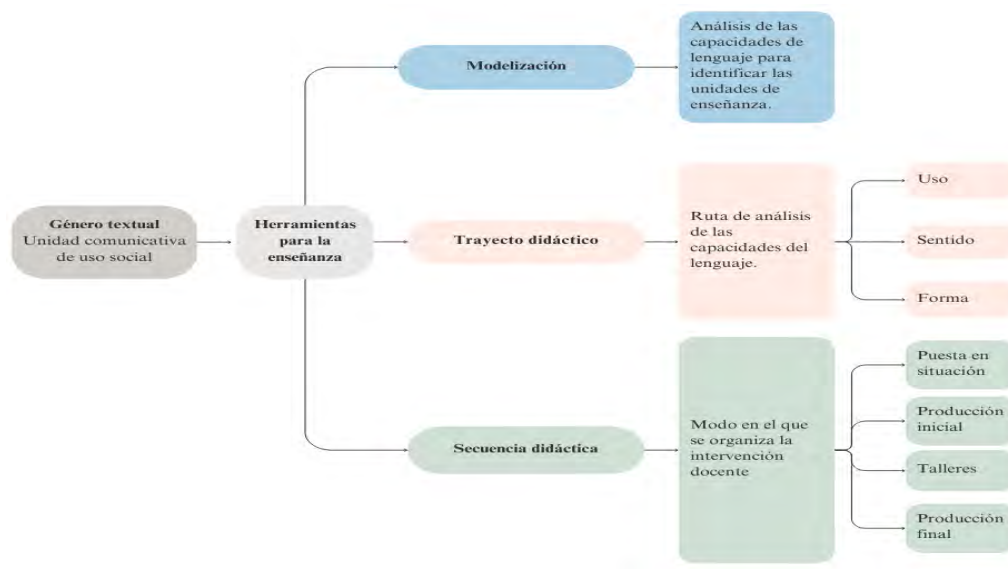
- 1- Puesta en situación: un momento inicial para presentar el género textual, el objetivo de su producción y su destinatario.
- 2- Producción inicial: el estudiante produce por primera vez el género textual. Este trabajo orienta al docente en la identificación de las capacidades iniciales y le brinda datos importantes para detectar las dificultades de escritura. Esta información le permite diseñar las situaciones didácticas de los talleres destinadas a la superación de los obstáculos.
- 3- Los talleres: una serie de situaciones didácticas orientadas a ofrecer mediaciones para la superación de los obstáculos identificados en la etapa anterior. Los géneros textuales tienen modos de organización estables para identificar los contenidos temáticos en tres dimensiones: contexto de producción (uso), el contenido textual (sentido) y la reflexión de su sistema gramatical y ortográfico (forma).
- 4- La producción final: una última producción del género textual al finalizar los talleres permite al profesor identificar las dificultades superadas y valorar los saberes aprendidos.

La secuencia didáctica del género textual ha sido probada en la enseñanza de lenguas diversas (Dolz, 1995, Sánchez, *et al*, 2012, Goicochea- Gaona, 2017, Riestra, 2014, Souza y Magalhães, 2014). Particularmente en México, desde 2018 a la fecha se ha trabajado este dispositivo en la enseñanza de la argumentación escrita en primaria y telesecundaria (Rodríguez y González, 2020; Rodríguez-Hernández y Servín, 2022), y se elaboró un primer compendio de secuencias didácticas para enseñar español en primarias multigrado (Rodríguez, *et al*. 2022).

En conjunto la modelización, el trayecto y la secuencia didáctica del género textual constituyen un dispositivo didáctico capaz de responder a las preguntas ¿Qué y cómo enseñar? (Figura 1). Estos procesos pedagógicos implicados al aula multigrado y sus características complementan y dan paso a diseños que ofrecen un panorama de prácticas propias y efectivas organizadas en un recorrido de formación.

Figura 1

Género textual y sus herramientas para la enseñanza



Fuente: elaboración propia.

Didáctica multigrado

La mediación del aprendizaje implica una actividad consiente de los niveles del desarrollo del alumno y sus aprendizajes (Bolívar, 2006). En las escuelas multigrado la diversidad de alumnos ubicados en grados distintos conlleva una organización de la enseñanza particular. Las formas de enseñar rompen la linealidad de la graduación y originan conceptos alrededor de sus prácticas y, en algunos casos, son diferentes a la escuela graduada (Santos, 2020b). Las investigaciones referentes a los procesos pedagógicos en el aula multigrado de los últimos 20 años han generado una base de conocimientos respecto a sus procedimientos didácticos y su potencial pedagógico. Un concepto relevante surgido en países de habla hispana es la didáctica multigrado, la cual a grandes rasgos puede entenderse como un marco estructurador de la enseñanza en la escuela multigrado [Santos, 2011, 2016; Bustos, 2010, 2014; Abós, *et al.*, 2013 y Boix, 2020].

La didáctica multigrado brinda el conocimiento de las estrategias, técnicas, métodos y herramientas pedagógicas de estos escenarios y plantea las directrices para organizar y ejecutar la enseñanza (Bustos, 2014; Santos, 2020a). Si bien se trata de un concepto reciente, se identifican ejes vertebradores sobre los cuales se organiza la práctica docente. A continuación, se presentan cuatro más recurrentes en la literatura.

El primero es la diversificación de la enseñanza. En el aula multigrado cada sujeto es parte de una unidad: el grupo (Santos, 2021). Esta característica plantea dos direcciones de la enseñanza: una dirigida a todos y otra considerando los niveles de aprendizaje individual (Abós, *et al.*, 2014). En virtud de esta cuestión, los docentes ponen en juego los elementos comunes temáticos capaces de responder a esta diversidad. El tema en común

surge de proyectos sociales, del currículo o de propuestas comunitarias o particulares, y constituye un eje articulador para orientar la selección de los contenidos del programa de estudios de cada grado (Santos 2021). Por tanto, unifica los aprendizajes que han de adquirirse de manera grupal y a la vez considera la existencia de pequeños grupos cuyas necesidades de aprendizaje son heterogéneas.

El segundo es la agrupación flexible de los estudiantes. En el aula multigrado cada uno aprende a su propio ritmo como en todas las aulas. Sin embargo, la diferencia entre las edades y etapas del desarrollo cognitivo existentes en estos espacios requieren definir quiénes aprenden unos contenidos y quiénes otros (Santos, 2020; Lataille-Démoré, 2007). Una acción para diversificar los aprendizajes es la agrupación de los estudiantes bajo criterios variados. En algunos momentos se contemplan acciones para el grupo completo, por tanto, se dispone un tema en común para todos. En otros momentos las agrupaciones responden a niveles de aprendizaje más o menos similares para proponer actividades con un mismo grado de complejidad. Así mismo, con el afán de hacer circular el conocimiento, reúnen a los alumnos más avanzados para apoyar a los del nivel inicial e intermedio.

El tercero es la flexibilidad de los objetos de enseñanza. Abordar los contenidos programáticos del currículo en multigrado es un asunto complejo porque su diseño y sus materiales contemplan solamente al aula graduada (MEJOREDU, 2022a). En escenarios donde confluyen estudiantes de varios grados, el tema en común proporciona las bases para seleccionar los contenidos del currículo. Su elección corresponde a la gestión de los programas de estudio con el propósito de buscar interconexiones entre un saber central y los objetos de enseñanza que se derivan de él.

El cuarto es la circulación de saberes como efecto central de la didáctica multigrado (Santos, 2011). El hecho de diversificar la enseñanza, flexibilizar agrupaciones y objetos de enseñanza produce un movimiento contante de los conocimientos individuales. Las experiencias y saberes de los estudiantes y su profesor circulan en un ambiente de enseñanza recíproca (Santos, 2021). Los estudiantes con distintos procesos de desarrollo verbalizan y transmiten sus experiencias haciendo uso de herramientas cognitivas y a la vez contribuyen al aprendizaje de los otros.

La didáctica multigrado ha reivindicado el valor pedagógico de los espacios multigrado. La aspiración a la homogeneidad del aula graduada como condición de las buenas prácticas generó durante mucho tiempo una visión deficitaria hacia este tipo de organización escolar (Arteaga, 2022). Estos cambios abren nuevos horizontes para innovar los procesos de enseñanza y disponer de mayores conocimientos que fortalezcan la labor docente.

El objetivo de la investigación aquí referida retoma la secuencia didáctica del género textual como un instrumento para trazar situaciones de enseñanza en aulas de educación primaria con organización multigrado que conjunten contenidos de la lengua y otras disciplinas. Esta premisa se justifica a partir de cuatro argumentos que se exponen a continuación.

Primero, la secuencia didáctica es una herramienta sustentada en una teoría del desarrollo de la psicología educativa acentuada en la participación dinámica de los estudiantes con el ambiente sociocultural y en los procesos de colaboración permitiéndoles interiorizar las estructuras comportamentales y de pensamiento (Bodrova y Leong, 2007). La secuencia didáctica del género textual se organiza en una serie de actividades destinadas

a la progresión de un aprendizaje a través de situaciones verbales concretas que inician con la identificación de la ZDP del estudiante, para posteriormente ofrecer mediaciones, es decir, apoyo temporal del adulto o agentes con más experiencia para realizar ciertas tareas y finalmente identificar los aprendizajes adquiridos en una producción final. En cualquier espacio educativo, recursos de esta naturaleza generan condiciones para orientar el acto didáctico intencionado a construir una fuente de aprendizajes (Weisser, 2010).

Segundo, el género textual está integrado por un acervo de recursos lingüísticos que están disponibles en el propio género (Dolz, *et al.*, 2013). Este atributo lo potencia como una herramienta que determina las dimensiones susceptibles de ser enseñadas (Riestra, 2010). La identificación de las temáticas imbricadas en los géneros facilita a los docentes de aulas multigrado, la gestión del currículo y moviliza diferentes prácticas sociales vinculadas a las disciplinas y campos de formación subyacentes en la educación básica.

Tercero, la secuencia didáctica del género textual contempla la diversificación de actividades (Dolz y Pasquier, 2000). Las tareas en la producción textual implican situaciones de comunicación auténticas o simuladas. Estas, permiten la fluidez de experiencias en torno a las prácticas diversas de los alumnos con el texto potenciadas de manera colectiva, en pequeños grupos o individualmente. Diversificar en multigrado, implica pensar en grados, niveles, etapas o edades (Rodríguez, *et. al*, 2022). Para hacerlo, los profesores flexibilizan los objetos de enseñanza para que cada subgrupo dentro del salón pueda aprender lo adecuado a sus circunstancias particulares (Santos, 2021). Esta alternancia entre lo común y lo diverso permite al profesor formular un recorrido de enseñanza donde existen espacios de atención grupales e individuales en una misma jornada escolar y en un mismo espacio áulico.

Cuarto, el aprendizaje de los géneros se da naturalmente en espacios sociales donde los agentes con mayor y menor experiencia aprenden en conjunto al producir y reproducir los textos, y al adoptar y adaptar sus propósitos comunicativos, estructuras y formas (Riestra, 2010). En las aulas multigrado, las relaciones de asimetría entre los estudiantes favorecen el acceso a diferentes nociones y habilidades en torno a un saber. Los alumnos de menor edad interactúan con otros con mayor experiencia motivados por un objetivo común donde los procesos de enseñanza se reactivan y circulan entre los pares que conforman el mismo grupo.

El género textual como herramienta multidisciplinar

La comunicación en todos los ámbitos de participación social se produce a mediante géneros textuales (Riestra, 2010). En su producción los individuos desarrollan conocimientos para organizar enunciados cargados de formas, sentidos y usos sociales. Estos mundos que confluyen en acciones verbales se instauran en saberes científicos, técnicos y culturales. Por ejemplo, para realizar sus tareas un obrero de la construcción desarrolla habilidades para el uso de materiales, herramientas, cálculo, entre otras. Por su parte, los agricultores requieren conocimiento sobre los cultivos, suelo, clima. Esta característica brinda la posibilidad de explorar en la enseñanza de los géneros textuales temáticas más allá de las capacidades de la lengua para vincular saberes disciplinarios diversos en una sola situación didáctica.

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 (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 de mejor manera la situación didáctica. Sin embargo, el modelo de enseñanza multidisciplinar se construye a partir de determinadas características, no siempre logradas en los diseños didácticos.

La multidisciplinariedad es un proceso en el que dos disciplinas, cada una desde sus propios recursos incide en la solución a problemáticas (Grosman, 1979). En la enseñanza este método implica el diseño de una situación didáctica en la cual se interconectan deliberadamente dos disciplinas implicadas en un producto, problema, proyecto, entre otros. En este sentido, requiere de saberes docentes específicos en cada rama del conocimiento y de una intervención adecuada a cada objeto de enseñanza surgido de estos. Esto implica desarrollar una independencia metodológica, conceptual y epistemológica adscrita a las didácticas específicas.

En el género textual se yuxtaponen los conocimientos referentes al lenguaje y a los saberes científicos derivados de los ámbitos de participación social. Por tanto, puede constituirse como una herramienta didáctica multidisciplinar que permita gestionar el currículo de manera óptima.

Método

La IBD es una metodología dedicada a la creación y perfeccionamiento de dispositivos didácticos en ciclos iterativos de diseño, implementación y evaluación en el contexto real de enseñanza (Collin, 1992). Sus procedimientos ponen en marcha la colaboración entre investigadores y docentes para formular innovaciones didácticas que atiendan problemáticas educativas específicas (Anderson, 2005).

El diseño de dispositivos didácticos en la IBD se fundamenta en posturas teóricas para obtener resultados empíricos con respecto a su implementación en el aula (Desing Reasearch-Based Collective, 2003). Los investigadores entran en un ciclo iterativo de prueba y perfeccionamiento del prototipo para generar conocimientos destinados a su mejora. Una vez agotados los ciclos, se definen marcos intermedios para hacer explícitas las decisiones finales que conformarán el producto alineado a las necesidades de los estudiantes, los docentes y el contexto educativo (Cobb, *et al.*, 2003).

Las fases metodológicas de la IBD varían según las necesidades del investigador y su entorno. Algunos autores formulan una ruta de cuatro fases básicas: planteamiento, diseño, implementación y evaluación (Cobb, *et al.*, 2003; Wang y Hannafin, 2005; Anderson, 2005). Cada uno de estos momentos precisa de herramientas específicas para recolectar información, por ello, quienes desarrollan trabajos de este tipo, usan métodos, técnicas e instrumentos ajustados a las variables de la investigación (Wang y Hannafin, 2005).

Este tipo de investigación ha sido tratada desde didácticas específicas especialmente en las ciencias, las matemáticas y las tecnologías en educación superior (De Benito y Salinas, 2016; Guisasola, *et al.*, 2021; Campoverde, *et al.*, 2022). Concretamente, en esta

tesis, el dispositivo didáctico retoma herramientas en el marco epistemológico de la didáctica de la lengua del ISD, la didáctica multigrado y en particular para las necesidades de enseñanza del aula unitaria de primaria. En cada una de las fases básicas se plantearon métodos, técnicas, herramientas de recolección y análisis de la información específicos. Por ello, se abordan tanto los criterios de selección como los resultados de estos instrumentos que, en su conjunto, formulan un dispositivo final producto de un proceso metodológico integrado por diversos momentos. Estos se presentan a continuación organizados en cuatro fases: planteamiento, diseño, implementación y evaluación.

Fase 1. Planteamiento del dispositivo didáctico

En la IBD, el planteamiento se enfoca en el estudio del contexto educativo con el fin de encontrar elementos orientadores para un diseño de dispositivos didácticos más ajustados a las necesidades existentes (Easterday, *et al.*, 2014). La investigación aquí reportada se propuso diseñar un conjunto de secuencias didácticas para enseñar contenidos de más de una disciplina en escuelas primarias multigrado. Por ello, en esta fase se buscó identificar constructos abiertos para enriquecer el diseño con base en las formas de organizar la enseñanza en las escuelas multigrado.

La organización de la enseñanza es un acto donde se involucran los saberes gestados en la praxis para lograr las finalidades de la educación desde el conocimiento del profesor como individuo que aprende y enseña en un espacio (Seijo, *et al.*, 2010). En las escuelas multigrado la diversidad de alumnos ubicados en grados distintos conlleva una gestión y ejecución de los modelos didácticos adecuada a estas condiciones. Estos procesos provienen de la naturaleza diversa de las aulas, por ende, proponer herramientas didácticas implica amalgamar estas prácticas al uso del dispositivo para ajustarlo a las formas de

enseñar en aulas multigrado. Sin embargo, la pandemia ocasionada por el SARS-CoV-2 desde 2020, transformó la realidad de las escuelas y la forma de acercarse a ellas (Huepe, *et al.*, 2022). Por ello, se consideraron técnicas de recuperación de la información adecuadas a las condiciones sanitarias del momento. El primero fue una revisión de literatura de investigaciones donde se reportan las diversas formas de organizar la enseñanza antes del cierre de las escuelas y posteriormente, una entrevista semiestructurada con docentes de educación primaria para identificar cambios en la práctica derivados de dicho fenómeno.

1.1 Revisión de la literatura

La revisión de la literatura es un proceso de la búsqueda y análisis crítico de investigaciones relacionada a una temática para identificar, evaluar y sintetizar la información vinculada a un objetivo de investigación (Guirao, 2015). En la primera fase de la IBD se revisaron estudios empíricos que reportaran las formas más comunes de organizar la enseñanza en multigrado. A continuación, se describe el procedimiento:

Búsqueda de la información. Para seleccionar trabajos referentes a las formas de enseñar en escuelas primarias multigrado se conformaron tres criterios de inclusión: a) reportes de investigación publicados en revistas académicas o en tesis de maestría y doctorado, b) estudios sobre las formas de organización de la enseñanza en multigrado publicados en español o inglés y c) en un rango de publicación de cinco años a la fecha.

Se utilizaron buscadores académicos de acceso libre (Eric, Scielo, Dialnet, Redalyc y Google académico) con descriptores primarios como “estrategias didácticas en escuelas multigrado”, “metodología didáctica en escuelas multigrado”, “Proyectos exitosos en escuelas primarias multigrado”, “práctica docente en aulas multigrado”, “estrategias didácticas en multigrado”, “herramientas docentes para la enseñanza en multigrado” y

“docencia en aulas multigrado”. Se encontraron 12 documentos con las condiciones anteriores. En la tabla 2 se presentan algunas características de los estudios.

Tabla 2

Documentos seleccionados para la revisión de literatura

Autor y año	Lugar
Abos y Bustos, (2015)	España
Siddiqui, <i>et al.</i> , (2019)	Pakistán
Naparan y Alisug, (2020)	India
Msimanga, (2019)	Sudáfrica
Bautista, (2018)	México
Cano (2020)	México
Preveen y Safwan, (2015)	India
Taraneh, <i>et al.</i> , (2016)	Irak
Hyry- Beihammera y Hascherb, (2015)	Finlandia y Austria
Galván y Espinosa, (2017)	México
Reséndiz, <i>et al.</i> , (2017)	México
Galván, <i>et al.</i> , (2018)	México

Fuente: elaboración propia

Análisis de la información. Los trabajos se sometieron a una revisión para identificar el objetivo, método, análisis de la información y resultados. Se elaboró una tabla (Tabla 3) en la que se resumieron estos elementos y a partir de esta se destacaron las similitudes y diferencias entre los estudios.

Tabla 3.*Ejes de organización de los documentos revisados*

Título	Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools.	Classroom Management Strategies of Multigrade Schools with Emphasis on the Role of Technology
Autor	Eeva Kaisa Hyry-Beihammera Tina Hascherb	Enayati Taraneh Farshideh Zameni Mousa Movahedian
Año	2015	2016
Contexto de investigación	Austria y Finlandia	Mazandaran, Irán
Objetivo del estudio	Conocer las prácticas comunes en escuelas multigrado de educación obligatoria en localidades rurales de Austria y Finlandia.	Determinar las estrategias de gestión del aula multigrado con énfasis en la tecnología en la provincia de Mazandaran, Irán.
Método	Entrevista a docentes, directivos y familias del alumnado.	Encuesta descriptiva.
Resultados	Existen prácticas del currículo espiral en la organización de las asignaturas de ciencia, religión y arte pues en estas la clase incluye a todos los integrantes del aula y no son divididos por grupos de edad como en el resto.	Se encontraron 10 estrategias en la gestión del aula multigrado: uso de espacios del aula, flexibilidad, aplicación de tecnologías, organización del entorno de aprendizaje, evaluación, métodos de enseñanza adecuados, delegación de la autoridad, experiencias profesionales docentes y dinamización del entorno.

Estas estrategias se caracterizaron por su flexibilidad al agrupar estudiantes y recomponer los espacios físicos para un mejor aprendizaje. En cuanto al uso de la tecnología detectaron que se usan para planear las lecciones y como material de apoyo.

Fuente: elaboración propia

En términos generales, la revisión bibliográfica mostró que hay dos formas comunes de organizar la enseñanza en el aula multigrado: algunas apegada al seguimiento del currículo graduado y otras donde se proponen temáticas comunes para todos los estudiantes.

Resultado de la revisión de la literatura. Se encontraron dos formas concretas de organizar la enseñanza. Una en la cual se busca seguir el modelo de la escuela graduada y otra donde se utilizan métodos más flexibles. Estas formas de enseñanza ya han sido señaladas por estudiosos de la práctica docente en multigrado. Términos como cuasimonogrado para el primer grupo (Rockwell y Rebolledo, 2018) y diferenciación para el segundo (Little, 2020) son adecuados para representar los resultados.

En las formas de trabajo apegadas al modelo graduado, esto es cuasimonogrado la separación de los estudiantes según su grado escolar requiere del trabajo simultaneo con varios contenidos, y exige un acercamiento constante a diferentes grupos de estudiantes para explicar los temas (Siddiqui, *et al.*, 2019). El diseño de actividades y materiales se asume con más esfuerzo y pese a ello los resultados de aprendizaje son poco favorables (Napanan y Alisug, 2020)

La organización cuasimonogrado parte de las decisiones que toma el docente con respecto a los medios que tiene a su alcance. Msimanga (2019), estudió las prácticas que se realizan en escuelas primarias multigrado en la provincia de *Free State* de Sudáfrica y expone que la organización graduada es el más común, pues existe una tradición docente hacia el seguimiento riguroso del currículo. En el contexto mexicano, Bautista (2018) y Cano (2020) también señalan esta práctica y agregan, que las precarias condiciones de infraestructura y el trabajo administrativo influyen en la obtención de bajos niveles del logro académico del alumnado. A partir de estas consideraciones se entiende que la organización graduada es empujada por la intención docente de cubrir un programa de estudios al pie de la letra. Esta idea no le exime de sus responsabilidades como gestor de los aprendizajes, que en este contexto enfrenta condiciones adversas ya mencionadas con anterioridad.

Por otro lado, los métodos más flexibles con relación al currículo, al cual se denomina diferenciación, distinguen organizaciones que inmiscuyen contenidos en común con aprendizajes diferenciados adecuados para las condiciones de los estudiantes, en algunas asignaturas o como forma permanente de trabajo (Preveen y Safwan, 2015; Hyry-Beihammera y Hascherb, 2015; Abos y Bustos, 2015; Galván y Espinosa, 2017; Reséndiz, et al., 2017; Galván, *et al.*, 2018). Este ejercicio promueve el aprendizaje colaborativo entre estudiantes de distintos grados que al interactuar con un mismo contenido economizan lo general y equilibran la riqueza de los procesos particulares.

Al respecto, Preveen y Safwan (2015) en la región tribal de Attappadi en Kerala, India, analizan cómo un profesor unitario para las actividades en común utiliza acertijos, dramas basados en la lengua materna, juegos y rondas tribales donde participan también

figuras de la tribu como madres de familia y el Ooru Moopan. Por su parte, Hyry-Beihammera y Hascherb (2015), señalan que, en tres escuelas multigrado de Austria y dos de Finlandia, los temas de ciencia, religión y arte son lo que con mayor frecuencia se tratan en común con todo el grupo y donde también se suele integrar a los miembros de la comunidad.

Con respecto a las prácticas de docentes en multigrado, las investigaciones señalan que la mayor parte del tiempo empleado en la enseñanza suele usarse el currículo en común con actividades diferenciadas. Los resultados de la observación sobre los métodos de enseñanza en cinco escuelas multigrado apreciadas por sus buenas prácticas en España, realizado por Abos y Bustos (2015), encontraron esta forma de organización presente en todos los momentos del trabajo escolar y promueve el aprendizaje activo, colaborativo, autónomo y democrático.

En México, Galván y Espinosa, (2017) y Reséndiz, Block y Carrillo (2017), observaron prácticas de docentes calificados como expertos en multigrado. Además, el uso de contenidos en común, encontraron que el sentido de pertenencia a la comunidad donde se ubica la escuela es un factor muy importante para promover estrategias más exitosas, pues el docente es conocedor de las necesidades, tradiciones y formas de vida de los contextos y suele tomar decisiones con base en esta información. En el primer caso destaca la promoción del diálogo y la confianza en el ambiente áulico y el uso de contenidos en común en el área de la lengua a través del trabajo autónomo en equipos organizados según sus necesidades.

En este panorama la figura docente asume el rol de gestor de un currículo que se flexibiliza en función de las necesidades y los recursos. La colaboración entre docentes, el

conocimiento del grupo, el sentido de pertenencia a la comunidad y el uso de metodologías como la diferenciación es una constante en los casos exitosos. Por otro lado, el trabajo cuasimonogrado propone más dificultades además de que se desaprovecha el potencial pedagógico de las escuelas multigrado. A partir de esta revisión, se identificaron tres aportes principales para la construcción del dispositivo didáctico derivadas de las formas más flexibles para organizar la enseñanza en multigrado:

- El primero es la organización del currículo común con actividades diferenciadas. En esta forma de trabajo el docente recurre al currículo oficial y lo flexibiliza para atender a todos de una forma más sencilla y eficaz. La selección de contenidos de enseñanza corresponde a una gestión en la cual se contemplan las necesidades y niveles de aprendizaje de los estudiantes favoreciendo la circulación de saberes en ambientes más democráticos.
- El segundo es la reagrupación al interior del aula de los estudiantes según sus niveles de aprendizaje. Los docentes usan diversos criterios para favorecer el contacto interedad y las relaciones asimétricas entre los integrantes del grupo formando pequeños equipos. Esta acción les ayuda a diseñar situaciones didácticas concretas con diferentes niveles de complejidad.
- El tercero es la alternancia en las actividades que los estudiantes hacen con el maestro y las que hacen de manera autónoma. Los enseñantes destinan ciertos momentos de las situaciones didácticas para el trabajo con todos los estudiantes, en estos se abordan contenidos pertinentes para el grupo como una unidad. En otros momentos aplican actividades destinadas a las

agrupaciones para el trabajo autónomo, en estas su rol como auxiliador varía de un grupo a otro para ofrecer mediaciones pertinentes a los niveles de aprendizaje.

A partir de estas consideraciones, es posible afirmar que los espacios de enseñanza multigrado están dotados de interacciones sociales y naturales que proporcionan grandes oportunidades para desarrollar una práctica docente capaz de atender esta diversidad a pesar de las dificultades presentes en estas escuelas. Con estos elementos claros, cobra relevancia la propuesta de metodologías que orienten al profesorado a hacer de las aulas multigrado espacios donde todos aprendan.

1.2 Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada es una técnica de recolección de información en la cual el investigador plantea preguntas de manera anticipada para dirigir el diálogo con un informante. Esto le facilita la interacción y la reflexión en el momento de la aplicación para obtener conclusiones de calidad (Pérez, 2005). Su desarrollo atiende las necesidades particulares de sus participantes y de la información que se quiere recolectar.

En lo referente a esta investigación, la aplicación de la entrevista responde primero al objetivo de la primera fase de la IBD para ajustar el dispositivo didáctico propuesto y, segundo, tomando en cuenta que la revisión bibliográfica reportaba solo la práctica docente antes de 2020, y que a partir de esta fecha las prácticas sociales globales sufrieron transformaciones relevantes por la injerencia de la pandemia COVID-19 fue necesario la conocer sus consecuencias dentro de las labores de enseñanza.

Un hecho relevante fue el confinamiento obligatorio de la población, que provocó el cierre de las escuelas y trasladó los procesos educativos a los hogares con estrategias de educación a distancia (UNESCO, 2021). En el caso de América Latina y el Caribe, el periodo de cierre de las escuelas se realizó entre febrero de 2020 y marzo de 2021, afectando a 150 millones de estudiantes (Huepe, Palma, & Trucco, 2022); específicamente en México, éste se desarrolló de marzo de 2020 a julio de 2021. La reapertura de los centros escolares fue gradual en el periodo comprendido desde agosto de 2021 hasta febrero de 2022. Durante esta etapa las escuelas acondicionaron sus aulas y las jornadas para atender la sana distancia, como lo informó en el Diario Oficial de la Federación la Secretaría de Educación Pública (SEP, 16 de marzo de 2020). Esto implicó escalonar a los estudiantes a lo largo de la semana o enseñar de forma híbrida con un grupo de alumnos de manera remota y otros de forma presencial.

La aplicación de la entrevista se realizó en enero y febrero de 2022, una etapa de transición entre la educación presencial de forma híbrida a su presencialidad total. A continuación, se describen los procedimientos desarrollados para aplicar y analizar la información en la entrevista semiestructurada.

Selección de participantes. La selección de participantes se desarrolló en tres momentos. En un primer momento, se tomaron en cuenta cuatro de criterios de inclusión: 1) ser docentes de educación primaria multigrado unitaria, 2) ser reconocidos entre sus colegas o autoridades por su buen desempeño profesional 3) paridad de género y 4), disponibilidad para participar en el estudio.

Se pusieron en marcha dos técnicas para la localización los participantes. La primera consistió en la consulta a dos jefes de sectores escolares de educación primaria en

la región Centro de San Luis Potosí. Estos propusieron a dos maestros unitarios y dos bidocentes además de facilitar las formas de acercamiento a los docentes. La segunda fue la elaboración de un formulario de Google para recolectar teléfonos y correos electrónicos de docentes de primarias multigrado autonombrados o recomendados. Esta herramienta se distribuyó por Facebook en dos grupos de maestros de multigrado potosinos y por WhatsApp a través de la solicitud de difusión con siete zonas escolares de la región Altiplano, Media y Huasteca del estado. El resultado fue el registro de 13 docentes de diversas modalidades y servicios educativos, por ello, se determinó como criterio de exclusión considerar solo a los y las docentes de escuelas primarias multigrado, y, se integró como criterio de inclusión ser docente de escuelas primarias multigrado de cualquier tipo de modalidad. Esta acción delimitó a 10 candidatos para aplicación de la entrevista.

Durante tercera semana de enero se tuvo un primer acercamiento con los 10 candidatos a través de llamadas telefónicas, mensajes de WhatsApp y correos electrónicos. El propósito era invitarles a participar en el estudio y comunicarles los objetivos. Como resultado se obtuvo respuesta positiva de tres profesores bidocentes y tres unitarios. Con el fin de cuidar la integridad de los participantes se construyó un código de identificación bajo los siguientes términos: D- Docente, U- Unitario, B-Bidocente, M- Mujer H- hombre, además de asignar un número progresivo, por ejemplo, DBH1 se trata de un docente masculino de escuela bidocente. Los datos más relevantes de los entrevistados se enuncian en la tabla 4.

Tabla 4.*Identificación de los entrevistados*

Código del participante	Localidad de la escuela	Modalidad	Años de servicio
DBH1	Venado. Región Altiplano de San Luis Potosí.	Bidocente	6 años
DBM2	Guadalcázar. Región Altiplano de San Luis Potosí.	Bidocente	17 años
DBM3	Cedral. Región Altiplano de San Luis Potosí.	Bidocente	20 años
DUM4	Cerro de San Pedro. Región Centro de San Luis Potosí.	Unitaria	5 años
DUM5	Armadillo de los Infante. Región Centro de San Luis Potosí.	Unitaria	6 años
DUM6	San Luis Potosí. Región Centro de San Luis Potosí.	Unitaria	6 años

Fuente: elaboración propia

Instrumento. Para realizar el guion de entrevista se retomó el instrumento elaborado por Juárez, *et al.*, (2012) cuyo objetivo es la recolección de información sobre las actividades didácticas en escuelas multigrado de tiempo completo. Dicho material presenta siete guías contextualizadas para recolectar información en aspectos diversos de la organización multigrado. Es específico se utilizó la guía para entrevistar al maestro de grupo. La adaptación del instrumento se organizó en tres dimensiones:

- a) Trabajo en el aula para indaga sobre horarios de clase, distribución de las actividades, organización de los contenidos curriculares y distribución del alumnado.

- b) Enseñanza del español, para recolectar información sobre las estrategias, organización y materiales que usan los profesores en la enseñanza de esta asignatura.
- c) Los materiales y recursos didácticos, para identificar los materiales en los que se apoya la docencia para organizar y desarrollar las actividades de enseñanza.

Este instrumento final se compone de 21 preguntas abiertas (Anexo 1).

Antes de la entrevista, se realizó un pilotaje de la guía para estimar los tiempos e identificar preguntas que pudieran resultar confusas. Por ello, se invitó a dos profesores, seleccionados por conveniencia bajo el criterio de laborar en escuelas primarias multigrado. Este momento se desarrolló en la última semana de enero de 2022 por medio de videollamada y como resultado se estimó una duración aproximada de 90 minutos por participante.

Las entrevistas se aplicaron los primeros días de febrero de 2022, durante la cuarta ola de contagios de la variante Omicrón de COVID- 19, por ello se dio la libertad a los participantes para elegir la modalidad de la entrevista de manera presencial o virtual. Todos los entrevistados prefirieron esta última.

Una vez acordada la fecha con cada docente se procedió con el desarrollo de las entrevistas. Durante este proceso se empleó la plataforma Zoom Video como herramienta para la recolección de datos dada su facilidad de grabación en audio y video. Las entrevistas se aplicaron a lo largo del mes de febrero de 2022. Algunos incidentes debido a la conectividad de las localidades donde laboran los docentes propiciaron el cambio de

fechas con tres entrevistados quienes en su disposición por participar en el estudio se trasladaron a cabeceras municipales para mejorar la recepción.

En la tabla 5 se presentan las fechas y duración de la aplicación con cada docente.

Tabla 5

Aplicación de entrevistas

Fuente: elaboración propia

Código del participante	Fecha de aplicación	Duración de la entrevista
DBH1	2/02/2022	74.2 min.
DBM2	8/02/2022	84.3 min.
DBM3	10/02/2022	56.6 min.
DUM4	19/02/2022	66.2 min.
DUM5	12/02/2022	48.5 min.
DUM6	25/02/2022	43.2 min.

Análisis de la información y resultados de la entrevista semiestructurada

Para analizar los datos, las entrevistas se transcribieron. En este proceso se utilizó el software *Happy Scribe*, cuya función es la transcripción de audios de gran capacidad con 99% de precisión. Los audios transcritos fueron sometidos a una primera revisión que permitió identificar la claridad y corregir sus errores, como resultado se agregaron signos de puntuación y se disminuyeron errores menores en cambios de palabras. La segunda y tercera revisión se realizó para dar una limpieza al texto escrito considerando como criterios de transcripción: eliminación de muletillas y palabras repetidas.

El análisis de datos se realizó en dos momentos. En el primero se sistematizó en tablas la información recolectada. Se preparó y organizó el material para facilitar su

tratamiento en una tabla de Excel donde se segmentaron las preguntas y respuestas. Posteriormente se agruparon por ejes temáticos donde se incluyeron las preguntas fuera del guion de entrevista que surgieron en durante la aplicación. Para finalizar se sintetizó la información en tablas hechas en Word por eje temático, donde se destacaron las coincidencias encontradas, las particularidades y la interpretación de cada eje (Anexo 2).

En el segundo momento se utilizó el Software Atlas. Ti 22 para la codificación y categorización de los datos. Este proceso se desarrolló al seleccionar oraciones o fragmentos textuales relevantes para designarles un código bajo una revisión minuciosa de cada entrevista. Seid (2016) refiere que la práctica de la codificación debe tener en cuenta una extensión delimitada por la comprensión del texto, por ello, se trató de integrar códigos lo más apegados a la realidad a través del uso de conceptos y oraciones breves. Este ejercicio dio como resultado 127 códigos que se revisaron por frecuencias.

El siguiente paso en el uso del Atlas. Ti22 consistió en organizar los códigos en grupos, para ello se establecieron ejes temáticos y se construyeron dos dimensiones: *la práctica docente en primarias multigrado y la enseñanza del español*. La primera ofrece una perspectiva amplia de las maneras en que los profesores enseñan en las condiciones específicas de las aulas multigrado, la cual a su vez se divide en dos categorías: *la organización de la enseñanza, y las dificultades de la enseñanza*. La segunda dimensión presenta cómo trabajan los entrevistados la asignatura de español, y se conforma por dos categorías: *organización de la clase, y actividades de lectura y escritura*.

La práctica docente en educación multigrado

Organización de la enseñanza. En esta categoría se entiende por organización de la enseñanza al proceso intencionado y trazado por el profesor para lograr los aprendizajes

de los estudiantes. Con respecto a la manera de gestionar los contenidos curriculares de los diferentes grados, los entrevistados refieren el *tema en común* como estrategia principal. Esta consiste en la búsqueda y selección de contenidos relacionados por la misma temática en todos los grados y sobre este, se realizan diversas adecuaciones y actividades diferenciadas para cada grupo de estudiantes. Este tipo de organización ha sido explorada en diversos estudios alrededor del mundo como una tendencia exitosa en estas aulas, en gran medida porque propone una perspectiva globalizadora del conocimiento multi e interdisciplinar y permite la atención simultanea y conjunta de los estudiantes (Arteaga, 2024).

La mayoría de los entrevistados refiere operar el tema en común en tres momentos, a saber: el inicial donde se realiza una plenaria grupal introductoria; el particular de cada grado donde se les proponen tareas diferenciadas según su nivel de aprendizaje y, por último, el cierre, donde puede o no haber una actividad expositiva para presentar los resultados de las actividades. Al respecto DUM6 menciona:

Una actividad en común es dependiendo primero de acuerdo con su ritmo de trabajo, se hace la actividad de inicio es una actividad para todos, un juego, una lectura, después una breve explicación y después se da lo que es la explicación para las actividades de cada grado, igual se tiene que ver qué páginas del libro pueden ocupar, porque algunas pueden ser del segundo bloque. Entonces en esta parte se revisa todo el plan de cada grado para ir buscando los aprendizajes esperados que son para los seis (DUM6).

El uso del tema en común tiene ciertas implicaciones con respecto a la estructura curricular propuesta por el Estado, su gestión obliga al docente a seleccionar y jerarquizar

los contenidos independientemente del orden en el que currículo lo propone, diseñar actividades con diferentes niveles de dificultad y reorganizar los ejercicios de los libros de texto (INEE, 2017).

Para gestionar los contenidos curriculares del tema en común los entrevistados expusieron tres criterios: la relación temática, la focalización de grados y la inclinación por algunas asignaturas. El primer criterio implica la elección de contenidos de cada grado que armonicen con una temática central, es decir, se define un tema y se busca en los libros de texto o los del programa de estudios de cada grado contenidos afines.

Por ejemplo, la biografía ya lo empato con quinto y sexto. Entonces son dos temas que estoy trabajando en uno, los anuncios publicitarios también vienen para quinto y para cuarto, ya se presta un poquito más de avance, trato de ver aquellos que se parecen (DBIH1).

Debido a la enorme cantidad de contenidos curriculares y a su orden preestablecido en los planes de estudio y libros de texto, los docentes exploran estos dos documentos para seleccionar lo concerniente al tema en común. Dicha tarea resulta complicada para los entrevistados dada la gran cantidad de materiales sobre los que se debe indagar para seleccionar los contenidos. En su afán por facilitar este trabajo algunos elaboran dosificaciones de contenidos al inicio del ciclo escolar. DUM4 menciona al respecto “Es difícil, pero precisamente por eso desde el inicio del ciclo escolar se hace la dosificación para saber cuáles páginas van a estar adaptadas a al tema”.

Otro criterio para gestionar los contenidos es la focalización de grados. Esto es, los docentes eligen el tema en común dando prioridad a los contenidos de un grado y con base

en estos diseñan actividades diferenciadas para el resto del grupo. En el caso de los entrevistados que aluden a este criterio, prefieren concentrarse en sexto grado debido a la presión que representa para ellos la aplicación del examen de olimpiada del conocimiento (una prueba a cargo de la autoridad educativa cuyo objetivo es medir el nivel de logro de dichos estudiantes).

El último criterio identificado es la inclinación por algunas asignaturas consideradas más favorecedoras para desarrollar el tema en común, a saber: español y matemáticas. A juicio de los entrevistados, estas aportan mayores posibilidades de relacionar las temáticas y pueden trabajarse interdisciplinariamente para abarcar más contenidos de una o más asignaturas en una sola situación didáctica.

Por otro lado, para designar las actividades diferenciadas, se identificaron dos formas de agrupar a los estudiantes. La primera es por el nivel de aprendizaje. Los docentes identifican las posibilidades y limitaciones de los escolares y los integran a equipos de trabajo más o menos homogéneos para solicitar una tarea con cierto nivel de logro. En estas agrupaciones, el grado escolar de adscripción oficial no es tomado en cuenta para las actividades de aprendizaje, sino que se parte de lo que el alumno sabe hacer. Este tipo de agrupamientos permite a los profesores apoyarse de alumnos denominados “monitores” cuya función es auxiliar al resto del grupo en las dificultades que surgen en las actividades. Hay profesores que eligen monitores a los alumnos de sexto grado y otros a los que consideran más adelantados en aptitudes independientemente del grado que cursen para auxiliar a sus compañeros tal como lo menciona DUM5 en la entrevista:

Yo siempre ocupo los de sexto, ellos son monitores, ellos se les va uno de primero o segundo, uno de tercero, uno de cuarto o ya dependiendo ahorita tengo

cuatro, sería cuatro equipitos y procuro que todos convivan, porque también es muy difícil que convivan pequeños de primer grado con los de sexto, pero hasta ahorita ha funcionado (DUM5).

La segunda forma de agrupación del alumnado es por ciclos escolares. Los docentes forman grupos que se acompañan con los ciclos escolares: primero y segundo, tercero y cuarto, y quinto y sexto para asignarles las mismas tareas más o menos adecuadas a su nivel de aprendizaje. A pesar de que toman en cuenta el grado, las decisiones en torno a estas agrupaciones también les permiten decidir con cierta flexibilidad y mueven a su consideración a los estudiantes entre los grados según sus aptitudes. Esta división de grupos facilita el distanciamiento social para los docentes que, como DUM5, tienen una cantidad de alumnos que se considera abundante para las dimensiones del aula, por ello citan escalonadamente a cada ciclo a lo largo de la semana.

Lunes y martes se atiende el primer, primero y segundo ciclo, ya que son alumnos que cumplen con el mismo perfil. Y lo que corresponde miércoles y jueves se atiende a niños de cuarto, de quinto y de sexto, que en este caso pues están divididos según los alumnos matriculados, nada más, ahorita hay de primero y segundo, de tercero no hay matriculados, por eso están divididos nada más en dos ciclos. Entonces los miércoles y jueves se atiende a los niños de segundo ciclo y los viernes son exclusivamente para niños que requieren de algún apoyo, ya que pues está un programa este con alumnos de rezago (DUM5).

Con respecto a los materiales de apoyo para organizar la enseñanza se identificó su uso como herramienta para planificar y como material didáctico. Los primeros auxilian al docente al establecer los aprendizajes esperados o las actividades para el reforzamiento de

conocimientos, tales como el programa de estudios y el libro de texto. Otros como la PEM, les proponen orientaciones didácticas para trabajar con la diversidad a nivel grupal. Por último, DMB2 refirió utilizar material encontrado en internet como cuadernillos, ficheros o guías elaborados por otros maestros, asociaciones, autoridades entre otras.

El de la Propuesta educativa Multigrado, ya de ahí he sacado algunas actividades, sobre todo donde indica como trabajar el grupo, pero ya, pues ya lo demás ya no, ya no es tan funcional. Pero lo teórico con respecto al trabajo en el grupo sí, la organización y la evaluación también (DMB2).

Con respecto a los materiales de apoyo para el trabajo con los alumnos, los libros de texto funcionan como principal fuente de reforzamiento de los conocimientos en actividades para el salón o para sus hogares. Los entrevistados refieren su uso moderadamente debido a la gran cantidad de temáticas y actividades. También se auxilian de cuadernillos y ficheros impresos por ellos mismos para trabajar con todos los estudiantes. Los orígenes de estos materiales son variados, algunos son elaborados por los propios docentes, otros son descargados de internet y unos más como libros de texto de otros años, atlas, enciclopedias, entre otros. Para el apoyo en las clases los docentes acostumbran la proyección audiovisual de materiales como videos, textos o aplicaciones que no requieran internet.

Los resultados expuestos en esta categoría no son ajenos al conocimiento producido en torno a las prácticas multigrado. Bustos (2014) hace énfasis en la facilidad para flexibilizar las formas de organizar la enseñanza que se suscita en estas aulas pese a la gran diversidad de sus estudiantes. Las alternativas asumidas por los entrevistados en el uso del currículo revelan el esfuerzo por enseñar un mismo contenido a todos los grados con diferentes niveles de dificultad y sus implicaciones didácticas.

Las dificultades para la organización de la enseñanza. En esta categoría se presentan los elementos enunciados por los entrevistados que dificultan, interfieren o problematizan la organización de la enseñanza. Al respecto se identificaron dos dificultades concernientes a las condiciones del alumnado y dos derivadas de las prescripciones oficiales.

Con relación al alumnado, una primera dificultad enunciada por los entrevistados es la convivencia entre diferentes grados, edades e intereses. Las brechas de conocimientos y aptitudes de los más grandes con respecto a los más pequeños problematizan la selección de los contenidos para la propuesta del tema en común y exigen del docente creatividad para el diseño de situaciones didácticas. Al respecto DUM5 menciona “En matemáticas, en fracciones, bajar de nivel a los niños más chicos, a los de sexto después se les hace como muy tedioso y aburrido o a los de primero que no entienden lo que se ve con sexto (DUM5)”.

Una segunda dificultad concerniente a los alumnos son las condiciones de rezago educativo que los docentes identifican como consecuencia de la pandemia. Durante el periodo del confinamiento obligatorio provocado por la COVID-19, las limitaciones de interacción entre los estudiantes y profesores acentuaron este fenómeno,

La interferencia de este fenómeno en la toma de decisiones limita las posibilidades de formar grupos más heterogéneos respecto a los niveles de aprendizaje para trabajar las actividades diferenciadas y requiere la inversión de tiempo para orientar a los alumnos con mayores rezagos. Una docente cita los viernes a estos estudiantes únicamente. Otra trabaja con ellos los martes y jueves cuatro horas después de la jornada. El resto los orienta alternadamente, mientras unos realizan las actividades diferenciadas, los profesores desarrollan temas básicos para regularizarlos.

Con respecto a la prescripción oficial, las principales dificultades expresadas por los entrevistados son el manejo de los materiales graduados y las exigencias de las evaluaciones estandarizadas. Los materiales que ofrece el sistema educativo como los programas de estudio y los libros de texto siguen la estructura graduada del currículo y provocan la sobresaturación de contenidos y el manejo de una gran cantidad de programas de estudio por grados y por asignaturas.

De la misma forma las evaluaciones estandarizadas realizadas por la autoridad educativa repercuten en las decisiones para la enseñanza. Esta prueba mide el nivel de desempeño de los alumnos de sexto grado en el estado y se diseña con base en los contenidos de los programas de estudios. Su temprana aplicación obliga a los docentes a prestar mayores atenciones a los contenidos del grado y a sentirse presionados por cumplir con todos los contenidos antes de su aplicación. Al respecto DUM4 menciona:

Cuando nos aplican los exámenes, por ejemplo, ya ahorita nos van a aplicar Olimpiada del conocimiento de sexto y el examen o aquí nos lo mandan a ellos, suponen que nosotros vemos todos los contenidos e incluso vienen temas de todo el libro. Cuando estamos en marzo todavía ni se acaba el o se acaba el segundo trimestre, nos faltaría el tercero, pero los con las preguntas que vienen ahí abarcan de todos los libros, o sea, necesariamente debemos de ver los libros (DUM4).

Estos resultados evidencian las desventajas propuestas por el modelo de aula graduada y homogeneizada del currículo mexicano. Las demandas del sistema educativo y los parámetros para evaluar a las escuelas multigrado son alejadas a sus características y ejercen una gran influencia en las decisiones sobre la organización de la enseñanza. Pese a

esto, los resultados muestran que los profesores lidian con esas y más dificultades con alternativas de trabajo propias de la didáctica de las aulas multigrado.

La enseñanza del español

Organización de la clase de Lengua Materna Español. En esta categoría se exponen los resultados encontrados sobre la organización de la clase de español, una asignatura con un peso importante en la carga horaria para todos los niveles de educación básica en México. Al momento de aplicación de la entrevista, Los resultados muestran que el papel de la producción y lectura de los tipos textuales es importante ya que sobre estos se diseñan las actividades a través de dos formas específicas: el trabajo por proyectos y para fortalecer la comprensión lectora.

El trabajo por proyectos se centra en la producción de un tipo textual sobre el que se proponen actividades de introducción, desarrollo y conclusión. En las primeras se realiza la búsqueda y acercamiento a los modelos textuales a producir; materiales como el rincón del español y la biblioteca escolar y de aula son referentes esenciales en este momento. En las actividades de desarrollo los estudiantes elaboran el texto con borradores y evaluaciones grupales. Estas auxilian en la revisión de ortografía y sintaxis y promueven la autoevaluación en el alumnado. Para el cierre, la producción final se presenta o comparte con otros como lo comenta DBH1.

La organizo en las etapas que son lo que lleva a lugar a una exposición, recolectar información, averiguar lo que más se podría rescatar de cierto tipo de textos y cómo llevarlos a cabo y al final compartir. Primero tenemos que recolectar la información, saber de qué se compone y cómo es el texto y al último compartirlo (DBH1).

Por otra parte, quienes organizan la enseñanza del español para favorecer la comprensión lectora, diseñan secuencias didácticas donde se prioriza la lectura de un tipo textual. Sobre este texto se proponen diversas actividades como cuestionarios, resúmenes y esquemas. Estas producciones son utilizadas también para la revisión de aspectos como la ortografía, la calidad de la letra, la coherencia en la redacción y la grafomotricidad.

Actividades de lectura y escritura. En esta categoría presentan actividades propuestas por los docentes para facilitar el aprendizaje de lectura y la escritura en sus alumnos, las diferentes formas de evaluarlas y los materiales usados para su enseñanza.

En general los docentes organizan al alumnado en dos secciones para proponer determinada actividad: los que se encuentran en alfabetización inicial y los que ya están alfabetizados. En el trabajo con los primeros se utilizan métodos de enseñanza de la lectoescritura muy conocidos. Los más mencionados por los entrevistados son el silábico y el global. Los alumnos que se encuentran en el grupo prealfabético no necesariamente corresponden a los primeros grados, pues hay estudiantes de los grados superiores que se encuentran en esta etapa.

El apoyo de los padres de familia en los hogares constituye una herramienta esencial para fortalecer estas habilidades en los estudiantes que se encuentran en proceso de alfabetización inicial. Los entrevistados refieren dejar trabajos extraescolares donde el alumno debe leer en voz alta o escribir las palabras que un adulto le dicta, como DUM5.

Tengo ahorita que los más pequeños son doce los con los que trabajo de primero, segundo y tercero, dos todavía están en el nivel presilábico, entonces son con los que, si retomo la actividad y cuando ya están trabajando los demás, si me enfoco a

ellos en la escritura la tomamos con un dictado diario. También hago un dictado de 5 oraciones, dependiendo también el tema que estemos abordando como actividad permanente con el dictado cinco oraciones, me ha servido mucho porque si he visto un avance (DUM5).

Con los alumnos alfabetizados, la actividad central es la redacción de diferentes tipos textuales. La escritura de manera autónoma por parte del estudiante es un elemento crucial para el desarrollo de estos productos, por ello, es común que los profesores soliciten la elaboración de borradores donde se indican las deficiencias en la redacción y se invita al alumnado a reflexionar sobre su aprendizaje. Algunos profesores recurren a la escritura grupal, práctica donde involucran a todos los estudiantes, con el objetivo de orientarlos en el uso correcto de normas de redacción y ortografía.

Algunos profesores como DUM6 proponen tareas complementarias para fortalecer ambas habilidades. La toma de dictados, la lectura en voz alta y los ejercicios de grafomotricidad son parte de estas actividades cuyo principal objetivo es lograr mayor autonomía para la redacción individual.

La escritura con ello cuenta la redacción de textos, ya sea ya sea el reporte de lectura, ya sea el producto de los proyectos, y también con ellos este se está utilizando lo que es caligrafía y porque hay algunos alumnos que sí, a veces no se le entiende. Y más ahorita con la pandemia se les olvidaron varios hábitos de lectura, de escritura, como por ejemplo la mayúscula, hacer bien las letras, círculos, por ahí no me están pensando lo que es la escritura como debe de ser, a ciertos hábitos si se les da importancia, entonces es por eso por lo que se utiliza lo que es la caligrafía. (DUM6)

En lo concerniente a la evaluación de ambas habilidades la mayoría de los entrevistados elaboran rúbricas y listas de cotejo en las que incluyen los criterios para valorar las producciones escritas. Aspectos como la comprensión lectora, la calidad, coherencia, orden y ortografía son tomados en cuenta con mayor énfasis.

Otros profesores evalúan bajo los criterios propuestos por el Sistema de Alerta Temprana (SisAT). Este instrumento elaborado por el Sistema Educativo Nacional tiene como objetivo detectar los casos de rezago a través de la evaluación de la lectura, la escritura y el cálculo mental. Los ejercicios de evaluación propuestos por este instrumento incluyen la valoración de las palabras por minuto leídas por cada estudiante y preguntas de comprensión lectora.

Para finalizar, las bibliotecas escolares y de aula constituyen el principal acervo de los docentes para facilitar la apropiación de la lectura y la escritura. La falta de actualización de las bibliotecas escolares los obliga a coleccionar por su cuenta revistas, periódicos, folletos, entre otros materiales. Por último, también se apoyan de cuadernillos descargados de internet para los ejercicios complementarios.

Los resultados expuestos en esta categoría evidencian el valor de la asignatura de español para organizar la enseñanza en multigrado. La facilidad brindada por sus contenidos permite la puesta en marcha del tema en común y la posibilidad de trabajar interdisciplinariamente para abarcar más contenidos en una sola propuesta didáctica.

Especificaciones para el diseño de dispositivos didácticos producto de la fase 1

Esta primera etapa pretende recuperar un marco referencial sobre la práctica docente en la escuela multigrado con la finalidad de orientar la propuesta metodológica basada en los

géneros textuales, objeto principal de esta tesis. En conjunto es posible concluir que los aportes en estos procesos para el diseño del dispositivo didáctico son:

- Diseñar situaciones didácticas que partan de hilos conductores temáticos con presencia de contenidos simultáneos según los niveles de aprendizaje de los estudiantes. El uso del tema en común asume estas características posibilitando la enseñanza de una temática para todo el alumnado. En este convergen uno o varios contenidos de cada grado en actividades de inicio y cierre dirigidas a todo el grupo y en actividades diferenciadas para los grados (Bustos, 2014).
- Diseñar actividades en dos momentos: uno grupal para presentar aspectos comunes de la temática central de la clase y otro con actividades más específicas dirigidas a los diversos niveles de aprendizaje.
- Reagrupar a los estudiantes del aula unitaria en tres niveles de aprendizaje: inicial, intermedio y avanzado.
- Usar del medio como fuente de información para la producción textual, en el que se rescaten las tradiciones, usos y costumbres de la localidad.
- Diseñar situaciones didácticas con un carácter plural viable para la inclusión de contenidos curriculares de otras disciplinas ajenas a la enseñanza de la lengua a través de una conexión articulada por el tema en común.

Fase 2. Diseño del dispositivo didáctico

En la fase de diseño, los investigadores desarrollan el dispositivo didáctico como prototipo utilizable conforme la teoría de referencia, se trazan las metas y se ponen en marcha las metodologías y secuencias de actividades que se implementarán en el aula (Design-Based Research Collective, 2003). En la investigación referida en este documento,

las herramientas modelo, secuencia y trayecto didáctico del género textual ofrecen distintos momentos para la enseñanza.

Primero se realizó la consulta de tres documentos orientados a la propuesta de estrategias, secuencias o proyectos para aulas multigrado elaborados en México; dichos documentos fueron los siguientes: Enseñar español y matemáticas en aulas multigrado (Rodríguez, *et al.*, 2022), Yoltocah: Estrategias didácticas multigrado (Rockwell y Rebolledo, 2018). El objetivo fue identificar las formas de instrucción que se ofrecen a los docentes.

A partir de la revisión, se encontraron dos formas principales de comunicación, una instructiva metodológica con orientaciones para diseñar situaciones didácticas y otra donde se ejemplifican estas instrucciones. Dadas las finales del presente estudio se presentan ambas formas de comunicación en la metodología.

Posteriormente se identificaron los géneros y temas multidisciplinarios de las secuencias didácticas a diseñar. Para ello, se retomó la propuesta de reagrupamiento de los géneros (Dolz, *et al.*, 2001, citado en Dolz, *et al.*, 2013). Esta propuesta proporciona un marco general en el diseño de secuencias didácticas al agrupar los géneros en dominios sociales de comunicación y en capacidades lingüísticas dominantes. La definición de géneros y temáticas elaborada para el diseño se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6

Definición de géneros y temáticas transversales

Capacidades lingüísticas dominantes	Género	Práctica	Temática interdisciplinar
-------------------------------------	--------	----------	---------------------------

Narrar	Leyendas orales y escritas	Escribir y relatar leyendas de la localidad	Espacio geográfico y actividades humanas
Relatar	Crónica	Crónica del día de muertos	Identidad cultural y colectiva
Argumentar	Volante publicitario	Elaboración de un volante publicitario de los productos de la región	Recursos naturales Materias primas
Exponer	Nota enciclopédica	Nota enciclopédica de las plantas medicinales	Identificación de la biodiversidad del entorno
Describir acciones	La receta	Recetas de los platillos familiares	Unidades de medida

Fuente: elaboración propia

En el tercer momento se identificó el modelo didáctico de los géneros a producir siguiendo el trayecto uso, sentido y forma para identificar los niveles de textualización (Riestra, 2014). Esta actividad es necesaria para comprender y orientar las prácticas de enseñanza, pues se apoya de datos anclados en saberes teóricos para identificar un conjunto de recursos que pueden ser transformados en contenidos, actividades potenciales y problemáticas a resolver en la construcción de secuencias didácticas (Dolz, *et al.*, 2013).

Para modelizar los géneros se revisaron diversos ejemplos de textos del mismo género y se organizaron sus características en tres dimensiones: uso (propósito comunicativo), sentido (estructura) y forma (recursos lingüísticos canónicos utilizados en el género). En la tabla 7 se propone un ejemplo de este ejercicio. Con respecto a este proceso, el modelo didáctico implica la gestión de conocimientos especializados referentes a los aspectos lingüísticos de cada género, esta condición obligó a consultar a una experta en lingüística para revisar y sugerir la mejora de (Ver modelización en Anexo 3).

Tabla 7*Ejemplo de modelización de los géneros*

Capacidades del lenguaje	Narrar (Mimesis de la acción a través de la creación de la intriga)
Uso	LEYENDA El propósito comunicativo del género narrar explicaciones de una comunidad en torno a un hecho o fenómeno verídico que se transmite de generación en generación. Aborda hechos reales mezclados con fantasía y seres sobrenaturales. Está dirigido a un auditorio específico conformado por cualquier miembro o miembros de la comunidad: hijos, nietos, vecinos, entre otros. El tipo de discurso es narrativo principalmente. Se presenta en pasado y sin implicarse en la narración. En ocasiones los emisores toman participación en los hechos de manera breve a manera de anécdota. Las leyendas son relatadas en voz neutra al tratarse de sucesos ubicados en el pasado. En ocasiones se introducen voces segundas para hacer énfasis en una frase o diálogo importante: ejemplo “<i>o todo o nada</i>” en las leyendas de tesoros. Se introducen voces indirectas de forma ambigua: “<i>Cuentan que...</i>”, “<i>Los viejos dicen...</i>”
Sentido	La leyenda tiene una composición secuencial narrativa: Situación inicial, complicación-acciones, resolución, situación final y explicación. En la situación inicial se expone el tiempo, lugar y participantes que intervienen en el suceso. En la complicación se explicitan las dificultades, problemas o acciones centrales del suceso.

Forma	En la resolución y situación final se expone la consumación del suceso.
	En la explicación se hace referencia al suceso en el presente.
	Usa modalizaciones apreciativas.
	El relato se explicita en un orden lógico de sucesión de eventos.
	Los tiempos verbales dominantes son el pretérito y copretérito.
	La explicación del suceso en el presente modifica los tiempos verbales: <i>“Por los alrededores de la iglesia, el espíritu de Zulley se aparece vestida de novia”</i>
	Emplea organizadores textuales y conectores temporales: <i>“Después de haber sido plantada en el altar”, “un día de primavera”</i> .

Fuente: elaboración propia

Para identificar las conexiones temáticas entre las disciplinas de la lengua y aquellas que pudieran relacionarse se consultaron programas de estudio de las dos últimas reformas educativas, esto es 2011 y 2018, así como algunos materiales consultivos de la Nueva Escuela Mexicana, pues en el momento del diseño, esta última no había emitido los planes y programas oficiales. Esta actividad apoyó en la definición de las temáticas multidisciplinares, explícitas en la tabla 8.

Tabla 8

Temáticas

Capacidades lingüísticas dominantes	Género	Temática interdisciplinar	Disciplina
Narrar	Leyendas orales y escritas	Espacio geográfico y actividades humanas	Geografía
Relatar	Crónica periodística	Identidad cultural y colectiva	Formación cívica y ética

Argumentar	Volante publicitario	Recursos naturales	Ciencias naturales
Exponer	Nota enciclopédica	Identificación de la biodiversidad del entorno	Ciencias naturales
Describir acciones	Receta	Unidades de medida	Matemáticas

Fuente: elaboración propia

Para continuar en esta tarea, se delimitaron los objetivos de enseñanza generales y específicos. Primero los generales para indicar a dónde se quiere llegar con todos los estudiantes y posteriormente, por variante, para especificar las consideraciones de graduación de los reagrupamientos dentro de la clase. En el diseño se recolectó información de diversas fuentes tales como antologías, enciclopedias, blogs especializados, libros, recetarios, entre otros.

En el cuarto momento se adaptó la secuencia didáctica (Dolz, *et al.*, 2001). La estructura de las secuencias se describe en la tabla 9.

Tabla 9

Componentes de la metodología

Componentes de la metodología	Descripción
1. Relación entre contenidos disciplinares	En este apartado se enuncia el propósito comunicativo del género textual propuesto su relación con la temática interdisciplinar.
2. Objetivos de enseñanza	Se presentan los objetivos de enseñanza de la secuencia didáctica desde su aspecto transdisciplinar.

2.1- Objetivos generales	Aquellos objetivos de enseñanza donde se propone la idea central de la secuencia didáctica,
2.2- Objetivos por variante	Aquellos objetivos de enseñanza específicos para alcanzar en cada variante.
3. Puesta en situación	Se aborda una situación comunicativa relacionada con la temática y se orienta al docente a la propuesta de la elaboración del género a todo el alumnado.
4. Producción inicial	Se ofrecen recomendaciones al docente para la ejecución de la primera producción del género textual. Este producto le permite identificar las capacidades iniciales de los estudiantes.
5. Talleres de trabajo	Los talleres de trabajo se organizan en tres secciones: propósito comunicativo, estructura del género y escritura y reescritura. Se componen de los siguientes elementos: objetivo, actividad introductoria, trabajo con las variantes y evaluación
5.1 Propósito comunicativo	En este taller consiste en la presentación de un modelo textual del género para propiciar la reflexión sobre su propósito comunicativo.
5.2 Estructura del género	En este taller se ofrecen orientaciones para identificar la estructura textual de los géneros.
5.3 Escritura y reescritura	Estos talleres (pueden ser dos o tres) tienen la finalidad de abordar aspectos relacionados con la forma de los géneros.
Objetivo	Se identifica el objetivo de cada taller.
Actividad introductoria	Se ofrece una o varias actividades para abordar temáticas centrales con todo el alumnado.
Trabajo con las variantes	Se proponen actividades alternativas a cada grupo de estudiantes denominados variantes.
Evaluación	Se ofrecen indicadores para la evaluación de los productos elaborados en el taller.

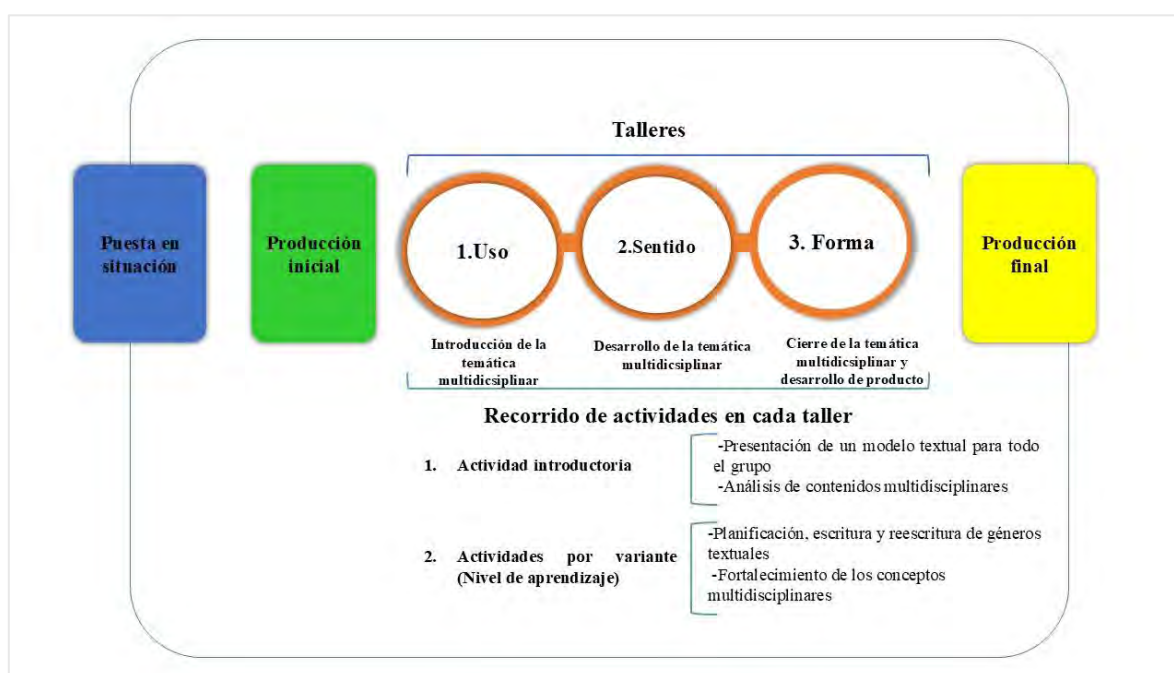
6. Producción final	Se propone la elaboración del último género textual cuya función es permitir la valoración de lo aprendido durante la secuencia.
---------------------	--

Fuente: elaboración propia

Por último, se diseñaron las primeras versiones de las secuencias didácticas donde se rescatan diversas estrategias para trabajar en aulas multigrado recolectadas en la primera etapa de la investigación. En la figura 2 se muestran los ajustes realizados a la secuencia didáctica.

Figura 2

Adaptación de la secuencia didáctica para producir géneros textuales



Fuente: Adaptado de Dolz, *et al.*, (2001).

Fase 3. Prueba del dispositivo didáctico

La prueba del dispositivo didáctico es la fase más extensa de la metodología y se compone de tres momentos: implementación, evaluación y reajuste del dispositivo. Además, requiere de la participación de profesores y su tiempo de clase para poder realizarse. La intención era recabar las sugerencias del profesorado en torno a su experiencia en la fase de prueba tanto a nivel individual, como colectivo. En la práctica, se realizaron dos pruebas de las secuencias didácticas en el contexto real. A continuación, se describen los procesos realizados.

Primera prueba del dispositivo didáctico.

Participantes. Se invitó a profesores de escuelas primarias multigrado de San Luis Potosí a través de la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado. Primero se presentó un oficio ante la autoridad correspondiente quien informó a los supervisores y jefes de sector acerca de su conocimiento respecto a las implicaciones de la investigación. Esto permitió el acercamiento con estas figuras para solicitar apoyo de los profesores frente a grupo para la aplicación de las secuencias. Los interesados fueron nueve profesores de escuelas primarias pertenecientes a los municipios de Mexquitic de Carmona y Rioverde a quienes se les entregó por escrito el consentimiento informado y a los que se les agregó un código para identificarlos y cuidar su identidad. Estos códigos se componen del siguiente sistema D: docente, Bi: bidocente, U: unitario, Tri: tridocente, TE: tetradocente H; hombre, M: mujer y un número progresivo (Tabla 10).

Tabla 10.*Aplicadores de las secuencias didácticas*

Clave del participante	Escuela	Secuencia didáctica	Cantidad de aplicaciones
DTRIM1 DTRIM2 DTRIM3	Huizachillos	Recetas de los platillos familiares	Tres
DUH4	Tepozan	Volantes publicitarios de los productos de la localidad	Una
DBIM5 DBIH6	Tanque Grande	Nota enciclopédica de las plantas medicinales de la localidad	Dos
DTEM7 DUM8	La Colorada La Libertad	Crónica del día de muertos en la localidad	Dos
DTRIM9	Las Moras	Leyendas de la comunidad	Una

Nota: elaboración propia

Implementación de las secuencias didácticas. Este proceso se desarrolló en tres momentos. Primero, un taller previo con los participantes para abordar con ellos las finalidades de la investigación, la organización de las secuencias didácticas, las implicaciones de su aplicación y la forma de recolectar evidencias del trabajo. Posteriormente se acordaron con cada participante las fechas de aplicación y los espacios disponibles para la observación de la aplicación por parte de la investigadora. Durante la intervención, se tomaron notas en el diario de campo y se obtuvieron bajo consentimiento fotografías y videos de los ejercicios modificados por los profesores.

Por último, se llevaron a cabo dos grupos focales, uno con los participantes de Mexquitic de Carmona y otro con el grupo de Rioverde. En la tabla 11 se presentan las preguntas guía. La finalidad de este proceso fue evaluar la implementación de las secuencias didácticas. Como instrumento de recolección de la información se elaboró un

cuestionario con seis preguntas para la aplicación a cada participante y para alimentar el dialogo en el grupo focal.

Tabla 11

Cuestionario para grupo focal

Eje	Pregunta
Cambios en las actividades	1. ¿Qué cambios realizó durante la aplicación de la secuencia didáctica?
	2. ¿Por qué razones realizó esas modificaciones?
	3. ¿Cómo funcionaron las modificaciones?
Actividades que funcionaron mejor	4. ¿Qué actividades de las secuencias didácticas se mantuvieron durante la aplicación?
	5. ¿Por qué razones decidió mantenerlas?
	6. ¿Cómo funcionaron las actividades que se mantuvieron?

Fuente. Elaboración propia

Durante los grupos focales se entregó a cada participante el cuestionario para responderse de forma individual y finalmente se socializaron las respuestas en plenaria. En resumen, el corpus de datos para la evaluación del dispositivo se muestra en la tabla 12.

Tabla 12

Corpus del grupo focal

Escuela	Localidad	Cantidad de aplicaciones	Instrumentos de recolección de la información
---------	-----------	--------------------------	---

Huizachillos	Recetas de los platillos familiares	Tres	Diario de observación Cuestionario individual. Audiograbación del grupo focal.
Tepozan	Volantes publicitarios de los productos de la localidad	Una	Diario de observación Cuestionario individual. Audiograbación del grupo focal.
Tanque Grande	Nota enciclopédica de las plantas medicinales de la localidad	Dos	Diario de observación Cuestionario individual. Audiograbación del grupo focal.
La Colorada	Crónica del día de muertos en la localidad	Dos	Diario de observación Cuestionario individual. Audiograbación del grupo focal.
La Libertad			
Las Moras	Leyendas de la comunidad	Una	Diario de observación Cuestionario individual. Audiograbación del grupo focal.

Fuente: elaboración propia

Análisis de los datos. Se elaboró una aproximación deductiva e inductiva al corpus tomando como categorías a priori las preguntas guía establecidas en el instrumento de seguimiento individual. Primero, se transcribieron los grupos focales usando el software *Happy Scribe* y los cuestionarios individuales se vaciaron en una tabla de Excel. También se revisó la información de las notas de campo, fotografías y videos, y se elaboró una tabla indicando las modificaciones y permanencias observadas.

De este modo, se organizó la información a partir de tres ejes: a) modificaciones realizadas durante la intervención, b) modificaciones sugeridas después de la intervención y c) actividades que funcionaron sin modificación. Para la sistematización de la información

se utilizaron tablas que permitieron identificar los ajustes en la siguiente versión de los diseños; un ejemplo de estas tablas se muestra en la tabla 13.

Tabla 13

Sistematización de datos: receta de cocina

Profesor	Modificaciones realizadas durante la intervención	Modificaciones sugeridas después de la intervención	Actividades que funcionaron y no tuvieron modificación
1	Incluir actividades para mantener la motivación e interés de la diversidad grupal: la proyección de videos que permitan a los estudiantes identificar las características de lo que se menciona en los modelos textuales. Elaborar platillos para manipular ingredientes o cantidades. Conocer diversas versiones de un solo platillo.	Mejorar los organizadores. Mejorar la transversalidad de las actividades. la inclusión de los padres de familia en la elaboración de recetas como ejercicio práctico.	El compendio de recetas. La investigación con familias.

Fuente: elaboración propia

Resultados de la primera prueba. A continuación, se exponen los resultados de la evaluación a partir de la reorganización de las categorías construidas en el análisis de dichos momentos: modificaciones al prototipo y permanencias. En cada una de estas, primero se colocan los cambios que se realizaron en los tres diseños y en segundo lugar

aquellos que se operaron solo en alguno de estos. Además, se incorporan fragmentos del discurso de los profesores participantes para ilustrar el análisis.

Modificaciones a las secuencias didácticas. Con respecto a los elementos que los profesores modificaron o adaptaron a las necesidades de las aulas, destacan cuatro sugerencias para todas las secuencias y cuatro dirigidas a alguna de estas. Primero se presentan las que engloban a todas las secuencias y posteriormente las que inmiscuyen solo a una.

Con referencia a las modificaciones para todas las secuencias los profesores coinciden en que es necesario graduar las actividades para adecuarlas a las posibilidades de trabajo con alumnos no alfabetizados; es decir, algunos organizadores textuales y otras actividades de escritura resultaron complejos para los alumnos no alfabéticos lo que llevó al profesorado a realizar cambios para hacerlos accesibles (DTRI_1 y DBI_4). Un ejemplo de ello es la elaboración de esquemas para la producción inicial donde se priorizaba el dibujo en vez de la escritura.

Ante la pregunta, ¿qué modificaciones realizó al diseño? Los profesores DTRI_M1 y DBIM5 respondieron:

El grado de dificultad de las actividades en los primeros grados para considerar los alumnos que no están alfabetizados. Agregar actividades donde los alumnos puedan manipular materiales (DTRIM1)

Actividades más al nivel de primer grado, pudiera ser con videos, porque el proceso de lectoescritura no está consolidado, por ende, la comprensión lectora no se ha desarrollado (DBIM5)

Un cambio derivado de estas sugerencias fue la incorporación de una sección con tareas para estudiantes prealfabéticos. La sección se compone de actividades para quienes comienzan su aprendizaje del principio alfabético del sistema de escritura y se encuentran en un nivel presilábico y para quienes están más próximos a la adquisición del valor sonoro convencional (silábicos y silábicos-alfabéticos).

Otra modificación fue la integración de recursos tecnológicos en las actividades. El profesorado alude a la necesidad de incorporar videos u otras formas visuales de presentar la lectura de los modelos textuales a los alumnos y, en general, de incorporar material virtual (DTRI_2). Muy probablemente nuestra concepción de ruralidad y su lejanía con la tecnología nos llevó a incluirla escasamente en los diseños; sin embargo, los profesores consideran que puede servir como apoyo para captar la atención de los alumnos.

Usé materiales visuales y proyecciones para que los alumnos conocieran los diversos platillos típicos del estado de San Luis Potosí y la Huasteca porque los niños casi no conocen de otras regiones (DTRI_2).

Derivado de esta sugerencia, se incorporaron actividades con alternativas que pueden realizarse a través de la tecnología o sin ella.

Una tercera sugerencia es en torno a los organizadores textuales. Los profesores coinciden en que estos resultaron monótonos y poco atractivos para los alumnos. Esto nos llevó a revisarlos para proponer alternativas que, sin perder de vista el objetivo de enseñanza, diversificaran las formas de organizar la información que se recupera de un texto o bien que antecede a su elaboración. Al respecto (DBI_3)

Los organizadores fueron muy monótonos. Se pueden adaptar los organizadores de diversas formas para que los alumnos no solamente vean tablas (DBI_3).

Finalmente, la cuarta sugerencia se dirige a la evaluación de actividades. El profesorado coincide en que deben revisarse las formas e instrumentos de evaluación para hacerlos más específicos y ajustados a las variantes. Esto derivó en un ajuste en todas las secuencias: se incorporaron actividades de evaluación más específicas que acompañan a las que ya estaban apareciendo como opciones en caso de que el profesorado decida optar por una u otra.

En lo que respecta a las modificaciones particulares para algunas secuencias didácticas, los docentes consideran que la leyenda debe incorporar actividades donde se rescate el carácter oral del género. Esto es, no limitarlo a la lectura de modelos textuales, sino relacionarlo con el origen oral de estas narraciones. La sugerencia de una profesora (DTEM7) permitió revalorar esta característica de las leyendas y sumar actividades de este tipo.

Las leyendas se adaptaron con más facilidad al contexto ya que me permitieron trabajar fuera del salón para contarlas o leerlas aprovechando los espacios con los que cuenta la escuela (DTEM7)

En lo que respecta a la secuencia en torno a la receta de cocina, la sugerencia fue incorporar a los padres de familia para la elaboración de platillos en el aula. El ajuste propuesto por una docente permite integrar a la comunidad en esta secuencia y no perder de vista su función en los demás diseños. Por otro lado, un profesor integró actividades para abarcar contenidos de otras asignaturas diferentes a las propuestas en la secuencia de la

receta. Esto derivó en la inclusión de actividades donde se señalan contenidos de otras asignaturas. Al respecto se presentan los comentarios de DTEM7 y DBIIH6.

Se pueden agregar actividades donde haya más participación los padres de familia.

Por ejemplo, en la elaboración de una receta dentro del salón de clases (DTEM7).

Se agregaron actividades que coincidían con otras materias como historia y geografía además de los ejercicios de matemáticas que ya venían allí, con el fin de ampliar el conocimiento y valorar la diversidad (DBIIH6).

En lo que respecta a la nota enciclopédica, los profesores sugieren incorporar formas de abordar los modelos textuales donde los alumnos participen de forma más activa, por ejemplo, exponiendo las propiedades de una planta medicinal para todo el grupo y al planteando preguntas entre los compañeros para recuperar el contenido (DBI_5). Esta estrategia realizada por un docente recupera el abordaje de los modelos textuales con actividades que aprovechen los saberes de los alumnos con respecto al tema.

Solicité de tarea investigar las partes de una nota enciclopédica y las plantas medicinales cada uno se fue realizando su propia investigación y seleccionando la planta que más les interesaba. Posteriormente los alumnos de sexto hicieron exposiciones para todo el grupo (DBI_5).

Al finalizar este análisis se ajustaron las secuencias didácticas en una segunda versión.

Permanencias: actividades que funcionaron adecuadamente. En esta categoría se presentan los aciertos del diseño. Primero, se muestran los comentarios generales sobre las secuencias en la tabla 14. Es importante destacar que esto no representa un cambio o ajuste

aplicable al prototipo final de las secuencias, sino que su objetivo es resaltar aquello que resultó funcional en la práctica multigrado.

Tabla 14.

Comentarios generales

Aciertos del diseño	Discurso de los profesores
Los modelos textuales contienen temáticas cercanas y conocidas para los alumnos.	Las recetas... los alumnos por el contexto donde viven ya conocen algunos procedimientos para hacer platillos tradicionales de la región (DTRI_2). Las leyendas propuestas se adaptaron con más facilidad al contexto (DTE_6)
Las secuencias plantean el trabajo en la familia y la comunidad lo que favorece el rescate de las tradiciones de la localidad.	El investigar con sus familias porque allí tienen mucha información disponible (DTE_6).
Las variantes propuestas con distintos niveles de complejidad permiten la atención a la diversidad y características del aula.	Las variantes las pude aplicar con los alumnos con rezago (DBI_4)

En el diseño se considera al contexto como una fuente de información que permite recuperar las tradiciones de la comunidad. Investigar sobre las plantas medicinales que ellos utilizan o que tienen plantadas en su casa. (DTRI_2).

Fuente: elaboración propia

Segunda prueba del dispositivo didáctico

Una vez realizados los ajustes al diseño inicial se planteó una segunda prueba. El propósito fue desarrollar nuevamente los momentos de implementación, evaluación y reajuste del dispositivo didáctico para identificar los elementos perfeccionables en el prototipo y producir una tercera versión de las secuencias didácticas

Participantes. Se obtuvo la participación voluntaria de ocho profesores de cuatro zonas escolares de San Luis Potosí. La invitación se hizo de manera personal en los consejos técnicos una vez autorizada la intervención por los supervisores y jefes de sector. En la tabla 15 se indican los grados atendidos y secuencias didácticas puestas a prueba por cada profesor. Para cuidar la identidad de los entrevistados se realizó la siguiente codificación: D= Docente, BI= Bidocente, TRI= Tridocente, UN= Unitaria y 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 o 8 según el número progresivo en el orden del registro.

Tabla 15

Participantes en la segunda aplicación

Código del participante	Localidad de la escuela	Grados	Secuencia didáctica	Cantidad de aplicaciones
-------------------------	-------------------------	--------	---------------------	--------------------------

DUM1	La Libertad	1° a 6°	Recetas de los platillos	Dos
DUM2	Laguna de San Isidro	1° a 6°	familiares	
DTRIH3	La Tinaja	5° y 6°	Volantes publicitarios de los productos de la localidad	Una
DTRIM4	La Constancia	3° y 4°	Nota enciclopédica de las plantas medicinales de la localidad	Una
DBIM5	Los López	1°, 2° y 3°	Crónica del día de muertos en	Dos
DBIM6		4°, 5° y 6°	la localidad	
DTRIM7	La Constancia	1° y 2°	Leyendas de la comunidad	Dos
DTRIM8		5° y 6°		

Fuente: elaboración propia

Implementación de las secuencias didácticas. Se siguió el recorrido de la primera prueba. Primero, un taller previo con los participantes para contextualizar los propósitos de la investigación y la conformación de las secuencias didácticas. Posteriormente se observó la aplicación y se registró información en el diario de campo. Y finalmente se desarrollaron grupos focales por escuela en los cuales se entregó el cuestionario de manera individual y posteriormente la socialización de las respuestas.

Análisis de datos. Primero se transcribieron las respuestas de los docentes los tres instrumentos (Cuestionario personal, grupo focal y diario de observación). La transcripción tomó en cuenta los siguientes criterios: a) eliminación de muletillas, y, b) eliminación de palabras repetidas, c) Corrección de acentuación, y, d) inclusión de signos ortográficos.

Posteriormente se realizó un análisis de la información conformado por tablas donde se integraron los siguientes ejes:

1. Modificaciones a la secuencia didáctica
2. Actividades que funcionaron mejor
3. Actividades que requieren mejora o eliminación
4. Sugerencias para la mejora

Para dicho análisis se identificaron las coincidencias y particularidades en las respuestas de los aplicadores y se sintetizaron los hallazgos. Posteriormente se hicieron tablas por secuencia didáctica en la que se integraron todos los ejes con el objetivo de identificar cambios o permanencias en torno a cada secuencia.

Resultados de la segunda prueba. Los resultados de la evaluación del funcionamiento del dispositivo didáctico se organizaron en dos categorías: modificaciones al prototipo y las actividades que funcionaron adecuadamente. Para ilustrar estos resultados se integran fragmentos de los juicios expresados por los docentes tanto de forma oral, como escrita.

Modificaciones al prototipo. Con respecto a los elementos modificados o adaptados a las necesidades de las aulas, se recuperaron cinco sugerencias principales: Uso de orientaciones para identificar la estructura del género textual, escritura de actividades destinadas al desarrollo oral, uso de contenidos de más de dos disciplinas y ofrecer modelos textuales para estudiantes con menores niveles de complejidad.

Uso de orientaciones para identificar la estructura del género textual. La producción inicial es la segunda etapa de la secuencia didáctica. En esta, el estudiante

enfrenta por primera vez con género textual a producir, por tanto, se ve obligado a gestionar los conocimientos de las experiencias lingüísticas que ya posee. Durante la aplicación en esta fase de la secuencia, los docentes presentaron las características generales de la estructura de los textos para ofrecer orientaciones sobre la organización de la información (DUN_1). En esta segunda versión del diseño, esta actividad presentaba una consigna que no contemplaba esta clase de mediadores.

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 enumerar los ingredientes y las cantidades (DUN_1).

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

Escritura de actividades destinadas al desarrollo oral. Los talleres son la etapa de la secuencia didáctica en la cual se destinan las actividades para que el alumno supere las dificultades con respecto a la producción inicial del género textual. Se trata de ofrecer modelos textuales para invitar a la reflexión de sus características contextuales, su estructura, sus 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 de diálogo entorno a la lectura de un modelo textual. Para los aplicadores, estos momentos constituyeron una oportunidad para abordar la escritura solicitando responder preguntas formuladas para el diálogo en los cuadernos (DTRI_3), 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 actividades para la escritura de organizadores de información, identificación de recursos lingüísticos y comparar la información de los modelos textuales. Para representar estos cambios ver figura 3.

Figura 3

Actividades para la escritura de organizadores.

Invite a los estudiantes a recordar las crónicas pasadas e identificar cómo se celebra el día de muertos en otros lugares de México. Elabore un organizador en el pizarrón para llenarlo a través del diálogo con ellos, permítale recurrir a los textos escritos para identificar la información.

Organizador comparativo del día de muertos en diferentes lugares

	Xantolo	Ninin	Mixquic	En la localidad
¿Dónde se festeja?				
¿Cuántos días se celebra?				
¿Cómo se celebra?				
¿Qué alimentos se ponen en los altares?				

Nota: elaboración propia

Exploración de conceptos multidisciplinares. 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 (Santos, 2021). 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 de mejor manera la situación didáctica. En este sentido, cada una

de las secuencias de la segunda versión moviliza el vínculo entre el aprendizaje de la lengua y los objetos de enseñanza de otra disciplina. Los docentes incluyeron durante la implementación contenidos de dos o más disciplinas (DTRI_4, DUM_1 y DUM_2). Uno de los más utilizados fue el uso de mapas para ubicar a los estudiantes en lugares a los que se hacía referencia en los modelos textuales.

Usar contenidos de más asignaturas, historia y geografía (DTRI-4).

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).

Finalmente, la cuarta sugerencia concierne a la gradualidad de los modelos textuales. Dos profesores coinciden en la posibilidad de adaptar los textos, principalmente la crónica, a las características de aquellos estudiantes que se encuentran en fases iniciales del principio alfabético (DBI_4). Esto derivó en un ajuste de las secuencias en las que se anexan versiones de lecturas más sencillas.

Adecuar las crónicas para los niños que no saben escribir, ya que son muy largas y ellos pierden la atención rápidamente (DBI_4).

Permanencias: actividades que funcionaron adecuadamente. En esta categoría se presentan las actividades y materiales de las secuencias didácticas que desde el juicio de los

aplicadores resultaron favorecedoras durante la implementación y se conservaron sin adaptación alguna. Esta categoría no representa un cambio o ajuste aplicable al prototipo final de las secuencias, sino es resaltar aquello que resultó funcional en la práctica multigrado.

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 textuales a producir y generar un análisis que permita identificar sus características para producirlo. En el material implementado cada taller presenta uno o más modelos textuales del mismo género textual los cuales abordan elementos de distintos lugares y culturas de la república mexicana. Para los docentes esta característica estuvo vinculada con la motivación por conocer las costumbres de distintos lugares y reforzar la identidad y apego a las costumbres de su comunidad (DUM_1 y DTRI_4).

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 abordar los niveles de uso, sentido y forma de cada género textual. 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, hasta la reescritura.

Los docentes comentaron que su funcionalidad aportó en cada situación didáctica las herramientas para la elaboración del género (DTRIH_5 y DTRIM_4).

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 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 aplicadores consideraron positivo que la temática central de los géneros textuales tomara a la comunidad como principal fuente de información (DTRIH-5). Este tipo de ejercicios coadyuvó a 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 Nueva Escuela Mexicana. Las secuencias didácticas diseñadas plantean el recorrido de enseñanza para la producción del género textual. Los profesores explicitaron en los diversos instrumentos de recolección de datos la facilidad de la secuencia didáctica para ajustarse a los proyectos comunitarios planteados por la Nueva Escuela Mexicana (NEM) (DUM_1 y DUM 2). 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 tendría 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).

Fase 4. Evaluación del dispositivo didáctico

En la IBD la evaluación del dispositivo didáctico brinda a los investigadores datos para identificar cómo la innovación se ajusta a sus propósitos didácticos (Easterday, *et al.*, 2014). En el caso aquí referido, la validación de contenido del compendio de secuencias didácticas se desarrolló en un proceso de juicio de expertos. Este procedimiento consiste en obtener la opinión informada de profesionales expertos en un área del conocimiento vinculada a los prototipos que se pretenden evaluar.

El juicio de expertos se desarrolló por medio del método Delphi. Este permite conocer el grado de consenso de especialistas sobre un objeto de estudio particular y posibilita su estimación numérica en ciclos iterativos para estabilizar opiniones (Valera-Ruiz, *et al.*, 2012). En la presente investigación, se plantearon tres etapas para ejecutar esta fase. A continuación, se exponen los procedimientos de cada una.

Etapas preparatoria

En este momento de la investigación se diseñó el instrumento para evaluar las secuencias didácticas. Primero se consultaron rubricas para evaluar diseños didácticos. En el área de lengua, Bautista, *et al.*, (2021) abordan ítems referentes a la didáctica de la disciplina, por ello, se retomaron dos aspectos como base para la elaboración del instrumento: los ejes propuestos por los autores para distinguir la oralidad, la lectura y la escritura y los ítems referentes a estas capacidades.

Posteriormente se definieron las categorías del instrumento. Para conformarlas se tomaron en cuenta las fases del dispositivo didáctico: puesta en situación, producción inicial, talleres y producción final (Dolz, y Schneuwly, 1998). La adaptación de las secuencias hacia los contextos de primarias multigrado integró conceptos como la relación entre contenidos de distintas disciplinas y sobre la didáctica en multigrado. Para integrarlos en estas fases se ampliaron los conceptos centrales. Finalmente se obtuvieron cuatro categorías: contextualización de la secuencia didáctica, aprendizajes previos, situaciones didácticas y evaluación.

Posteriormente se asignaron ejes a cada categoría. Para definirlos se consideraron las secciones propuestas en el compendio de secuencias didácticas. Con relación a la categoría de situaciones didácticas los diseños responden a tres aristas: la enseñanza de la lengua, la enseñanza en multigrado y la relación didáctica entre conceptos de más de dos disciplinas. Estas se consideraron como ejes de evaluación.

Finalmente se diseñaron los ítems. Para ello se analizaron los contenidos de las secuencias didácticas por ejes y se elaboraron descripciones de los atributos esperados en el material. En el eje de oralidad, lectura y escritura se adecuaron los enunciados propuestos

en el instrumento antes mencionado (Bautista, *et al.*, 2021). La tabla 16 presenta una ficha del instrumento.

Tabla 16.

Ficha del instrumento

Categorías	Ejes	Ítems
Contextualización de la secuencia didáctica	Presentación	5
	Puesta en situación	1
Aprendizajes previos	Producción inicial	1
Situaciones didácticas	Modelos textuales	6
	Estrategias de lectura y escritura	3
	Expresión oral	2
	Didáctica multigrado	5
	Relación entre disciplinas	2
Evaluación	En los talleres	2
	En la producción final	1

Fuente: elaboración propia

Una vez elaborado el instrumento de evaluación de las secuencias didácticas, dicho instrumento se sometió a un proceso de validación para asegurar su confiabilidad. En este proceso se invitó a dos jueces expertos considerando los siguientes criterios de inclusión: a) tener experiencia en la validación de ítems, b) conocer acerca de procesos didácticos y c) tener disposición para validar el instrumento.

La tabla 17 muestra los principales datos de los participantes en este proceso.

Tabla 17*Caracterización de los jueces para validación de instrumento*

Juez	Especialidad	Ocupación	Grado académico
J 1	Psicología Educativa	Docente de educación superior	Maestría
J 2	Psicología	Docente de educación básica y media	Maestría

Fuente: elaboración propia

Con el objetivo de preparar el instrumento se usó de referencia el Formato de Validez de contenido 2019 (Ventura-León, 2019). Este discernimiento concede la comprobación del grado en que cada ítem refleja el dominio de contenido, esto es, si estos miden lo que se pretende medir (García, 2002). Se establecieron como criterios de calificación el contenido, claridad y relevancia de cada ítem y se asignó una escala tipo Likert para su valoración. Además, se incluyó un apartado por eje para recolectar comentarios de los jueces.

Una vez realizada la valoración, se realizó el análisis de confiabilidad mediante el coeficiente V de Aiken. Este factor da paso al cálculo cuantitativo de la validez de contenido de una prueba compuesta por ítems, basándose en calificaciones estimadas un número determinado de expertos. La magnitud de este coeficiente se distribuye en un rango de valores de 0.00 a 1.00. Este último corresponde al mayor grado posible de acuerdo entre los jueces (Merino-Soto, 2018).

En la obtención de resultados se utilizó la herramienta en Excel (Ventura- León, 2019). Este dispositivo permite obtener V de Aiken y sus intervalos de confianza por cada

ítem de un instrumento de forma sencilla. En la interpretación de los datos arrojados se consideraron pertinentes los ítems con valores de V de Aiken superiores a 0.8. Los ítems ajustados a este criterio fueron 26, los cuales contemplaban este valor en cada criterio de calificación. Las dos restantes alcanzaron un valor válido, no obstante, ambas, en el criterio de claridad, presentaron valores de 0.75.

Para ajustar el instrumento según estos resultados se consideró la valoración por escrito en la sección de comentarios del instrumento. Los cambios mayormente se destinaron a los dos ítems antes señalados y a aspectos gramaticales de puntuación. El instrumento está disponible en el anexo 4.

Etapas de consulta

Una vez validado el instrumento se diseñó una hoja de registro en tres secciones. En la primera para contextualizar el objetivo de la investigación y explicar a los expertos su participación en ella. La segunda con el fin de recabar información profesional de los jueces. Por último, la tercera para solicitar la evaluación de los 28 ítems a partir de una escala de Likert ordinal en un rango del 1 al 4, siendo 1 la puntuación con el valor más bajo posible con una valoración “Nada adecuado”, 2 para el valor “Poco adecuado”, 3 para el valor “Suficiente”, y, 4 para la puntuación más alta posible “Adecuado”. Además, se integró un recuadro para recabar propuestas y observaciones referentes al material.

La selección de los jueces se realizó de manera intencional. Con el objetivo de obtener información de profesionales de los diversos ámbitos en educación se propuso la selección en dos grupos. Para el primero se formularon los siguientes criterios de inclusión

a) Campo de especialidad en didáctica de la lengua, las matemáticas, las ciencias o

multigrado. b) Ser profesor investigador, y, c) disponibilidad para la realizar la actividad.

En el segundo grupo se consideró a) Laborar actualmente en el sistema educativo en contextos multigrado, b) interés y formación continua sobre procesos didácticos en multigrado, c) gozar de prestigio entre colegas por su desempeño en multigrado, y d) disponibilidad para la actividad. En la Tabla 18 se especifican las áreas de experiencia de los jueces, ocupación y grados académicos.

Tabla 18

Caracterización de los jueces

Juez	Especialidad	Ocupación	Grado académico
1	Didáctica de las matemáticas y el español	Profesor investigador	Doctorado
2	Didáctica de las ciencias y tecnologías	Profesor investigador	Doctorado
3	Docencia en primaria multigrado	Asesor técnico pedagógico de zona escolar primaria.	Maestría
4	Docencia en primaria multigrado	Docente de primaria	Maestría
5	Docencia en primaria multigrado	Supervisión de zona escolar de primaria.	Doctorado

Fuente: elaboración propia

Posteriormente se entregó a los jueces el compendio de secuencias didácticas en su tercera versión y el instrumento. Para confirmar la validez de contenido de las secuencias didácticas se utilizó el coeficiente V de Aiken. Este criterio permite determinar con precisión la confiabilidad y exactitud los datos y su precisión para sus propósitos (Escrura, 1988). En el caso que ocupa esta investigación, se trata de determinar con qué precisión las secuencias didácticas responden a los procesos didácticos establecidos en los objetivos.

En el procesamiento de datos se utilizó la hoja de cálculo Excel (Ventura-León, 2019).

La evaluación ayudó a determinar la validez de contenido con un análisis cuantitativo y uno cualitativo de los resultados.

Resultados de la fase 4

La valoración numérica de los ítems del instrumento se analizó con el uso del coeficiente V de Aiken (Tabla 19). El promedio del coeficiente fue 0.91 con un intervalo de confianza inferior de 0.68 y el superior de 0.97. Al encontrar resultados validos en todos los ítems se prosiguió a agrupar los ítems según su valoración de la V de Aiken (Tabla 20)

Tabla 19

V de Aiken por ítem

ítem	Media	V de Aiken	Inferior	Superior
1	4.00	1.00	0.80	1.00
2	3.80	0.93	0.70	0.99
3	4.00	1.00	0.80	1.00
4	4.00	1.00	0.80	1.00
5	3.80	0.93	0.70	0.99
6	4.00	1.00	0.80	1.00
7	3.60	0.87	0.62	0.96
8	4.00	1.00	0.80	1.00
9	3.60	0.87	0.62	0.96
10	3.80	0.93	0.70	0.99
11	3.60	0.87	0.62	0.96
12	3.60	0.87	0.62	0.96
13	3.80	0.93	0.70	0.99
14	3.20	0.73	0.48	0.89
15	3.80	0.93	0.70	0.99
16	3.80	0.93	0.70	0.99
17	3.40	0.80	0.55	0.93
18	3.80	0.93	0.70	0.99
19	4.00	1.00	0.80	1.00
20	3.60	0.87	0.62	0.96
21	3.80	0.93	0.70	0.99

22	3.60	0.87	0.62	0.96
23	3.40	0.80	0.55	0.93
24	3.60	0.87	0.62	0.96
25	3.80	0.93	0.70	0.99
26	3.80	0.93	0.70	0.99
27	3.40	0.80	0.55	0.93
28	4.00	1.00	0.80	1.00

Fuente: elaboración propia

Tabla 20

Agrupación de ítems según su valoración

V de Aiken	Ítem
0.73	14.
0.80	17, 23, 27.
0.87	7, 9, 11, 12, 20, 22, 24.
0.93	2, 5, 10, 13, 15, 16, 18, 21, 25, 26.
1.00	1, 3, 4, 6, 8, 19, 28.

Fuente: elaboración propia

En el caso de esta investigación, los ítems están organizados para abordar los componentes de las secuencias didácticas. El grado de acuerdo de los jueces respecto a estos propone modificaciones al compendio, por ello se estableció como criterio de revisión el valor de la V de Aiken inferior al 1.00.

Para identificar los criterios para la realización de los ajustes se consideró comenzar con los ítems con puntajes en la V de Aiken más bajos. De este modo, se conjuntaron los comentarios de los jueces en una tabla y se asignaron en correspondencia con sus categorías

y ejes. Posteriormente se destacaron las sugerencias y se comenzó con la elaboración de ajustes a la secuencia didáctica.

Con respecto a los comentarios explícitos por los expertos en el instrumento, secuencias o anexos se hizo un análisis inductivo deductivo. Se dispuso de diversos documentos para desarrollar esta acción: la sección correspondiente en el instrumento de evaluación, sugerencias anexas y señalamientos en el compendio de secuencias didácticas. El corpus para el análisis se expone en la tabla 21.

Tabla 21

Corpus análisis cualitativo

Juez	Instrumento de evaluación	Sugerencias anexas	Señalamientos en las secuencias didácticas
J1	1		1
J2	1		
J3	1	1	
J4	1	1	
J5	1		1

Fuente: elaboración propia

Los comentarios se dividieron en dos categorías: según el ítem y por secuencia didáctica. Para el análisis por ítem, se elaboraron tablas por eje según el instrumento de evaluación y en las cuales se vaciaron las recomendaciones de cada juez, y se distinguieron las coincidencias y diferencias de estos. Para el análisis por secuencia se elaboró una tabla para distinguir las observaciones realizadas a cada una. Esto permitió considerar modificaciones al material en cinco principales planteamientos:

1. Diversificar las estrategias para abordar la lectura de modelos textuales.
2. Corresponder los objetivos de aprendizaje con las actividades propuestas.

3. Incluir actividades para promover el diálogo entre los estudiantes con diversos niveles de aprendizaje.
4. Diversificar instrumentos de evaluación.

Finalmente, estos elementos orientaron los reajustes de las secuencias didácticas. La versión final que constituye el resultado más tangible de la presente investigación está disponible en: [Secuencias didácticas versión final. pdf](#)

Resultados ¿Cómo se construye el dispositivo didáctico?

En esta tesis se retoma el concepto género textual para diseñar un dispositivo didáctico capaz de orientar las acciones de enseñanza en escuelas primarias multigrado. Este constructo teórico del ISD ofrece, al menos, tres herramientas para organizar la intervención docente a través de mediaciones formativas en las producciones textuales, a saber: la modelización, la secuencia y el trayecto didácticos del género.

Estas tres herramientas fueron la base para diseñar cinco secuencias didácticas multidisciplinares para escuelas primarias multigrado a partir del procedimiento metodológico de la IBD. Como resultado se construyó un dispositivo que aporta a los docentes un esquema para organizar los actos de enseñanza de una producción textual vinculados estrechamente con la didáctica multigrado en tres dimensiones: la transposición didáctica, la estructuración de las actividades de enseñanza y el procedimiento didáctico. En seguida se describe cada uno de estos.

El primer aporte es sobre la transposición didáctica concepto referente a cómo los saberes científicos de los objetos de enseñanza se transforman en saberes escolares (Chevallard, 1997). Para desarrollarla, el profesor pone en juego conocimientos especializados de carácter didáctico disciplinar para transformar el saber en un contenido de enseñanza accesible al alumnado. En la producción de géneros textuales, la modelización es una herramienta que proporciona una guía para el análisis de un modelo textual que permite identificar sus componentes, contenidos y los recursos lingüísticos.

La modelización es una herramienta para la transposición didáctica en la enseñanza de producciones orales y/o escritas. Por tanto, tiene un mayor peso en el análisis de las capacidades discursivo-textuales de los géneros. En las escuelas multigrado, la integración de dos o más áreas curriculares en una sola situación didáctica responde a diversos

propósitos, entre ellos, alcanzar el tratamiento de los contenidos del currículo eficientemente. Un enfoque multidisciplinar conecta a dos disciplinas en una temática general. Ambas se estudian por separado para obtener conocimientos específicos, pero surgen de un mismo objeto de enseñanza (Helmane & Brisca, 2017). En este sentido, la modelización del género textual requiere la identificación de patrones temáticos en más de dos textos de referencia del género textual para distinguir los posibles objetos de enseñanza de otras disciplinas además de la lengua. Este ejercicio proporciona información suficiente para vincular dos o más objetos de enseñanza de una producción textual.

El segundo aporte es a la estructuración de las actividades. El dispositivo secuencia didáctica orienta el proceso de enseñanza en torno a un género textual en una organización de fases sucesivas que responden a las zonas de desarrollo real, próximo y potencial teorizadas por Vygotsky. Esta construcción permite a los docentes dirigir el desarrollo de los estudiantes regidos por un enfoque científico destinado a apoyar al estudiante en el logro de niveles superiores de aprendizaje (González, *et al.*, 2011).

En la didáctica multigrado, la diversificación de la enseñanza contempla la gestión de acciones para valorar la situación actual de aprendizaje del estudiante con el fin de establecer un nivel adecuado de dificultad a las actividades de enseñanza y para propiciar la circulación de saberes asimétricos. Las fases del dispositivo didáctico contemplan este proceso y regulan los nuevos aprendizajes en cada producción textual, por tanto, el docente tiene a su disposición una herramienta capaz de orientarlo en la organización de cada producción textual.

El tercer aporte es el procedimiento didáctico. El trayecto didáctico de uso, sentido y forma como herramienta centrada en el desarrollo de la capacidad del lenguaje, propone un

orden progresivo de análisis textual basado en acciones necesarias para producir textos en la interacción con otros.

El ejercicio de análisis textual del trayecto didáctico proporciona los conceptos teóricos que han de transformarse en contenidos de enseñanza en el proceso de modelización del género textual. Este mismo tratamiento textual es un recurso para orientar el diseño de actividades que han de conducir al estudiante de la zona de desarrollo real a la zona de desarrollo potencial a partir de las mediaciones del docente y de otras personas con mayores experiencias.

En conjunción con la didáctica multigrado, el proceso para estructurar las actividades de enseñanza implica reconocer los diversos niveles de aprendizaje de los estudiantes para diseñar situaciones didácticas capaces de adecuarse a sus características de diversidad y asimetría. La distinción entre lo que hacen con la guía del docente y lo que hacen de manera autónoma, es una de las formas más oportunas de trabajar en un ambiente donde los conocimientos y habilidades de los estudiantes son distantes entre sí. En este sentido, el abordaje de actividades por medio del trayecto didáctico se puede producir en esta alternancia entre los conocimientos mediados en conjunto y aquellos en los que un grupo de estudiantes comparten con autonomía la acción de un producto y aprenden unos de otros.

El dispositivo didáctico

Las herramientas del género textual propuestas por el ISD dan paso a la construcción de un dispositivo didáctico organizado en dos secciones.

Primera sección: transposición didáctica

1. Modelización del género textual. Define los contenidos de enseñanza en el trayecto didáctico uso, sentido y forma. Es el modelo de análisis textual para desarrollar la transposición didáctica.

1.1 Uso

- 1.1.1 El propósito comunicativo: responde a la intención del emisor al producir un texto que cause determinada reacción en el receptor.
- 1.1.2 Asunto del género textual: tema o argumento tratado en el género.
- 1.1.3 Tipos de discurso: definición de la voz del emisor con respecto a la producción del género. Bronckart (1997) existen cuatro tipos de discurso; relato interactivo, discurso interactivo, narración y discurso teórico.
- 1.1.4 Voces: discurso del sujeto enunciativo.

1.2 Sentido

- 1.2.1 Composición secuencial del género textual. Orden de la información y relaciones entre las distintas partes del texto.

1.3 Forma

- 1.3.1 Modalizaciones. Actitud del hablante ante la producción textual.
 - 1.3.2 Tiempos verbales. Momento en el que se habla en el género textual.
 - 1.3.3 Conectores y marcadores textuales. Enunciados para dar continuidad, coherencia y fluidez al texto.
 - 1.3.4 Paratexto. Elementos que acompañan al texto escrito.
2. Temáticas complementarias: con el objetivo de identificar contenidos que aporten al modelo multidisciplinar se propone la identificación de cinco elementos principales en la revisión de modelos textuales para asegurar la pertinencia de objetos de

enseñanza de una o más disciplinas diferentes a la lengua. Esta información se presenta en la tabla 22.

Tabla 22

Organizador de temas multidisciplinares

Género textual Leyendas escritas	Modelo textual 1 La leyenda de la llorona	Modelo textual 2 La loca Zuley	Modelo textual 3 La cueva encantada
Conceptos relevantes del tema del modelo textual.	Una mujer busca a sus hijos en lugares naturales o artificiales donde hay agua.	Una mujer arreglada con joyas y ropa elegante aparece en la plaza de San Miguelito.	Un cerro cercano a un poblado tiene una cueva que se abre en determinada fecha del año para mostrar sus tesoros.
Saberes científicos	Fuentes naturales y artificiales de agua.	Ubicación geográfica	Relieve
Saberes actitudinales	Pensamiento crítico	Creatividad	Creatividad
Saberes multiculturales	La diversidad de versiones según su localidad.	Costumbres y forma de vida en determinado periodo de la historia.	La diversidad de versiones según su localidad.

Fuente: elaboración propia

Se trata de una vez revisado cada modelo textual identificar la información solicitada. Una vez concluido el ejercicio, la visualización de la tabla, proporcionará distintas temáticas de índole multidisciplinar. Se considera que los elementos con mayor presencia proporcionan la definición de esta.

Segunda sección: organización de las actividades de enseñanza

1. Secuencia didáctica: se proponen cuatro fases de abordaje para la enseñanza multidisciplinar.

- 1.1 Puesta en situación. Define la tarea de producción textual y presenta un objetivo claro sobre la misma. Al tratarse de situaciones didácticas multidisciplinares durante esta fase se exteriorizan los aprendizajes que se espera lograr, tanto los referentes a la lengua como a los de otras disciplinas. Esta primera interacción del estudiante con el género requiere de ejemplos tácitos de la utilidad de los géneros textuales y de la motivación para escribirlos.
- 1.2 Producción inicial. Formula una consigna donde se incluyen todos los aspectos que garanticen la comprensión de la complejidad de una tarea. Se trata de solicitar a los estudiantes la producción del género textual con el fin de identificar su estado inicial, esto es, las capacidades y dificultades con las que se enfrenta antes de proceder a las actividades de mediación por parte del maestro o de sus compañeros. En el aula multigrado, este ejercicio le permite al docente identificar los niveles de aprendizajes previos para poder agrupar a los estudiantes en función de lo que pueden llegar a alcanzar en un futuro próximo.
- 1.3 Talleres. Presenta una serie de actividades ordenadas y progresivas para ayudar al estudiante a superar las dificultades iniciales en la producción textual. Se trata de mediaciones provenientes tanto del profesor como de los compañeros con mayor experiencia. En escenarios multigrado la organización de los talleres contempla la distinción de momentos de integración grupal, en equipos o de manera autónoma. Se distinguen tres talleres para el diseño de actividades.
 - 1.3.1 Taller sobre el uso del género textual
 - 1.3.1.1 Actividad introductoria
 - 1.3.1.1.1 Lectura de los primeros modelos textuales
 - 1.3.1.1.2 Análisis de los modelos textuales.

1.3.1.1.3 Actividades para identificar:

- El propósito comunicativo
- Asunto del género textual
- Finalidad del emisor
- Función del destinatario
- Tipos de discurso
- Voces
- Introducción a la temática complementaria.

1.3.1.2 Actividades por variante. Alumnos de nivel inicial.

Planeación para la producción del género textual.

Reforzamiento de introducción a la temática complementaria.

1.3.1.2 Actividades por variante. Alumnos de nivel intermedio.

Planeación para la producción del género textual.

Reforzamiento de introducción a la temática complementaria.

1.3.2.3 Actividades por variante. Alumnos de nivel inicial avanzado.

Planeación para la producción del género textual.

Reforzamiento de introducción a la temática complementaria.

1.3.2 Taller sobre el sentido del género textual

1.3.2.1 Actividad introductoria

1.3.2.1.1 Lectura de los siguientes modelos textuales

1.3.2.1.2 Análisis de los modelos textuales.

1.3.2.1.3 Actividades para identificar: la estructura secuencial del género textual.

1.3.2.1.4 Actividades de desarrollo del tema complementario.

1.3.2.1 Actividades por variante. Alumnos de nivel inicial.

Organización de la información para producir el género textual.

Reforzamiento de desarrollo a la temática complementaria.

1.3.2.2 Actividades por variante. Alumnos de nivel intermedio.

Organización de la información para producir el género textual.

Reforzamiento de desarrollo a la temática complementaria.

1.3.2.3 Actividades por variante. Alumnos de nivel inicial avanzado.

Organización de la información para producir el género textual.

Reforzamiento de desarrollo a la temática complementaria.

1.3.3 Taller sobre la forma del género textual

1.3.3.1 Actividad introductoria

- Lectura de los últimos modelos textuales
- Análisis de los modelos textuales.
- Actividades para identificar: la estructura secuencial del género textual.
- Actitud del hablante ante la producción textual.
- Tiempos verbales.

- Conectores y marcadores textuales
- Elementos que acompañan al texto escrito.
- Actividades de cierre del tema complementario.

1.3.2.1 Actividades por variante.

- Estudiantes de nivel inicial.
 - Escritura y reescritura del género textual.
 - Reforzamiento del cierre de la temática complementaria.
- Estudiantes de nivel intermedio
 - Organización de la información para producir el género textual.
 - Reforzamiento de desarrollo a la temática complementaria.
- Estudiantes de nivel avanzado
 - Organización de la información para producir el género textual.
 - Reforzamiento de desarrollo a la temática complementaria

1.4 Producción final. Al finalizar los talleres se plantea una consigna para la última producción del género textual, con el fin de identificar las dificultades superadas.

Discusión

En esta tesis se diseñaron cinco secuencias didácticas multidisciplinares a fin de proporcionar una herramienta para organizar la enseñanza en escuelas primarias multigrado. Desde diversos procesos metodológicos de la IBD se ajustaron, pusieron a

prueba y evaluaron diseños basados en la secuencia didáctica para producir géneros textuales, herramienta retomada del ISD. Como resultado se obtuvo un dispositivo didáctico que orienta en un primer momento el ejercicio de la transposición didáctica y en un segundo aborda un trayecto basado en la zona de desarrollo real, próximo y potencial del para desarrollar las acciones pedagógicas en función de una producción textual.

El primer objetivo específico de esta investigación se enfocó en ajustar la secuencia didáctica para producir géneros textuales a las formas de enseñanza en escuelas multigrado. La didáctica en estas aulas se adapta a condiciones de diversidad por medio de estrategias globalizadoras, se intercalan tiempos y espacios comunes con alumnos con niveles de aprendizaje asimétricos (Abós, *et al.*, 2014; Santos, 2021). Para entender el estado actual de la enseñanza, que en 2020 se vio trastocado por una pandemia, se llevó a cabo una revisión de la literatura y se entrevistó a seis docentes de primarias multigrado potosinas.

Se encontró que en general los docentes mantenían las formas de enseñanza documentadas antes de la pandemia, como el tema en común, la agrupación de estudiantes según sus niveles de aprendizaje y la diferenciación de las actividades. Se agregaron algunas acciones relacionadas con la sanitización de los espacios, la aplicación de filtros, escalonamiento de estudiantes a lo largo de los días de la semana y la atención al rezago educativo derivado de la educación a distancia.

Estos hallazgos dieron paso a la integración implícita y explícita de elementos didácticos específicos de multigrado en la secuencia, un dispositivo diseñado en el ISD para la producción de géneros textuales. Primero, se contempló adaptar sus fases (puesta en situación; producción inicial, talleres y producción final) para destinar los momentos de trabajo con todo el grupo y los momentos de actividades autónomas (Santos, 2011). Para

los primeros, se designó la puesta en situación, producción inicial y producción final. En estas, el planteamiento de las consignas debía considerar la presencia de estudiantes de variados niveles de aprendizaje y diseñarse en función de esa condición.

En los talleres, pareció pertinente trabajar en los dos momentos, primero uno con todo el grupo y finalmente actividades autónomas de acuerdo con los niveles de aprendizaje. Se retomó de la propuesta didáctica de Rodríguez, *et al.*, (2022) para agrupar a los estudiantes en niveles de aprendizaje inicial, intermedio y avanzado y sobre estos, diseñar actividades con distintos niveles de complejidad. Dicha organización es utilizada para optimizar el diseño de la planeación en multigrado (Bustos, 2014).

Otro ajuste a la secuencia didáctica fue la organización de los contenidos de enseñanza. Un hallazgo en la revisión de la literatura con resultados más favorables fue la diferenciación, modelo que consiste en la propuesta de contenidos comunes para todo el grupo y actividades diferenciadas según los niveles de aprendizaje (Preveen y Safwan, 2015; Hyry- Beihammera y Hascherb, 2015; Abos y Bustos, 2015; Galván y Espinosa, 2017; Reséndiz, *et al.*, 2017; Galván, *et al.*, 2018). Para proceder de esta manera, se contempló la definición de contenidos comunes y su correspondencia a los niveles de aprendizaje inicial, intermedio y avanzado a las que se denominó variante.

Finalmente, estos ajustes dieron paso al diseño de cinco secuencias didácticas. En ejercicios de esta naturaleza, el saber es un componente esencial para representar el conjunto de conocimientos que el docente debe transmitir a los estudiantes, por tanto, se requiere adaptar y transformar en una acción de transposición didáctica los saberes teóricos para poder enseñarlos (Brousseau, 2007; Chevallard, 1997).

A diferencia de las propuestas didácticas revisadas en los antecedentes, la producción de géneros textuales ofrece dos herramientas para la transposición didáctica; la modelización y el trayecto didáctico. La modelización es un ejercicio de análisis de los textos a partir de sus dimensiones temáticas (Dolz, *et al.*, 2013); mientras que el trayecto didáctico ofrece una ruta de sólida, esto es, define los razonamientos que se realizan a través de las acciones del lenguaje y las operaciones psicoverbales en la producción textual facilitando la identificación de contenidos (Riestra, 2020). Sin embargo, la modelización de los géneros textuales mediante el trayecto didáctico requiere de la puesta en marcha de conocimientos especializados.

En esa misma ruta, la vinculación de contenidos del español y de otras disciplinas como las ciencias naturales, las matemáticas y la formación cívica y ética constituyeron un aporte en el diseño de secuencias. En la revisión de las propuestas didácticas para escuelas primarias multigrado desarrolladas en México, se encontraron en su mayoría diseño de actividades donde se incluyen contenidos de varias disciplinas que, por su tratamiento periférico, esto es, aparecen en determinado momento de la situación didáctica y no vuelven a ser tocados, no se consideran multidisciplinarios (SEP, 2005, SEP, 2021; Rodríguez, *et al.*, 2022; Rosas, 2007; Cano, 2022).

En este sentido, las secuencias didácticas diseñadas propusieron en torno a la producción de un género textual, la puesta en marcha de objetos de enseñanza interconectados con un tratamiento paralelo enfocado a un recorrido de enseñanza que propone los andamiajes necesarios para el aprendizaje de ciertos contenidos (Palomino, 2024).

El segundo objetivo específico consistió en probar los diseños en el campo y analizar su practicidad para los usuarios en los contextos reales. Se efectuaron dos iteraciones del compendio de secuencias didácticas. En la IBD este proceso se centra en comprender y mejorar los dispositivos desde las necesidades de los actores en los escenarios educativos de los cuales surgen las problemáticas (Reeves, 2006). Se apoya de la colaboración docente en procesos cíclicos de implementación y evaluación de los dispositivos didácticos y los reajusta para dar respuestas más cercanas a los objetivos planteados (Collins, 1992). Se encontró que las secuencias didácticas se vinculaban con las formas de enseñanza en las escuelas multigrado y sobre estas se rediseñaron o incorporaron actividades para considerar grupos de alumnos con niveles de aprendizaje prealfabético y para diversificar estrategias de lectura, escritura, organización de la información y evaluación, en las distintas fases de la secuencia didáctica.

La multidisciplinariedad fue un elemento positivo en los diseños. Una de las estrategias reportadas en la literatura es que, en las actividades de enseñanza, se incorporan contenidos de distintas disciplinas interconectadas en una situación didáctica para optimizar la gestión del currículo (Santos, 2021). En las iteraciones, se observó la integración de contenidos diferentes a los contemplados en las secuencias didácticas durante la intervención docente y se encontró en los instrumentos de recolección de la información alta presencia de sugerencias dirigidas a este tipo de estrategias. Como se ha mencionado con anterioridad, la multidisciplinariedad requiere de ciertas condiciones. No obstante, estas formas súbitas de introducir saberes en la clase se interconectan momentáneamente a una temática central para posibilitar el fortalecimiento de distintos ámbitos del conocimiento humano, sin ser multidisciplinarios.

Finalmente, el tercer objetivo específico de esta tesis consistió en evaluar el compendio de secuencias didácticas para asegurar su pertinencia en el campo educativo a partir de la mirada de especialistas en didácticas disciplinares. La apuesta de un diseño multidisciplinar para aportar a la enseñanza en escuelas multigrado contempla la introducción de principios sistémicos de carácter práctico y normativo de las didácticas disciplinares (Bravo, *et al.*, 2022). Cada campo del conocimiento tiene una forma de abordar sus realidades, por tanto, enseñar sus contenidos supone apropiarse de esas particularidades (Zabalza, 1991).

La revisión de antecedentes destacó propuestas dirigidas a la enseñanza del español bajo la mirada disciplinar especializada en el ISD y la didáctica multigrado (Rodríguez, *et al.*, 2022). En contribución a estos y otros aportes destinados a orientar la enseñanza en escuelas primarias multigrado, los diseños disponen, además, de recursos de dos disciplinas acompañados a la producción de géneros textuales como eje rector de la secuencia didáctica. Dado que las herramientas del ISD sobre las que se diseñó el dispositivo están dotadas de recursos para enseñar a producirlos, se obtuvieron diseños mayormente enfocados en la didáctica de la lengua, así como en el esfuerzo por generar acciones vinculadas a las didácticas disciplinares se retomaron actividades para el desarrollo de aprendizajes de matemáticas, ciencias naturales y formación cívica en los talleres.

Posicionarse en un campo disciplinar desde la didáctica implica la construcción de conocimiento profesional para introducir sus sistemas y normas en la práctica docente. En el caso de las secuencias didácticas diseñadas fue necesario responder a tres disciplinas diferentes con determinadas ausencias formativas por parte de la tesista, por tanto, fue un hecho de suma importancia integrar la mirada de agentes con estos conocimientos. La

evaluación del compendio de secuencias didácticas desde la perspectiva de expertos en didáctica de las matemáticas, ciencia y tecnología, lengua y multigrado proporcionó un nivel suficiente de consenso de la pertinencia del material en escuelas multigrado.

A partir de estos procesos, se obtuvo una herramienta didáctica que facilita el desarrollo de la transposición didáctica, elemento esencial antes de la planificación y proporciona un dispositivo para organizar la secuencia de enseñanza multidisciplinar en la producción de géneros textuales. Se reconoce que los diseños amplían la base empírica respecto a la orientación didáctica en dos ámbitos: el multigrado y la producción de géneros textuales. Ambos modelos de intervención se han implementados por separado o juntos en escenarios reales y con aceptación significativa de la docencia (PEM, 2005; Rockwell y Rebolledo, 2018; Rodríguez, *et al.*, 2022), y aportan, en la conformación de las pautas claras para el diseño e intervención docente.

En este contexto, el diseño de herramientas de esta naturaleza se posibilita por medio de la IBD. Dada su flexibilidad en el uso de métodos, técnicas y procedimientos para acercar lo más posible los diseños a la realidad, da paso a un proceso continuo de retroalimentación entre la teoría y la práctica en ejercicios de colaboración con los docentes y otros posibles agentes, en este caso, los expertos.

Con respecto a las limitaciones, se considera necesario profundizar en la didácticas disciplinares para solventar algunas ausencias en la multidisciplinariedad vinculadas al desarrollo de la disciplina diferente a la lengua en un enfoque congruente con su enseñanza tanto teórico como práctico. El fichero Estrategias didácticas para abordar problemas comunitarios (Red Comunidad, Ciencia y Educación, 2024), dispone de recursos transversales, término relacionado con temas de relevancia social que atraviesan las

distintas áreas del conocimiento para construir aprendizajes de forma consiente y crítica (UNESCO, 2015). Llegar a esos niveles de integración de conocimientos implica miradas globalizadoras que en dicho material se configuran en la “colaboración entre maestras y maestros, científicos ambientales, especialistas en didáctica y miembros de organizaciones civiles (Red Comunidad, Ciencia y Educación, 2024, p. 7)”. Una adecuada colaboración de especialistas en las diversas áreas del conocimiento potencia el acercamiento de diseños didácticos multidisciplinares, y, por tanto, propone materiales más ajustados a cada campo disciplinar yuxtapuestos a una secuencia didáctica.

Con respecto al producto de la investigación conformado por el compendio de secuencias didácticas, es posible afirmar constituye un material que ofrece a la docencia las posibilidades de recuperar sus procesos didácticos y reajustarlos a las necesidades contextuales de sus estudiantes. Sin embargo, para la formulación de diseños propios, se requiere de un trayecto formativo en el cual se desarrollen los saberes de cada disciplina y sus procedimientos didácticos. En este sentido, en espacios de enseñanza para la docencia se pueden plantear diseños más allá de lo disciplinar y multidisciplinar que toquen experiencias de vida de las comunidades y las transformen.

Conclusiones

La presente tesis doctoral se propuso orientar la enseñanza en escuelas primarias multigrado. En estos espacios, la diversidad de los estudiantes en relación con sus niveles de desarrollo y los recursos curriculares desvinculados a su realidad proponen retos complejos para la docencia a la hora de cuestionarse qué enseñar y cómo hacerlo de manera adecuada para responder a estas y otras particularidades. La pregunta central se situó en cómo orientar el

diseño de herramientas didácticas, entendidas como los objetos físicos o mentales capaces de proporcionar la ayuda necesaria para realizar una tarea y consolidar un saber, dirigidas a organizar la enseñanza en escuelas primarias multigrado.

El diseño se desarrolló bajo una metodológica flexible para compaginar un dispositivo didáctico basado teóricamente en un enfoque de la psicología educativa a las formas de enseñanza en multigrado. Para el ISD el lenguaje es una función mental superior interdependiente del pensamiento y vehiculizada en géneros textuales. Los seres humanos los aprenden movilizand o operaciones mentales, mismas que usan y fortalecen para reproducirlos. Este mecanismo de aprendizaje se operativiza en las herramientas didácticas del ISD, de allí sus cualidades para implementarlas en los diversos contextos educativos.

El uso de herramientas basadas en enfoques de la psicología educativa compromete a la docencia a la gestión de conocimientos teóricos, técnicos y metodológicos. El compendio de secuencias didácticas ofrece a las aulas multigrado un dispositivo didáctico pertinente y con diferentes posibilidades de adaptación en las escuelas multigrado, pero en sí mismo, no posibilita al docente para crear sus propias secuencias.

Como dispositivo didáctico amplía la oferta de metodologías de enseñanza en trayectos de formación continua destinados a la innovación educativa. Muchos de los programas de posgrados dirigidos a los profesionales de la educación implican el diseño de situaciones didácticas enfocadas en mejorar los aprendizajes y/o transformación de los contextos sociales. En escenarios de este tipo, este recurso que dirige las mediaciones formativas desde una perspectiva histórico cultural y bajo los procesos de andamiaje de las zonas de desarrollo real-próximo-potencial. La operación de estos últimos términos implica ir más allá de programar contenidos progresivos ya que responde a un diseño donde se

configura el estado actual de un estudiante respecto a un saber y su posible desempeño exitoso a partir de la intervención docente.

El dispositivo didáctico dispone también de saberes lingüísticos inscritos en la didáctica disciplinar. Estos proponen un trayecto de uso, sentido y forma de los géneros textuales para definir los contenidos de enseñanza particularmente de las asignaturas relacionadas con la lengua. Sin embargo, la disposición de estos solo es asequible a través de un ejercicio reflexivo de consulta y análisis de modelos textuales y de la movilización del conocimiento científico en el área. Por tanto, se reserva a las capacidades, trayectorias y especialidades docentes.

En esta tesis, se comprobó que el dispositivo didáctico se ajusta a las formas de organizar la enseñanza en multigrado. Además, destaca la relación complementaria de los diferentes campos de las didácticas específicas. En estas escuelas, se precisa, por un lado, de la didáctica multigrado para la propuesta de recursos, técnicas y métodos de atención a estudiantes con niveles de aprendizaje asimétricos y en la gestión curricular. Y por otro, de los conocimientos teóricos, recursos, técnicas y métodos para enseñar contenidos de un campo disciplinar. La enseñanza en escuelas primarias mexicanas asume una intervención en las diversas disciplinas del currículo. Esto demanda a las y los docentes disponer del dominio del conocimiento y de las formas de comunicarlo a los estudiantes. Las distintas áreas del conocimiento humano poseen sus instrumentos y formas particulares de distinguir la realidad. Las didácticas específicas ofrecen teorías, métodos, técnicas, procesos de intervención y posicionamientos docentes respecto a los saberes y su enseñanza en su campo de estudio.

Por lado, la NEM propone la revalorización del docente, para asumir un papel más relevante en la proyección de diversas formas de aprender a aprender, por medio de la implementación de proyectos que ayuden a emancipar causas sociales, en el seno de la escuela y la comunidad. Como consecuencia, se contribuya en la formación en hábitos de vida saludable, hacer realidad la inclusión y la cooperación, en la diversidad de condiciones sociohistóricas, pedagógicas, psicológicas, culturales, biológicas entre otros

En atención a estas y otras exigencia se requieren trayectos de formación docente en multigrado que también inmiscuyan didácticas referentes a los campos del conocimiento planteados en el currículo, porque estos se complementan de la didáctica multigrado para resolver problemas de enseñanza y aprendizaje específicos. Y, por consecuencia, influyen positivamente en el desarrollo de conocimientos, valores y actitudes de los estudiantes. En este sentido, se debe señalar que la didáctica multigrado por sí misma no tiene los elementos para posibilitar saberes científicos o sociales, sino que, en conjunto con la didáctica de las disciplinas a enseñar se conjugan para poner a disposición de los estudiantes actividades para el aprendizaje pertinentes y destinadas al fortalecimiento de determinados contenidos.

En el presente trabajo, la atención se centró primero en adaptar los conceptos secuencias didácticas y didáctica multigrado para generar un diseño. Posteriormente se sometió a un mecanismo de prueba y evaluación para asegurar la pertinencia de las secuencias didácticas diseñadas al contexto educativo en cuestión. Este proceso dejó de lado los procedimientos que intervienen en la formación docente para su adopción como dispositivo didáctico en el diseño propio de situaciones de enseñanza. Por lo que, investigaciones futuras pueden enfocarse en el desarrollo de trayectos formativos en los

cuales se facilite a las y los docentes la comprensión de los aspectos teóricos, metodológicos y didácticos para utilizarlo como medio para enseñar.

Referencias

- Abós, P. & Bustos, A. (2015). Teaching strategies and space organization in multigrade classrooms. *Sisyphus- Journal of Education*, 3 (2), 58-77. <https://doi.org/10.25749/sis.7886>
- Abós, P., Boix, R. y Bustos, A. (2014). Una aproximación al concepto pedagógico de aula multigrado. *Aula de Innovación Educativa*, 229, 12-16.

- Acosta-Pérez, L. S., Cariño-Sánchez, L., y Belykh, A. (2024). Planeación en el marco de la Nueva Escuela Mexicana: valoraciones y perspectivas de docentes normalistas. *Revista Eduscientia. Divulgación De La Ciencia Educativa*, 7(13), 70–82.
- Ames, P. (2015). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Ministerio de Educación del Perú.
- Anderson, T. (2005). Design-based research and its application to a call center innovation in distance education. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(2), 69-84.
- Arteaga, P. (2022). La importancia de las escuelas multigrado. *Boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*. 1, (10), 13-20.
- Arteaga, P., Popoca, C. y Juárez, D. (2020) Panorama de la educación rural en México. En *La educación Rural en México. Propuesta para una política educativa integral*. (pp.14-46) Universidad Iberoamericana de Puebla.
- Baquero, (1997), Sobre instrumentos no pensados y efectos impensados: algunas tensiones en Psicología Educacional. *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires*, 6(4), 14-23.
- Bárcena, F. O. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós.
- Bautista, E. (2018) Condiciones de la educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5, 40-53.
- Bautista, M., Servín, O. y Pinedo, V. (2021). Validez de contenido de una rúbrica para evaluar diseños didácticos de lengua. Encuentro Internacional sobre Enseñanza y

Aprendizaje de Lenguas y Literaturas en América Latina. *VII Jornadas de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas. Universidad Nacional de Río Negro y el VII FLAEL - Fórum de lingüística Aplicada e Ensino de Línguas de la Universidade Federal de Ceará (UFC - Brasil).*

Bazán, J. (2014) Un acercamiento a la definición de modelo educativo. *Nuevos Cuadernos del Colegio* (4), 43-49.

Bodrova E. y Leong D. J. (2004). *Herramientas de la mente*. Pearson Education.

Boix, R., y Bustos, A. (2016). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 7(3). 29-43.

<https://doi.org/10.15366/rie2014.7.3.002>

Boix, T., R. (2020). *La educación rural en España: aportes y retos*. [Webinar] Red Temática de Educación Rural.

<https://www.facebook.com/redrier/videos/405108310766674>

Bolívar, A. (2010) La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. REICE. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 8(2), 10-33.

Bota, C. y Bronckart, J.-P. (2010). Voloshinov y Bajtin: dos enfoques radicalmente opuestos de los géneros de textos y de su carácter. In D. Riestra (Ed.), *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. (pp. 107-127). Miño y Dávila.

- Bravo, N. F., Noriega Fernández, R. F., & Zambrano Acosta, J. M. (2022). Estrategia didáctica multidisciplinar para fomentar el hábito de lectura en los estudiantes de la básica superior en la unidad educativa Sara Belén Guerrero Vargas. *Dominio de las Ciencias*, 8(3), 1864–1885. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i3.2910>
- Bronckart, J.P. (2003). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages*, 153, 98-108.
- Bronckart, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Editorial Zorzal
- Bustos, A (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352 (16), 353- 378.
- Bustos, A., (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación Educativa*, 24, pp. 119-131. <https://doi.org/10.15304/ie.24.1994>
- Campoverde-Luque, RI, Zambrano-Torres, RDR, Arellano-Pintado, MS y Cantos-Arellano, TM (2022). Implementación de la Propuesta BCC: Aplicación de la práctica contable desde la virtualidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de contabilidad. *593 Editorial Digital CEIT*, 7 (4), 157-174. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.4-2.1212>

- 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>
- Cano, A. 2023. *El trabajo por proyectos en aulas multigrado*. Ediciones Normalismo Extraordinario
- Cano, A., Espino, H. M., y Espinosa, L. (2023). Desafíos en la formación de docentes rurales de México. *Revista Iberoamericana De Educación*, 91(1), 85–98. <https://doi.org/10.35362/rie9115566>
- Cano, A., Ibarra, E. y Ortega, J. (2017). Necesidades de profesionalización de los docentes multigrado de educación primaria. En *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*, (pp. 33-58). Editora Nómada.
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5 (13), 41-44.
- Castro-Romero, F. I., & Rodríguez-Hernández, B. A. (2023). La práctica docente en escuelas multigrado después del confinamiento social. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma De Aguascalientes*, 31, (90). <https://doi.org/10.33064/iycuaa2023904313>
- Chevallard, Yves (1997). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. AIQUE.
- Cobb, P., Confrey, J., Disessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, Núm. 32, Vol. 1, pp. 9–13.

Collins, A. (1992). *Hacia una ciencia del diseño de la educación* (Informe N° 1).

Washington, DC: Centro de Tecnología Educación.

CONAFE, (2016). *Marco curricular de la educación comunitaria modelo ABCD.*

Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo. Autor. México.

CONAFE, (2021). *Historia del CONAFE.* Página Web.

<https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/consejo-nacional-de-fomento-educativo-26554>

CONAFE, (2024a). *¿Qué hacemos?* Gobierno de México. México.

<https://www.gob.mx/conafe/que-hacemos>

CONAFE, (2024b). Educación Comunitaria para el Bienestar en el 2024. Gobierno de México.

Consejo Nacional de Población, (2020) *Índices de marginación 2020.* CONAPO.

De Benito, B. y Salinas, J. (2005). *Situaciones didácticas en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVEA) en la enseñanza superior: elaboración de un instrumento de análisis.* In Comunicación presentada en Congreso Internacional EDUTEC.

Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.

Ley General de Educación (30 de septiembre de 2019). Diario Oficial de la Federación

Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria Diario oficial de la Federación. México.

- Díaz, Á. y Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 25, pp. 17–41.
<https://doi.org/10.35362/rie250986>
- Dolz J. y Pasquier, A. (2000). *Escribo mi opinión*. Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral ; Initiation aux genres Dez. Pour l'écrit ; Notes méthodologiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. Comunicación. *Lenguaje y Educación*, Núm. 7, pp. 65–77.
- Dolz, J. y Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497-527.
<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v38i2.4917>
- Dolz, J., Gagnon, R., Mosquera, S. y Sánchez, V. (2013) *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Editorial Graó. Barcelona.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *Séquences didactiques pour l'oral et formels à l'école*. Paris: ESF éditeur.
- Easterday M., Rees Lewis D., and Gerbe E., (2014) Design-based research process: Problems, phases, and applications. *Proceedings of International Conference of Learning Sciences*. pp. 317–324.
- Escurra, L. (1989) Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología - PUCP*, 6, 103-111.

- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de educación*, 15, 101-120.
- Gallegos, O. (2021). Brecha educativa con las clases virtuales en México durante la pandemia del Covid19. *Sincronía*, vol. XXV, núm. 80, pp.737-753.
- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 48-69
- Galván, L. y Espinosa, L. (2017) Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio De caso en México. *Sinéctica*. n.49.
- Galván, L., Solares, D. y Espinosa, L. (2018). Recursos pedagógicos para la enseñanza: una noción desde el aula multigrado. En Cano, A. e Ibarra, E. (Coords.), *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*. pp. 61-86. México: RIER-UPES-Editora Nómada
- García, S. (2002). La Validez y la confiabilidad en la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva hermenéutica. *Revista de Pedagogía*. Vol. 23, (67), 297-318.
- Ghiso, A. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Revista Decisión*, 28(3), 3-8.
- Goicoechea-Gaona, M. (2017). La Educación Física y las prácticas sociales: Por qué y para qué conceptualizar las prácticas de andinismo. En *Actas*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

- González, L., De los Ángeles, A. y Hernández, D. (2011). El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana. *Educación Médica Superior*, 25(4), 531-539.
- Grosmann, D. (1979). *A quantitative system for the assessment of initial organizational needs in transdisciplinary research*. Michigan
- Guirao A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, 9(2), 0-0.
- Guisasola, J., Ametller, J. y Zuza, K. (2021). Investigación basada en el diseño de Secuencias de Enseñanza-Aprendizaje: una línea de investigación emergente en Enseñanza de las Ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* , 18 (1), .
https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2021.v18.i1.1801
- Helmane, I., & Brisca, I. (2017). What is developping integrated or interdisciplinary or multidisciplinary or transdisciplinary education in school? *Signum Temporis*, 9(1), 7-15. <http://dx.doi.org/10.1515/sigtem-2017-0010>
- Huepe, M., Palma, A., & Trucco, D. (2022). *Educación en tiempos de pandemia: una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe
- Hyry-Beihammera, E. & Hascher, T. (2015) Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*. Vol. 74 , P. 104-113. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.07.002>.

- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (2015). *La mirada de los docentes sobre los factores que condicionan su desempeño. Informe del análisis de la información obtenida en grupos focales con docentes y con informantes clave*. Dirección General de Directrices para la Mejora de la Educación
- INEE (2019a). *Políticas para mejorar las escuelas multigrado en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación <https://bit.ly/3Zp1ZR9>
- INEE (2019b). *Evaluación integral de la política de educación multigrado. Informe final*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
- INEE (2019c). *La educación multigrado en México*. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
- INEE (2019d). *Directrices para mejorar la educación multigrado*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
- Instituto Mexicano para la Competitividad [IMCO], (2024). *Desigualdades educativas en México*. IMCO
- Ivanova, I. (2010). El diálogo en la lingüística soviética de los años 1920-1930. En: Riestra, D. *Saussure, Voloshinov y Bajtín revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Juárez, D., Vargas, P., y Vera, J., (2012). Perfil y condiciones de trabajo de profesores que atienden escuelas primarias multigrado con rezago educativo en San Luis Potosí, Chiapas y Sonora. *Proyecto 14944. Guiones de observación y entrevistas*. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, AC.

- Lataille-Démoré, D. (2007). Combined Grade Classrooms: How can teachers optimize learning in combined grade classrooms. *Research Monograph No. 9, What Works? Research into practice*, Ontario Ministry of Education, December.
- Little, (29 de septiembre de 2020) Webinar: *¿Qué nos enseña la educación Rural?* Fundación 99.
- Luckmann, T. (1984) El lenguaje en la sociedad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 36(1), 5-20, UNESCO y Presses Universitaires de París, Francia.
- Martínez Z., L. (2023). Políticas educativas para escuelas primarias multigrado en México: relegadas por la educación graduada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 99–113. <https://doi.org/10.35362/rie9115582>
- Martínez, M. (2017). *Disputas por el derecho a la educación y la educación pública en América Latina*. Universidad Nacional de la Plata
- Martínez, T. M (2012) *Psicología de la comunicación*. Departament de psicologia bàsica. Universitat de Barcelona
- MEJOREDU (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación) (2022a) *Práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad. Intervención formativa*. SEP, México.
- MEJOREDU, (2022b) *Anexo estadístico. Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación cifras del ciclo escolar 2021-2022*. SEP, México.
- MEJOREDU, (2023). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México*. cifras del ciclo escolar 2021-2022, 4(1). SEP, México.

- MEJOREDU (2024). Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Edición 2024.
- Merino-Soto, C. A. (2018). Intervalos de confianza para la diferencia entre coeficientes de validez de contenido (V Aiken): Una sintaxis SPSS. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 34(3), 587–590. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.283481>
- Morales, M. A., Lenoir, Y., y Jean, V. (2012). Dispositivos didácticos en la enseñanza primaria de Quebec. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3), pp. 115-132. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4286>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, Santillana.
- Msimanga, R. (2019). Managing the use of resources in multi-grade classrooms. *South African Journal of Education*, 39 (3), 1-9.
<https://dx.doi.org/10.15700/saje.v39n3a1599>
- Naparan, B. & Alinsug, V. G. (2020) Classroom strategies of multigrade teachers. *Social Sciences & Humanities Open*. Volume 3, Issue 1,
<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3651296>
- Navarro, Ó. (2018). La Escuela Graduada en España. Similitudes con el actual modelo educativo. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20 (31), 211-228.
<https://doi.org/10.19053/01227238.7394>
- Ornelas, C. 2018. *La contienda por la educación. Globalización, neocorporativismo y democracia*. Fondo de Cultura Económica, 437.

- Palomino, V. (2024). *Un estudio exploratorio acerca del modelo “andamiaje” y la destreza escrita en alumnos de noveno grado* (Dissertation). Retrieved from <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-230548>
- Paoli, F. (2019) Multi, inter y transdisciplinariedad. *Anuario de Filosofía y Teoría del Derecho*, 13,, pp. 347-357.
- Penuel, W., y Wertsch, J. (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30(2), 83-92.
- PNUD [Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo], (2022). *COVID-19 y educación en México: primeras aproximaciones de una desigualdad agudizada*. UNESCO.
- Popoca, C. (2023) La Propuesta Educativa Multigrado 2005. Diseño pedagógico a partir de los retos, experiencias y aportes educativos. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 1(1), pp. 143–151.
- Preveen, M. & Safwan, M. (2015) Ethnographic Study of a Single Teacher School in Kerala. *Journal of Indian Education*, 39 (2).
- Quintero, S. E. U., & Sa, E. F. de. (2018). A nova escola colombiana: análise de seus guias de aprendizagem. *Acta Scientiarum. Education*, 40(3), e39727.
<https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i3.39727>
- Red Comunidad, Ciencia y Educación. (2024) Estrategias didácticas para abordar problemas comunitarios. Centro de Investigación y estudios avanzados del IPN

- Reeves, T. (2006). Design-based research and educational technology: Rethinking technology and the research agenda. *Educational Technology & Society*, 11(4), 29-40.
- Reséndiz, L., Block, D., & Carrillo, J. (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://doi.org/10.24844/em2902.04>
- Riestra, Dora (2006). La enseñanza de la lengua en debate: las decisiones políticas en la transposición didáctica o ¿dónde se decide la política de los contenidos de enseñanza? en Lengua y literatura. *Prácticas de enseñanza: perspectivas y propuestas*. Santa Fe: Ediciones Universidad Nacional del Litoral
- Riestra, D. (2010). La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la Didáctica de las lenguas. En D. Riestra (Comp.), *Saussure, Voloshinov y Bajtín revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Riestra, D. (2011). Didáctica de la lengua: la contribución al desarrollo de las capacidades discursivo-textuales. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (39), 191-206.
- Riestra, D. (2014) *Usos y formas de la lengua escrita. Reseñar la escritura a los jóvenes*. Ediciones Novedades Educativas. Argentina.
- Riestra, D. (2020). ¿En qué consiste enseñar los géneros textuales en la escuela? *Revista Da Anpoll*, 51(2), 44-57. <https://doi.org/10.18309/anp.v51i2.1381>
- Riviére, A. (2002). *La psicología de Vigotsky*. Aprendizaje Visor

- Rockwell, E. y Rebolledo, V. (2018) *Yoltocah: Estrategias didácticas multigrado*. DIE, CINVESTAV
- Rodríguez, B. A. y González, E. M. (2020). Enseñar español en primaria: análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, pp. 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e03.2908>
- Rodríguez, B. A., Galán, J. S. y Servín, O. (2021). Representaciones de los profesores de primarias rurales y urbano-marginadas sobre su trabajo durante el confinamiento por Covid-19. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6.
- Rodríguez, B. A., Bautista, M. F., y Servín O. (2021). La formación continua de profesores multigrado: una aproximación al contexto veracruzano. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 12, e1194. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1194
- Rodríguez, B. A. y Servín, O. (2022). Prácticas docentes en primarias rurales y urbano-marginadas durante la pandemia por covid-19. *Diálogos sobre educación*, 19. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1118>
- Rodríguez, B., Cano, A. y Durán, R. (2022). *Enseñar español y matemáticas en aulas multigrado*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Rodríguez, B. A., y Fraga, E. (2024). Repertorio didáctico de las y los docentes al enseñar español en primarias multigrado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 29(101), pp. 415-442.
- Rosas, L. (2007) *Maestros que transforman su práctica educativa. Hacia una nueva escuela multigrado*. CEE/CONACYT

- Salas, Y., Calzadilla, O. y Peña, D. (2023). La formación inicial del profesional de educación primaria en el contenido la escuela multigrado. *Didáctica y Educación*, 14 4, pp. 231–250.
- Sánchez, V., Dolz, J., & Borzone, A. M. (2012). *Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica*. Núm 51.2, pp. 409–432.
- Santos, L.E. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), pp. 71-91.
- Santos, L.E. (2016). La didáctica multigrado más allá de la escuela rural. *Quehacer educativo*, (Diciembre), pp. 91-99.
- Santos, L. (CIVEI CES) (2020a, 31 de octubre). *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=
- Santos, L. E. (2020b). *Circulación de saberes en aulas diversas: el caso de la Maestría en Educación y Extensión Rural*. Udelar.
- 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. Perú.
- Santrock, J. (2000). *Psicología de la educación*. McGraw Hill.
- Saussure, F. (1982) *Curso de lingüística general*. Nuevomar.

- Saussure, F. (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Gedisa.
- Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours: considérations psychologique set ontogénétiques, in Reuter, Y., *Les interactions lecture-écriture*. Berne : Peter Lang
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022). *Principales cifras del sistema educativo 2023-2024*. Dirección General de Planeación Programación y Estadística Educativa
- SEP, (2021). *Secuencias didácticas multigrado para docentes de escuelas primarias. Orientaciones para el trabajo en contextos escolares multigrado y Propuestas de trabajo en el aula*. Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe.
- Seijo, B., Iglesias, N., Hernández, M., e Hidalgo, C. (2010). Métodos y formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sus potencialidades educativas. *Humanidades Médicas*, 10(2).
- Siddiqui, A. Ashraf, N., Afzal, H & Afzal, Y. (2019) Multi-grade Teaching Practices in Karachi's Primary School. *International Journal of Research Scholars*. 3(3).
<https://doi.org/10.1177/1541344605275230>
- Silvestri, A. (2006) La formulación de preguntas para la comprensión de textos: Estudio experimental. *Revista Signos*, 39 (62),pp.493-510.
- Solís, S., y Tinajero, M. (2022). La reforma educativa inclusiva en México: Análisis de sus textos de política. *Perfiles educativos*, 44(176), 120-136.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534>

- Souza, S. y Reis, M. (2014). Secuencia didáctica y géneros textuales: una propuesta pedagógica. *Signum: estudios del lenguaje*, 17 (2), 32–64.
<https://doi.org/10.5433/2237-4876.2014v17n2p32>
- Taraneh, E., Zameni, F & Movahedian, M. (2016) Classroom Management Strategies of Multigrade Schools with Emphasis on the Role of Technology. Interdisciplinary. *Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 7, (2).
- Tobón, M. (2010). *Formación integral y competencia, pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. ECOE.
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura], en inglés] (1961). *Organización de la escuela primaria de maestro único*. Recomendación núm. 52 de la XXIV Conferencia Internacional de Ginebra.
- UNESCO, (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO.
- UNESCO, (2024a) Nota conceptual. *Reunión Mundial sobre la Educación 2024. Liberar el poder de la educación para futuros justos, sostenibles y pacíficos*. 31 de octubre – 1 de noviembre de 2024. Fortaleza, Brasil
- UNESCO, (2024b) La urgencia de la recuperación educativa en América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO.
- UNICEF [Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, en inglés]. (12 de julio, 2021). *La reapertura de escuelas no puede esperar*. Comunicado de prensa. UNICEF México.

- Ventura, F. (2023). Las implicaciones de la Nueva Escuela Mexicana en el proceso pedagógico. *Revista boletín REDIPE* 12(8), 161-174.
- Ventura-León, J. (2019). De regreso a la validez basada en el contenido [Back to content-based validity]. *Adicciones*, 20(10), 1-4.
- Vergel, R. (2014). El signo en Vygotski y su vínculo con el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *Folios*, (39).
<https://doi.org/10.17227/01234870.39folios65.76>
- Villalaz, A., Moreno, M. y Ramírez, J. (2020). Concreción de políticas educativas: las reformas educativas 2013 y 2019 en México. *Horizontes Pedagógicos*, 22 (2), 13-24.
- Voloshinov, Valentín (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Godot.
- Vygotsky L. (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1991). *Obras Escogidas*. Visor.
- Vygotsky, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Fausto.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology- enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53 (4), 5–23.
- Weisser, M. (2010) Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! *Recherches en éducation*, 4, 291-303.
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.271>

Wertsch J.V. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós

Zabalza, M. (1991) *Diseño y Desarrollo Curricular*. Miño y Ávila.

Zaldivar A., M., y Quintal, A. (2021). Factores que influyen en el desempeño docente del nivel básico. Un estudio en la zona rural de Yucatán, México. *Plumilla Educativa*, 29(1), 15-27. <https://doi.org/10.30554/pe.1.4465.2022>

Anexos

Anexo 1. Instrumento para recolectar información en la entrevista semiestructurada

Dimensiones	Pregunta
Trabajo en el aula multigrado	1. ¿Cuál es su horario de trabajo actual? 2. ¿Cuál es el horario de clase? ¿Cómo se distribuyen las diversas materias y descansos a lo largo de la jornada escolar? 3. ¿Cómo se organiza el trabajo con los diversos grados escolares en el aula multigrado? ¿Qué tipo de actividades se desarrollan entre alumnos de diversos grados quienes estudian al mismo tiempo en una sola aula? 4. ¿Cómo organizan los contenidos curriculares para sus clases? 5. ¿Qué dificultades enfrenta para el desarrollo de las clases multigrado? 6. A lo largo del ciclo escolar, ¿existe suficiente tiempo para abordar los contenidos curriculares establecidos para cada grado? En caso de que no, ¿Con cuáles asignaturas trabaja más? ¿Quién elige qué temas ver en clase y cuáles no? 7. ¿Considera que es necesario que a los niños se les deje tarea para llevar a casa? ¿Por qué? ¿Habitualmente sus alumnos llevan tareas para realizar en el hogar? ¿Cuál es la utilidad o importancia que le da a estas tareas? ¿Por qué?

	8. ¿Qué actividades relacionadas con la escuela deben realizar los alumnos fuera del horario de clases, es decir, extraclases?
Sobre la enseñanza de la lengua	9. ¿Cómo organiza las clases de español? 10. ¿Qué estrategias utiliza para enseñar a leer y escribir a los más pequeños? 11. ¿Qué materiales de lectura trabaja en el aula? 12. ¿Qué opina del enfoque actual de la enseñanza del español? 13. ¿Cómo trabaja la escritura con los más grandes? 14. ¿Qué estrategias utiliza para evaluar la escritura y la lectura?
Sobre los materiales / recursos	1. ¿Qué materiales (material didáctico) utiliza para las clases? 2. ¿Utiliza algún material específico diseñado para el multigrado como juegos didácticos, libros de texto, libros de biblioteca, Ficheros o Manuales para el trabajo Multigrado, etc.? En caso de que sí, ¿los capacitaron en el uso de tales materiales? 3. ¿Cuáles de los materiales que se han elaborado para implementar el multigrado le resultan útiles? (Cuál de estos materiales) ¿Cuáles no? ¿De qué modo ayudan a ampliar las oportunidades de aprendizaje en los niños? 4. ¿Qué materiales diseñados para el multigrado le gustaría que existieran? ¿Qué otro material general le gustaría que hubiera en la escuela? 5. ¿Utiliza materiales de creación propia?

-
6. ¿En qué espacio físico se desarrollan las clases frente a grupo (en el aula de cada grupo, en el patio, en algún salón específico...)?
- Ese espacio, ¿es fijo o va cambiando? ¿Fue necesario reasignar espacios para el desarrollo de las actividades del multigrado?
7. ¿Tienen biblioteca? ¿Tienen laboratorio? ¿Tienen computadoras?
- ¿Usted la/s/lo utiliza? ¿De qué manera?
-

Anexo 2. Cuadro de Word para el análisis de la entrevista semiestructurada

1- ¿Cuál es su horario de trabajo? ¿Cuál es el horario de clase? ¿Cómo se distribuyen las diversas materias y descansos a lo largo de la jornada escolar?			
	Resumen	Coincidencias y particularidades	Interpretación
DBIH1	Jornadas de 8:00 a 13:00 hrs. Es muy poco el tiempo para abarcar los contenidos de cada grado. Se trabaja por proyectos donde se pueden vincular dos o más asignaturas La planeación docente es vista como una herramienta para organizar contenidos Parece que la jornada de trabajo tiene una en bloques de dos horas, con un intermedio para el receso.	Todos llevan una jornada oficial de 8:00 a 13:00 horas. Una maestra en atención a un programa para abatir el rezago extiende tres horas la jornada para trabajar español y matemáticas con alumnos específicos. Tres docentes trabajan específicamente un día u horas extra en actividades de reforzamiento por el rezago que se produjo en el confinamiento por la COVID 19. Tres docentes trabajan con todo el grupo todos los días y dividen la jornada en bloques, que incluyen receso, filtros	La organización de la jornada escolar en postpandemia Los entrevistados mencionan que, en general, cumplen con un horario de 8 a 13 horas, el cual organizan en dos secciones que se segmentan por el espacio de recreo. Además, se identificó una constante en las respuestas de los profesores: la alusión a los efectos de la COVID en la organización de sus jornadas escolares. Esto es, para algunos, el regreso después del confinamiento implica la inclusión de actividades extra como el filtro sanitario, que ocupan tiempo de la jornada diaria; para otros se trastocaron los horarios de entrada y salida, y para unos
DBIM2	Son pocos alumnos, esto permite la asistencia de todos a pesar de la contingencia Se divide la jornada en cuatro bloques: filtro, primera jornada, receso y segunda jornada		
DBIM3	Jornadas de 8:00 a 16:00hrs, de ocho a una se trabaja con todo el grupo, de una en adelante con		

	alumnos rezagados las asignaturas sanitarios, entre otras más se modificó la de español y matemáticas actividades. organización del grupo, por
DUM4	Jornada de 8:00 a 13:00 horas, con división y atención a los alumnos Un docente habla sobre el ejemplo, citar a los alumnos por secciones para mantener la por ciclo dos días a la semana y los trabajo por proyectos que sana distancia o bien utilizar viernes con los más rezagados pueden ser multidisciplinarios. tiempo del día para trabajar con quienes identifican en
DUM5	Jornada escolar organizada por dos Un docente refiere que no le condiciones de rezago escolar bloques con un espacio intermedio es suficiente el tiempo para producto de la suspensión de de receso. ver los contenidos. clases presenciales por la
DUM6	Jornada escolar de 8:00 a 13:00 pandemia.
	horas. Lunes y martes de trabaja Un docente trabaja dos días a la semana con primer ciclo, con primero, segundo y tercero, dos días a la semana con miércoles y jueves con cuarto, cuarto, quinto y sexto, un día quinto y sexto, debido a la pandemia. Los viernes con a la semana se trabaja con alumnos rezagados en atención al alumnos rezagados. programa oficial.

Anexo 3. Modelización de los géneros

Capacidades del lenguaje	Exponer (Presentación textual de diferentes formas de saberes)	Describir acciones (Regulación mutua de Comportamientos)
	Nota enciclopédica de las plantas medicinales de la región	Receta de platillos familiares
Uso	Las notas enciclopédicas tienen la función de proporcionar una descripción precisa, objetiva y confiable de un hecho, objeto o ser vivo	Las recetas son instructivas que tienen la función de dirigir consecutiva y sistemáticamente la elaboración de un platillo.
	Se caracterizan por generar contenido especializado en los diferentes ámbitos de la actividad humana (deportes, comida, animales, modas, entre otras) de forma clara para transmitir conocimiento. Están destinados para un público interesado en la temática.	Se desarrollan a partir de la instrucción de una acción (cortar, cocer, picar, moler)
	Estos textos utilizan un discurso teórico. El emisor debe conocer muy bien el tema para poder escribir la información de forma clara en un orden lógico pues en este se intentan describir las características del hecho, objeto o ser vivo.	Son escritos a través de un discurso teórico y voz neutra.
Sentido	Tienen una secuencia explicativa: Definición, descripción y discusión.	Tienen una secuencia descriptiva: título, ingredientes y elaboración.
	En la definición inicial escribe el nombre a manera de título del hecho, objeto o ser vivo. En la descripción el emisor explica en un orden lógico la información que desea promover explicitando ciertos bloques temáticos. En la discusión se explica un elemento destacable del hecho, objeto o ser vivo que se describe.	El título indica el nombre del platillo que se va a elaborar. En los ingredientes se ordenan las herramientas para realizar la acción. En este se presentan los ingredientes y las cantidades. En la elaboración se describe la preparación de los alimentos de la manera más clara posible, en orden consecutivo.
Forma	Usa modelizaciones lógicas	Usa modelizaciones pragmáticas

	Los verbos en este género son usados en presente y en tercera persona.	En estos géneros se utilizan verbos en presente indicativo: “Corte”, “fría”. varían comúnmente conjugando los verbos en segunda persona del singular (dobla) o tercera persona del singular (Corte)
	Se usan pronombres y sinónimos para usarlo lo menos posible la definición. <i>Sus hojas son verdes y gruesas.</i>	Se utilizan conectores de orden “ <i>Primero</i> ”, “ <i>finalmente</i> ”, “ <i>para terminar</i> ” ...
	Presentan algunas imágenes ilustrativas	Presentan algunas imágenes ilustrativas

Capacidades del lenguaje	Narrar (Mimesis de la acción a través de la creación de la intriga)	Relatar (Representación por el discurso de experiencias vividas, situadas en el tiempo)	Argumentar (Sustentación, refutación y negociación de opiniones y posiciones)
	LEYENDA	CRÓNICA PERIODÍSTICA DEL DÍA DE MUERTOS	VOLANTE PUBLICITARIO DE LOS PRODUCTOS DE LA REGIÓN
Uso	El propósito comunicativo del género narrar explicaciones de una comunidad en torno a un hecho o fenómeno verídico que se transmite de generación en generación.	Las crónicas relatan diversos eventos de naturaleza variada de manera detallada y exacta en el orden en el que sucedieron. Su propósito es informar explicativa y detalladamente dicho evento.	Los volantes publicitarios tienen la función de convencer al público para comprar, vender o intercambiar productos y servicios.
	Aborda hechos reales mezclados con fantasía y seres sobrenaturales. Está dirigido a un auditorio específico conformado por cualquier miembro o miembros de la comunidad: hijos, nietos, vecinos, entre otros.	Las temáticas abordadas en las crónicas son diversas, ya que cualquier hecho noticioso puede ser del interés público. En esta el emisor produce un relato valorado del hecho noticioso, contándolo de forma amena y dejando huella de su interpretación de los hechos, con el fin de informar y atraer la atención del lector.	Los productos y servicios comerciales de una localidad son diversos, por ello los volantes publicitarios pueden ser de cualquier producto o servicio que el emisor esté interesado en difundir.

	El tipo de discurso es narrativo principalmente. Se presenta en pasado y sin implicarse en la narración. En ocasiones los emisores toman participación en los hechos de manera breve a manera de anécdota. Las leyendas son relatadas en voz neutra al tratarse de sucesos ubicados en el pasado. En ocasiones se introducen voces segundas para hacer énfasis en una frase o diálogo importante: ejemplo “<i>o todo o nada</i>” en las leyendas de tesoros. Se introducen voces indirectas de forma ambigua: “<i>Cuentan que...</i>”, “<i>Los viejos dicen...</i>”	El discurso narrativo en pasado predomina en la crónica. El emisor puede estar implicado en crónicas donde relata su experiencia. Pero también puede no estarlo como en aquellas donde relata lo ocurrido. Cuando el emisor de la crónica no está implicado se usa voz neutra. Cuando está implicado una voz directa. También se suele citar a algunos testigos del hecho, por lo que se usan voces indirectas.	Los volantes publicitarios son escritos a través de un discurso teórico, es decir se expone con autonomía ya que se requiere una comunicación persuasiva del emisor para atraer la atención sobre el producto o servicio. Algunas de las frases pertenecen al discurso interactivo: “<i>Te esperamos</i>” ... Este tipo de géneros se caracteriza por tener poco texto y una imagen llamativa, es más común el uso de voz neutra.
Sentido	La leyenda tiene una composición secuencial narrativa: Situación inicial, complicación-acciones, resolución, situación final y explicación. En la situación inicial se expone el tiempo, lugar y participantes que intervienen en el suceso. En la complicación se explicitan las dificultades, problemas o acciones centrales del suceso.	La secuencia de la crónica es narrativa: introducción, desarrollo y conclusión. La introducción tiene la función de traer el mayor interés para el lector, apela a lo sucedido de manera general con frases atrayentes. Algunos autores suelen dejar una interrogante que responden en el desarrollo del texto. En el desarrollo se presentan los hechos en orden cronológico. El	Los volantes publicitarios tienen una secuencia argumentativa: tesis sobre el tema, datos, proceso de inferencia y conclusión. Las tesis argumentadas en los volantes publicitarios deben ser atractivas para los receptores y son el planteamiento central del documento: “<i>Los mejores pollos</i>”, “<i>Promociones</i>”. Los datos indican el lugar, costos de los servicios o productos y datos de contacto del emisor. El proceso de inferencia tiene la finalidad de convencer a los

	En la resolución y situación final se expone la consumación del suceso. En la explicación se hace referencia al suceso en el presente.	estilo de cada cronista es diverso Por último, en la conclusión termina el evento narrado y cierra con el punto de vista a veces discreto del emisor	consumidores en la compra del producto o servicio. La conclusión generalmente es una frase invitando al consumidor a comprar: “<i>Se están acabando</i>”, “<i>Cómpralo ya</i>”.
Forma	Usa modalizaciones apreciativas. El relato se explicita en un orden lógico de sucesión de eventos.	Son más utilizadas las modelizaciones apreciativas. El relato se explicita en un orden lógico de sucesión de eventos. En este género cobra relevancia el estilo para redactar del escritor.	Usa modelizaciones apreciativas.
	Los tiempos verbales dominantes son el pretérito y copretérito. La explicación del suceso en el presente modifica los tiempos verbales: “<i>Por los alrededores de la iglesia, el espíritu de Zulley se aparece vestida de novia</i>”.	Predominan los verbos en pasado, copretérito y antecopretérito. Se usan las comillas cuando entran otras voces que no son el emisor, discurso directo de los testigos, entrevistados, autoridades entre otras.	Los volantes publicitarios contienen una cantidad breve de textos escritos. Los verbos se escriben en presente indicativo generalmente acompañados de pronombres “<i>Te esperamos</i>”.
	Emplea organizadores textuales y conectores temporales: “<i>Después de haber sido plantada en el altar</i>”, “<i>un día de primavera</i>”.	Se utilizan conectores temporales, <i>ahora, luego, horas más tarde, la primera vez que</i>. Causa: <i>puesto que, por esta razón</i>. Adición: <i>más, aún, entre otros</i>. Se usan marcadores para ordenar: “<i>Primero, posteriormente</i>”.	Se utilizan marcadores de finalidad. “<i>Con el fin de ofrecerle un mejor servicio</i>” ...” <i>Para qué gasta más</i>”, “<i>Ahorre más</i>”
		En algunos casos presenta imágenes del evento, citando al fotógrafo.	Los elementos visuales son sumamente importantes. Se utilizan imágenes de gran tamaño y atractivas del servicio o producto

Anexo 4. Instrumento para evaluar secuencias didácticas del género textual para primarias multigrado

Estimado Experto:

Usted ha sido invitado para evaluar la validez de contenido de las “Compendio de secuencias didácticas del género textual para primarias multigrado” como parte del proyecto doctoral *Secuencias didácticas del género textual como dispositivo para la enseñanza en escuelas primarias multigrado*.

Antes es necesario completar algunos datos generales:

I. Datos Generales

Nombre y Apellido	
Grado académico:	
Área de Formación académica	
Años de experiencia en el tema	

II. Breve explicación del constructo

La secuencia didáctica es un dispositivo de enseñanza para la producción de géneros textuales (Dolz, Noveraz y Schneuwly, 2001). Estos últimos, se consideran todos los textos orales y/o escritos usados por los grupos sociales para entablar relaciones comunicativas (Bronckart, 2006). La secuencia didáctica se compone de cuatro etapas organizadas por medio de andamiajes con el fin de que los estudiantes superen las dificultades en la producción de un género. En las escuelas multigrado este tipo de herramientas da pauta a la concepción, planificación y desarrollo de los procesos de enseñanza en los que se consideren sus condiciones y potencial pedagógico.

Objetivo de la investigación: Analizar el funcionamiento de las secuencias didácticas para producir géneros textuales como dispositivo didáctico multidisciplinar en primarias multigrado.

En la conformación del compendio de secuencias didácticas, se ha desarrollado un proceso estructurado en tres etapas: el planteamiento, diseño y prueba del dispositivo didáctico. En la primera se estudiaron las formas de trabajo de las escuelas primarias multigrado para ajustar la secuencia didáctica a este contexto. En la segunda se diseñó cada una de las secuencias didácticas y, en la tercera se realizaron dos pruebas iterativas del material en escuelas primarias multigrado potosinas. Los resultados de las pruebas derivaron en ajustes a este compendio de secuencias didácticas.

III. Instrucciones

Una vez que haya analizado el contenido del documento “Secuencias didácticas del género textual para primarias multigrado” valore su contenido tomando en cuenta los indicadores y asigne el puntaje que considere pertinente según escala de evaluación. Si lo considera necesario anote comentarios o sugerencias de mejora, principalmente si el puntaje que asignó es menor que 4.

Escala de evaluación

Puntaje	Valoración
4	Adecuado
3	Suficiente
2	Poco adecuado
1	No adecuado

Categoría	Eje		Indicador	Puntuación	Comentarios y sugerencias
Contextualización de la secuencia didáctica	Presentación	1	Se enuncia el género textual a producir durante la secuencia didáctica		
		2	Se explica la relación entre los contenidos para la enseñanza de lengua y otras disciplinas.		
		3	Se exponen los objetivos de aprendizaje para todos los alumnos.		
		4	Se exponen los objetivos de aprendizaje para los diversos grupos del aula unitaria.		
		5	Se explicita la intención de trabajar el género textual.		
	Puesta en situación	6	Se formula una consigna que conduce a la producción del género textual.		
Aprendizaje	Producción inicial	7	Se explicita cuáles son los conocimientos de partida de los alumnos sobre el género textual.		
Situación	Modelos	8	Los modelos textuales son adecuados para orientar en la producción del género textual.		

	textuales	9	Se presenta el contexto de los modelos textuales (autor, fuente, entre otros).		
		10	El análisis de los modelos textuales permite identificar información sobre el propósito comunicativo del género textual.		
		11	El análisis de los modelos textuales permite identificar información sobre la estructura del género textual.		
		12	El análisis de los modelos textuales permite identificar información acerca de los aspectos gramaticales y textuales del género textual.		
		13	Se brindan pautas para la elaboración de borradores textuales a través de actividades de revisión y discusión de los modelos textuales.		
	Estrategias de lectura y escritura	14	Se proponen diferentes modalidades de lectura (compartida, individual, grupal, comentada, etc.) para abordar los modelos textuales.		
		15	Se promueve la búsqueda de información en diferentes fuentes como materiales de lectura impresos o digitales, consulta oral a través de entrevistas con personas del contexto cercano, entre otros.		
		16	Se propone uno o más organizadores textuales para ordenar, sintetizar o resumir la información.		
	Expresión oral	17	Se promueve el diálogo entre los estudiantes con diversos niveles de aprendizaje.		
		18	Se proponen actividades para practicar la expresión oral y ofrece apoyo para hacerlo.		
	Didáctica multigrado	19	Las actividades de enseñanza se organizan a partir de un hilo estructurador temático o tema en común.		
		20	Las actividades de enseñanza propuestas favorecen el contacto entre los diferentes grados.		
		21	Se promueven tareas en común para todo el alumnado		

		22	Se proponen actividades que responden a la diversidad de aprendizajes del aula en escuelas primarias unitarias.		
		23	Se proponen modalidades de trabajo del alumno: interaprendizaje, aprendizaje individual y autoaprendizaje.		
		Relación entre asignaturas	24	Se promueve la circulación de conceptos de diversas asignaturas.	
	25		Se presentan actividades coordinadas desde un hilo conductor temático entre las diversas asignaturas		
	Evaluación	En los talleres	26	Se considera la evaluación en los tres momentos del proceso: diagnóstica, procesual y final.	
27			Se propone dos o más tipos de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.		
En la producción final		28	Se formula una consigna para conducir a la elaboración final del género textual.		

Adaptado de: Bautista, M., *et. al*, (2021).

Firma del Juez Experto

Referencias:

Bautista, M., Servín, O. y Pinedo, V. (2021). *Validez de contenido de una rúbrica para evaluar diseños didácticos de lengua*. Encuentro Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas y Literaturas en América Latina. VII Jornadas de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas. Universidad Nacional de Río Negro y el VII FLAEL - Fórum de lingüística Aplicada e Ensino de Línguas de la Universidade Federal de Ceará (UFC - Brasil).

Bronckart, J.-P. (1997). Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). Séquences didactiques pour l'oral et formels à l'école. Paris: ESF éditeur.