

# TRABAJO POR PROYECTOS. UNA EXPERIENCIA EN UN GRUPO MULTIGRADO

HERRERA XOTLA SHEILA GRETEL <sup>1</sup>

CINTIA ORTIZ BLANCO<sup>2</sup>

*DOCENTE DE LA ESPECIALIDAD EN DOCENCIA MULTIGRADO, UNIDAD DE ESTUDIOS DE POSGRADO DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL VERACRUZANA "ENRIQUE C. RÉBSAMEN"*

**TEMÁTICA GENERAL:** PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN ESPACIOS ESCOLARES.

## RESUMEN

El presente texto describe el proceso que implicó la intervención didáctica desarrollada en el marco de la investigación acción participante, con una metodología de proyectos implementada en un grupo multigrado con alumnos de 1° y 2° grados en una localidad en el estado de Veracruz. A partir de un diagnóstico que permitió identificar que en el grupo escolar hacía falta consolidar el proceso de alfabetización inicial, mejorar las competencias comunicativas y las habilidades de convivencia que promovieran el trabajo colaborativo incluyendo a las familias en el trabajo escolar, se diseñó junto con los niños una metodología de trabajo que consistió en un proyecto para atender las necesidades de alumnos, familias y de la propia docente; en el trabajo propuesto se partió de los intereses reales de los niños promoviendo su implicación activa en la planeación y organización de las actividades, así como de la divulgación de los resultados. El proceso de análisis se dio a partir de la organización de las evidencias recabadas durante el trabajo de campo en categorías de análisis: alfabetización inicial, habilidades en investigación y trabajo colaborativo. Como parte de los hallazgos destacan el logro en aprendizajes de los alumnos en aspectos como el manejo de diferentes tipos de portadores textuales, desarrollo de habilidades asociadas con la búsqueda, planeación, organización, empleo y comunicación de información, alfabetización inicial, diálogo y tutoría entre pares y trabajo colaborativo.

**Palabras clave:** Grupo multigrado, competencias comunicativas, habilidades investigativas, trabajo colaborativo, tutoría entre pares.

## INTRODUCCIÓN

De acuerdo con datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015) en el *Panorama Educativo de México 2014*, del total de escuelas primarias en el país, 44%, 43 mil 673, tienen una organización escolar multigrado y en Veracruz ese porcentaje se eleva a 54.3%, que equivale a 5 mil 296 escuelas; estos datos evidencian la necesidad de atender las necesidades particulares de docentes y estudiantes de este tipo de escuelas.

Uno de los mayores retos que enfrentan los docentes que laboran en escuela multigrado es atender la diversidad que se manifiesta en los grupos de niñas y niños de distintas edades, niveles académicos y contextos socioculturales, ante ello una inquietud recurrente es ¿qué hacer para que todos aprendan atendiendo a sus intereses y necesidades académicas particulares? ¿Qué estrategias de enseñanza implementar con un grupo multigrado? En el marco de los estudios de la *Especialidad en Docencia Multigrado* en la *Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"* se diseñó, desarrolló y analizó una intervención didáctica con un grupo de 10 niños de 1º y 2º grados (1 y 9 respectivamente) que sirvió para responder a estas interrogantes.

Como parte de la delimitación de la problemática y diagnóstico relacionado con el desempeño de los alumnos se encontró que hacía falta apoyar a la alumna de primer grado en su proceso de alfabetización inicial; los alumnos y alumnas de segundo grado necesitaban apoyo para desarrollar sus competencias comunicativas específicamente, su expresión oral y escrita, ya que siete de los nueve estudiantes presentaban problemas para describir secuencialmente procesos; cinco de los diez evidenciaban dificultades para resolver planteamientos. También se observó que el grupo en general expresaban rechazo hacia la investigación y lectura de temas científicos presentando un limitado desarrollo de habilidades asociadas con la ciencia, como elaborar preguntas, recabar datos, registrar observaciones, resolver preguntas y comunicar resultados.

En el área social los alumnos evidenciaron dificultades para el manejo de emociones y autorregulación, derivando en comentarios negativos y faltas de respeto hacia los compañeros, incumplimiento de las reglas de convivencia establecidas grupalmente, burlas y juego violento, impidiendo el trabajo colaborativo y la tutoría entre pares.

Como docente se efectuó un análisis introspectivo que permitió identificar concepciones y prácticas docentes relacionadas con el multigrado, que en ocasiones llegaban a limitar el potencial del grupo escolar dada su amplia diversidad. Se reconoció que se visualizaba a la escuela con grupos multigrado como sinónimo de problemas y dificultades debido a la multiplicidad de funciones directivas, docentes y de servicios que recaen sobre un único maestro; respecto a la actividad docente, se vivía en conflicto pues el trabajo se tenía que ajustar a lo que dicta un currículum nacional diseñado para grupos unigrado, caracterizado por su saturación de contenidos y que no toma en cuenta las condiciones reales de niños, niñas y sus familias que viven en comunidades alejadas. Además se

identificó que algunas de las formas de planeación, organización del tiempo y del grupo, el empleo de materiales y el diseño de actividades estaban descontextualizadas y algunas formas de evaluación y de promoción de la participación de los alumnos no eran las más adecuadas para el logro de sus aprendizajes.

La metodología de proyectos se caracteriza por partir del interés del alumnado para abordar cuestiones que estos se plantean derivados de su vida cotidiana, y está fundamentado en las nociones de Kilpatrick (1921) quien afirma que el conocimiento se construye de manera social y se encuadra epistemológicamente en las teorías socioconstructivista del aprendizaje; por su parte la intervención didáctica, se conceptualiza recuperando a Díaz Barriga y Hernández-Rojas (2004, p. 28) quienes afirman que es “un apoyo que el profesor o agente de enseñanza genera manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover aprendizajes significativos y con sentido para los alumnos y de relevancia para su cultura”.

Así, la investigación acción participativa se llevó a cabo en la escuela primaria de organización tridocente con 10 alumnos de 1° y 2° grados, una alumna de primer grado, tres niñas y seis niños de segundo. El énfasis del proyecto estuvo en atender sus necesidades de aprendizaje respecto a su proceso de alfabetización, de expresión oral, lectura y escritura y trabajo colaborativo, a partir de sus intereses, a través de una metodología de trabajo capaz de desarrollar sus competencias.

El trabajo se consideró *relevante* porque para las niñas, niños y maestra representaba una forma de dar sentido a los contenidos de aprendizaje que se abordan en la escuela ayudándoles a crecer cognitivamente y afectivamente (Mercado y Luna, 2013). También la iniciativa fue *pertinente* porque ayudaría a que la práctica docente fuese congruente con los enfoques vigentes sobre la enseñanza de las asignaturas que sugieren que el alumno tenga un papel activo en su proceso de aprendizaje (SEP, 2011a). Finalmente, el proyecto fue *viable* porque los alumnos contaban con conocimientos previos que les ayudarían a reafirmar o replantear sus ideas y existía la disposición de las familias, sobre todo de las madres, para ayudar en el desarrollo de actividades escolares.

Una de las ventajas que ofrece la metodología de proyectos en la escuela, es que “fomenta el aprendizaje cooperativo, con sus beneficios en términos cognitivos, socio-afectivos y morales” (Fernández y Melero, 1995, citado en LaCueva, 1998, p.174) derivando en altas dosis de interacción donde las actividades implican situaciones y retos que los alumnos deben solucionar en colaboración con los demás. Además, este aprendizaje es totalmente experiencial “pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas” (Díaz Barriga, 2005, p.1), sin dejar de contemplar que las actividades escolares también tienen validez dentro de su contexto pues algunas son parte de lo que los niños deben aprender, como la lectura y la escritura, poco utilizadas en la cotidianidad de su vida social y familiar, según se desprende del diagnóstico.

El trabajo desarrollado al diseñar e implementar la intervención didáctica consideró objetivos orientados a los alumnos y la propia docente, así los objetivos para los alumnos fueron fomentar el

desarrollo de su proceso de alfabetización inicial y sus habilidades lectoras y de escritura en el marco del desarrollo del proyecto, y propiciar actividades donde los alumnos desarrollaran habilidades comunicativas favoreciendo el diálogo, la toma de acuerdos y el trabajo colaborativo. Como docente y coordinadora del proyecto, el propósito era mejorar las competencias docentes relacionadas con el diseño y desarrollo de estrategias que permitieran atender a la diversidad del grupo multigrado.

## DESARROLLO

La descripción y análisis de la experiencia se organizó de la siguiente forma; primero se incluyeron los referentes teóricos que orientaron el diseño de la propuesta de intervención, el proceder metodológico, las asignaturas con las que se relacionaron las actividades y, posteriormente, los resultados alcanzados, las conclusiones y las reflexiones y aprendizajes que dejó esta intervención, mismas que podrían apoyar la labor docente de otros maestros en escuela multigrado.

La metodología de proyectos recuperó el planteamiento de las fases o etapas para lo cual se retomaron ideas de autores como Díaz Barriga (2005) quien recupera las cuatro fases básicas de un proyecto según Kilpatrick (1921), las cuales son el establecimiento del propósito, la planeación, la ejecución y el juicio. Así mismo Tapia (2011) menciona que “los proyectos se organizan a través de fases que implican su planeación, ejecución y socialización” (p.16).

Es importante señalar que dichos autores no consideran estas etapas como pasos de una receta, incluso LaCueva (1998) al sugerir las fases genéricas de preparación, desarrollo y comunicación, aclara que cada tipo de proyecto puede generar etapas particulares en su desarrollo. Partiendo de esas nociones, y considerando las características del grupo escolar es que se decidió desarrollar la metodología de proyectos con las siguientes cuatro fases o etapas: Discusión, Investigación, Planeación y Comunicación; que representan en sí mismas una aportación de este trabajo de investigación.

La etapa de *Discusión* consistió en promover con los alumnos una asamblea donde entre todos dialogaban y proponían temas de interés, se consensa un tema sobre el que investigará el grupo clase, se elaboran listados de preguntas que se desean responder a lo largo del proyecto, de actividades que deben realizarse y de materiales necesarios para la siguiente fase. La segunda etapa fue la *Investigación*, en ella la clase organizada en pequeños grupos indagó sobre el tema seleccionado en las fuentes a las que tengan acceso: libros, enciclopedias, revistas, entrevistas con personas de la comunidad, internet; la información recabada se organiza en tablas, gráficos, textos y otros; este momento fue idóneo para promover el trabajo colaborativo y la tutoría entre pares. *Planeación* fue la tercera etapa y en ella se organizó con la participación activa de los niños y niñas la forma en que se desarrolló la actividad y los resultados que se fueron obteniendo. Finalmente para la fase de *Comunicación* el grupo socializó con la comunidad escolar y familiares el producto del proyecto. El docente debe preparar un banco de preguntas que detonen la discusión y generen ideas

para el desarrollo de cada fase. Se propuso transitar por las etapas paso a paso pensando en el qué y el cómo se hacen las diversas actividades.

Las asignaturas con las que se relacionó el proyecto fueron Español, Ciencias Naturales (Exploración de la Naturaleza y la Sociedad para 1º y 2º grados) y Formación Cívica y Ética. De la asignatura de Español se retomó el uso del lenguaje, visto “como objeto de estudio y como instrumento fundamental para el desarrollo del aprendizaje y la adquisición de conocimientos de diversas áreas” (SEP, 2011b, p.21).

La relación con la asignatura Ciencias Naturales (Exploración de la Naturaleza y la Sociedad para 1º y 2º grados), surgió del interés de los propios niños y niñas de hacer experimentos, esta situación apoyó el desarrollo de aprendizajes esperados propios de la asignatura, específicamente con el estándar curricular de la categoría habilidades asociadas a la ciencia donde el alumno “aplica habilidades necesarias para la investigación científica: identifica problemas, plantea preguntas, realiza experimentos, recaba datos, realiza y registra observaciones de campo, resuelve preguntas y comunica resultados” (SEP, 2011b, p.95).

Finalmente, con relación a la asignatura de Formación Cívica y Ética, ésta representó una oportunidad de promover el trabajo colaborativo en el grupo, poniendo de manifiesto la necesidad de la autorregulación de los niños para alcanzar acuerdos y tomar decisiones en conjunto, nociones que se relacionaron estrechamente con esta asignatura como la *empatía* que es un procedimiento formativo que el Programa 2011 describe como:

“disposición a considerar a los otros respecto a sus ideas y sus emociones presentes durante el diálogo, en la toma de decisiones, la reflexión, la participación y la convivencia en general. Es un elemento actitudinal fundamental de la comprensión mutua, que es necesaria en la construcción del trabajo colaborativo” (SEP, 2011b, p. 183).

Para el diseño de las actividades iniciales de cada fase del proyecto se partió de un esquema organizador donde se elaboraron preguntas para cada fase, con el fin de que éstos ayudaran a guiar la planeación con las propuestas de las niñas y los niños. A continuación se describe en cada fase las actividades que se realizaron en las trece sesiones en las que se desarrolló el proyecto de aula.

La fase **Discusión** se llevó a cabo en dos sesiones, en ella se dialogó con los niños sobre lo que querían hacer en el proyecto, es decir, a partir del tema que ya habían elegido en una actividad previa, el cual fue “hacer experimentos” se partió de la discusión de preguntas. Después de que los alumnos dieron respuesta a estas preguntas se hizo una lista de las actividades que se necesitaban hacer para poder realizar experimentos, en la lista quedaron acciones como investigar en la biblioteca, buscar en libros y en internet, conseguir los materiales para realizar los experimentos, leer los

experimentos, entre otras cosas. Por lo tanto el producto escrito de esta etapa fue una lista que contenía a grandes rasgos las actividades por desarrollar para la siguiente fase.

La fase de **Investigación del proyecto** fue donde se planearon y realizaron acciones para obtener información que ayudara a realizar los experimentos, mismos que se seleccionaron de libros y revistas científicas, posteriormente datos de materiales y procedimientos se registraron en tablas. En esta etapa se promovió la integración de equipos de trabajo mixtos para fomentar el trabajo colaborativo entre todos, también se promovió la tutoría entre pares para la búsqueda de fuentes y el registro de resultados.

Para la tercera fase, la de **Planeación**, se utilizó la información obtenida en la etapa anterior para poder elegir y realizar los experimentos, aquí las preguntas que guiaron fueron ¿Qué hacemos con la información que encontramos? De los experimentos que encontramos ¿Cuál elegimos? ¿Qué necesitamos para nuestro experimento? ¿Cómo conseguimos los materiales? Las actividades que se realizaron se apegaron al plan para preparar y realizar los experimentos y redactar los reportes respectivos.

La última fase fue la **Comunicación**, en donde planeó y realizó una demostración, a la que llamaron “feria de ciencias” en la cual asistieron sus “mamá” como invitadas y observaron la forma en que los equipos realizaban la demostración y explicaban los experimentos; para ello se elaboró un plan para organizar el trabajo y preparar la comunicación además elaboraron invitaciones. Es importante aclarar la planeación específica resultó pertinente tomando en cuenta que son alumnos pequeños que “tienden a ir pensando en lo que hacen mientras lo hacen” (Harlen, 1989 en LaCueva, 2003, p. 171).

Para efectuar el seguimiento y evaluación se consideraron listas de cotejo, listas de autocontrol, rúbricas y autoevaluaciones, el diario del profesor y una bitácora en la que se registraron las reacciones de los alumnos y la docente hacia las diferentes situaciones de la propuesta, además de algunos videos y productos de los alumnos. Con los resultados se efectuó una triangulación de los datos recabados.

A partir de las evidencias y datos reunidos se construyeron tres categorías de análisis: Alfabetización inicial, habilidades asociadas a la investigación y su comunicación y Trabajo colaborativo, a continuación se describen los resultados obtenidos en cada una.

#### **Alfabetización inicial.**

La alumna de primer grado utilizó diferentes tipos de portadores textuales, tanto libros, revistas, listas, tablas, recados, invitaciones, listas de auto-registro y lotas con palabras clave relacionadas con las actividades diseñadas específicamente para ella y, aunque no los leía convencionalmente, sí los utilizaba con un propósito específico, ya fuera para buscar o para registrar información.

El aprendizaje esperado en el que la alumna mostró mayores avances fue *Anticipa el contenido de un texto a partir de la información que le proporciona títulos e ilustraciones*, pues logró discriminar, sin ayuda, entre varios libros y revistas con diversas temáticas, aquellos en los que podía encontrar experimentos.

Producto de las actividades desarrolladas, se observó que la alumna era capaz de relacionar la imagen con el texto, se le facilitaba la segmentación lineal del texto, el espacio entre las palabras y era capaz de reordenar palabra conocidas al organizar las letras de una palabra.

### **Habilidades en investigación y su comunicación**

Las evidencias del trabajo de los alumnos y las apreciaciones de la docente mostraron que, los alumnos desarrollaron su habilidad para la búsqueda de información aprovechando la clasificación de los libros de la biblioteca escolar, ubicaron experimentos, investigaron sobre temas relacionados, aplicaron sus habilidades para lectura, observación y manejo de diferentes tipos de texto.

Se obtuvieron avances en los alumnos respecto al aprendizaje esperado *Localiza información específica en fuentes de consulta*, al determinar la sección de la biblioteca y el tipo de texto que necesitaban para realizar experimentos, efectuar búsquedas a partir de índices, títulos, subtítulos o imágenes.

Con relación al aprendizaje *Presenta información que responde a sus preguntas (títulos propuestos en la tabla)* tres alumnos lo realizaron solos, la mitad del grupo lo hizo con ayuda y sólo un niño no fue capaz de realizarlo, los avances logrados en esta área se vinculan también con la tutoría entre pares.

Se encontró un avance gradual en el uso que los alumnos hicieron de las tablas al registrar la información y aunque en las primeras sesiones existieron comentarios en las bitácoras y el diario del profesor acerca de la dificultad de los niños para usar las tablas; en las sesiones subsecuentes necesitaron menos apoyo de la docente, el apoyo tutorial de los propios compañeros fue importante y una alumna logró hacerlo de forma independiente. Los instrumentos que usaron los niños les ayudaron a conocer formas de organizar su escritura con un propósito específico; por ejemplo, participar en la elaboración conjunta de tablas ayudó a saber discriminar y organizar información.

### **Trabajo colaborativo**

Para realizar las actividades del proyecto, el diálogo entre grupo, equipo y pares fue muy importante para tomar acuerdos, planear y realizar actividades; como lo marca el programa 2011, el trabajo colaborativo y la convivencia lo requieren para poder desarrollarse. Para evaluar el trabajo colaborativo, las actitudes y acciones que contribuyeran al diálogo y a la toma de acuerdos se requirió de diferentes instrumentos: autoevaluaciones, diarios, bitácoras, cuadro Freinet, observación directa y las conversaciones informales con los niños.

Los propios alumnos en las autoevaluaciones mostraron avances, por ejemplo, reconocieron que no siempre escuchaban a sus compañeros tal y como lo afirmaban en un inicio; en los diarios y

bitácoras también se evidenciaron mejorías en algunos alumnos quienes con el apoyo de la docente lograron desarrollar estrategias para alcanzar acuerdos sin conflictos, y con ello, centrándose más en la tarea. El cuadro Freinet “Yo sugiero, Yo felicito” ayudó a los niños a ser más empáticos al momento de comunicarse con sus pares, les permitió centrar sus observaciones no en la persona sino en las acciones que ésta realizaba y promovió que todos los niños participaran y recibieran comentarios.

Así, en términos generales, la mejoría identificada con esta categoría se relaciona con la toma de acuerdos entre alumnos sin la intervención de la docente, el respeto de turnos para el uso del material, el respeto y tolerancia; sin embargo, hay que reconocer que el grupo clase continúa desarrollando sus procesos autorregulatorios.

## CONCLUSIONES

De entre los muchos aprendizajes y logros a la formación continua de la docente, y que abonaron en el desarrollo de las y los alumnos del grupo mencionado destacan los siguientes hallazgos:

El trabajo desarrollado al diseñar e implementar la intervención didáctica es complejo y requiere de un tiempo considerable para su implementación, es un proceso que requiere de continuidad y constancia; se aprende a hacer proyectos haciéndolos y la experiencia que paulatinamente se adquiere ayuda tanto a niños como al docente en el desarrollo de competencias vinculadas con la investigación, la comunicación, el lenguaje y el trabajo colaborativo que favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Los retos implicaron la mediación entre los intereses de los alumnos y la aparente rigidez que se percibía en el currículo y los momentos que propone para el abordaje de los aprendizajes, después de desarrollar la intervención, se identificó la flexibilidad que el maestro tiene en su manejo pues si bien es necesaria la congruencia con los planes, no es una norma oficial a seguir en orden secuencial, partiendo de la noción de que no todos los alumnos se encuentran con el mismo nivel de conocimientos adquiridos, el docente debe adecuar los contenidos a partir de las nociones previas y a partir de ello abordar, reafirmar, consolidar o perfeccionar nociones y habilidades. Así pues, conocer a profundidad los enfoques de cada asignatura, los aprendizajes esperados y los contenidos que manejan los programas de estudio resultó ser una herramienta fundamental que proporcionó al docente mayor seguridad y creatividad al momento de diseñar sus actividades de aprendizaje.

Se logró confirmar que el partir del interés real de los niños y niñas se involucran más en el trabajo a realizar; planear y proponer los motiva no sólo a participar sino a apropiarse de las actividades en las que sus producciones escritas no eran ficticias sino que cada una tenía un objetivo, utilidad y hasta destinatario real, por lo que se abonaba en cada sesión al desarrollo de sus habilidades comunicativas; atendiendo así el enfoque vigente del campo de formación Lenguaje y Comunicación.

Lograr un ambiente más democrático donde cuente la opinión de los alumnos y sean ellos los que organicen algunas de sus actividades fue algo revelador que el proyecto trajo consigo, no sólo

fomentó la convivencia al tener que resolver las situaciones en equipos, sino que al ser tomados en cuenta, los alumnos se apropian más de las actividades y se animan a proponer más, habilidad que en un principio se les dificulta si no están acostumbrados a participar en las decisiones que se toman en el aula, decidir en colectivo ayuda a entablar un diálogo permanente que les sirve de experiencia a todos, pues saben que todos tienen derecho a opinar y ser escuchados.

El diálogo como forma de solución de problemas se puede afianzar, aprovechando las situaciones que se dan en el salón, los conflictos reales, en situaciones que realmente tienen que resolver, el ver que era necesario llegar a acuerdos y escuchar lo que los demás tenían que decir fue difícil, pero productivo, pues si bien no es algo que los niños dominen después del proyecto, si obtuvieron experiencia.

El proyecto permitió la participación de las familias, las madres que asistieron a la sesión a la que fueron invitadas expresaron comentarios muy positivos sobre el trabajo de sus hijos y de la docente, la respuesta positiva de ellas abre muchas posibilidades para seguir incluyéndolas en el trabajo de aula.

El camino transitado en este proceso continúa, el trabajo conjunto con padres y la experimentación, son metas de investigación que este proyecto ha abierto y que se desea seguir indagando desde la intervención pedagógica, es decir, a partir de lo que se trabaja en el aula con los niños, las niñas y sus familias.

## NOTAS

<sup>1</sup> Egresada de la Especialidad en Docencia Multigrado generación 2015-2016. Actualmente se desempeña como directora con grupo en la escuela primaria tetradocente “Héroes de la Independencia”, ubicada en la localidad de Chavarrillo Estación del municipio de Emiliano Zapata, Veracruz.

<sup>2</sup> Miembro del Cuerpo Académico *Formación del Profesorado Educación Cultura y Sociedad* junto con los docentes Reyna María Montero Vidales, Zuleyka Lunagómez Rivera, Juan Jesús López Serena y Gloria Angélica Espíndola Escobar.

## REFERENCIAS

- Bodrova, E. y Leong, D. J. (2008). *Herramientas de la mente: el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: Secretaría de Educación Pública. Pp. 67-84.
- Díaz Barriga, F. (2005). Capítulo 2: La conducción de la enseñanza mediante proyectos situados. En Díaz Barriga, Frida. (2005), *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. (p.29-51) México: McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz Barriga, F. y Hernández-Rojas, G. (2004). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill .
- Echeverría G., G. (2005). Análisis cualitativo por categorías. Apuntes docentes. Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- INEE (2015). *Panorama educativo de México 2014*. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior. México: INEE.
- Kilpatrick, W. H. (1921). Dangers and difficulties of the project method and how to overcome them: Introductory statement: Definition of terms. *Teachers College Record*. 22(4), p.p. 283 - 288. <http://www.tcrecord.org>.
- LaCueva, A. (1998). *La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?* Revista Iberoamericana de educación, ISSN-e 1022-6508, N° 16, pp. 165-190.
- Mercado, R. Y Luna E, M.E. (2013). *Saber enseñar: un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla*, México: SM.
- Rapp, N, y Duncan, H. (2012). *Multi-dimensional parental involvement in schools: A principal's guide*. *International Journal of Educational of Leadership Preparation* 2012, v7 n1 Spr 2012. NCEPA Publications.
- SEP (2011a). Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Primer grado. México: SEP, Pp. 13-15,87-89, 115-120.
- SEP (2011b). Plan y programas de estudio de Educación Primaria. México: SEP. Tapia, María Esther (s/f). Orientaciones para la Planificación Didáctica. Educación Primaria, México: SEP, Documento interno. Pp. 4-12.



Uttech, M. (2001). "Aprovechar la realidad: Las ventajas del salón multigrado" y "Teorías sobre la integración social y la diversidad", en *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el aula multigrado y la escuela rural*. México: Paidós, pp. 27-33 y 35-42.