



## LITERACIDADES DE LAS INFANCIAS DE LA ESCUELA MULTIGRADO DURANTE LA PANDEMIA

**María Guadalupe Velasco Giles**

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México  
División Académica Tejupilco  
maria.velasco@isceem.edu.mx

**Área temática:** Prácticas educativas en espacios escolares

**Línea temática:** Prácticas educativas multigrado

**Tipo de ponencia:** Reporte final de investigación



### Resumen

La ponencia expone algunos hallazgos en el marco de un proyecto amplio que denominamos “Vulnerabilidades educativas y participación de infancias y juventudes en el contexto escolar” desarrollado por el Cuerpo Académico: Educación y poder. Prácticas Educativas con infancias y juventudes en contextos de vulnerabilidad, en el bienio 2020-2022.

La pregunta que orientó la investigación fue: ¿Cómo construyeron las infancias de la escuela multigrado sus prácticas de lectura y escritura en el contexto de la pandemia? y ¿Cómo las condiciones socioculturales vulneran su acceso a la cultura escrita? Se planteó como objetivo Comprender la construcción de las prácticas de lectura y escritura de las infancias de escuela multigrado durante el periodo de confinamiento provocado la pandemia por COVID-19. El enfoque teórico desde la cual se analizan las infancias y sus escrituras es sociocultural. Además, se desarrollan las categorías de vulnerabilidad y literacidad que son centrales para la comprensión del problema en cuestión.

La tesis que se sostiene es que las infancias y los profesores de las escuelas primarias multigrado durante la pandemia reconfiguran sus interacciones, sus maneras de comunicarse y encontrarse pedagógicamente teniendo como mediador un dispositivo tecnológico, lo que replanteó sus prácticas de lectura y escritura desde un uso más social. Ante un contexto que los colocó en condición de vulnerabilidad educativa, digital y cognitiva, los sujetos encuentran posibilidades de participación y agencia, develando sus lecturas de mundo (Freire, 2010).

**Palabras clave:** escuelas multigrado, infancias, literacidades, vulnerabilidad, pandemia.

## Introducción

Con el paso del tiempo nos hemos visto envueltos en una cultura tecnológica, producto de la globalización, que ha colonizado nuestras maneras de pensar y estar el mundo, implantando ciertos usos que, por un lado, apoyan en las actividades cotidianas; y, por otro, han transformado las maneras de relacionarnos, informarnos y comunicarnos, así como las formas de estudiar y trabajar.

Las prácticas de lectura y escritura se han modificado con la aparición y uso de las tecnologías. Ahora, podemos leer un libro en versión digital a través de un dispositivo electrónico como celular, tableta o laptop, el correo electrónico sustituyó al correo convencional casi totalmente. La creación de las redes sociales y las aplicaciones de mensajería instantánea tienen un peso importante en la comunicación escrita hoy en día.

Precisamente en el contexto de la pandemia, ocasionada por el Coronavirus-2 (SARS-CoV-2), y ante la necesidad de mantener la distancia social para evitar su propagación y contagio, se apostó por el uso de la tecnología para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde casa. En México, por ejemplo, se implementó la educación a distancia a través de plataformas digitales que requerían el servicio de internet, una computadora, celular o televisión, dispositivos que se propusieron como herramientas para que los niños, adolescentes y jóvenes continuaran con sus procesos educativos. De esta manera, los niños y los jóvenes compartieron un aula virtual con sus profesores, lo que representó una fuerte transición en sus vidas, situación que tendrá impacto en años futuros en sus relaciones pedagógicas y sociales.

De manera central, la investigación partió del supuesto de que las infancias y los profesores de las escuelas primarias multigrado reconfiguraron sus interacciones, sus maneras de comunicarse y encontrarse pedagógicamente teniendo como mediador un dispositivo tecnológico, lo que replanteó sus prácticas de lectura y escritura desde un uso más social. Ante un contexto que los colocó en condición de vulnerabilidad educativa, digital y cognitiva, los sujetos encuentran posibilidades de participación y agencia.

Los apartados que dan contenido y estructura a la ponencia responden a la construcción del problema de investigación; el enfoque sociocultural de las infancias y las literacidades, la perspectiva de las metodologías horizontales y la narrativa desde las cuales se desarrolló la investigación, para cerrar con algunos hallazgos y reflexiones.

## Desarrollo

### 1. Literacidades e infancias en contextos vulnerables. La construcción del problema

Las infancias de las escuelas multigrado construyen significados acerca de lectura y la escritura mucho antes de su ingreso a la escuela, el contexto social y cultural que habitan juega un papel decisivo para que esto suceda, pues enmarca el uso que los niños dan a estos procesos.

Por su ubicación geográfica y sus condiciones socioculturales, los espacios para la lectura y escritura en el contexto de una escuela multigrado son escasos y se ven limitados a lugares como la iglesia, el centro de salud, las calles, los pocos comercios existentes en este medio y la escuela. Por lo general, en estas comunidades no existe una biblioteca pública o una librería, así también el acceso a un periódico o revista es reducido, o en ocasiones, nulo.

Ante el confinamiento social y al cerrarse las escuelas debido a la pandemia, las prácticas de lectura y escritura se vieron trastocadas, debido a que algunos estudiantes recibirían sus clases a través de plataformas virtuales y por televisión desde casa. Sin embargo, esta propuesta no logró cristalizarse en algunos contextos, debido a que, en la mayoría de los hogares, se contaba con un solo dispositivo tecnológico; las familias no contaban con servicio de internet o debían adquirirlo a través de recargas de datos móviles; a las familias que tenían más de un hijo, les resultaba complicado conectarse o enviar sus trabajos escolares a través de *WhatsApp*, que se convirtió en la aplicación móvil de mayor uso entre padres, estudiantes y profesores. Por ello, como resaltan Páez y Arreaza (2011), una de las características que más se resaltan dentro del proceso de la virtualización del proceso de enseñanza aprendizaje es el uso de equipos informáticos mediante la herramienta de Internet, siendo ésta una forma emergente de proporcionar conocimientos y educación a amplios sectores de la población.

El acceso a la educación virtual develó la gran desigualdad entre amplios sectores de la población, afectando principalmente a las zonas marginadas de las grandes ciudades, los pueblos indígenas y las zonas rurales, contextos donde se ubican las escuelas primarias multigrado que, en México, “la mayoría son de sostenimiento público y están localizadas en poblaciones indígenas, áreas rurales o marginadas y sitios de llegada de población agrícola migrante”. (Schmelkes y Águila, 2019, p. 41).

La desigualdad en el acceso y permanencia en la educación de las infancias en contextos de vulnerabilidad se ha constituido en un problema histórico y estructural en México; el cual se ve agudizado al implementarse la educación en línea y televisada, situación que requería de ciertas condiciones de infraestructura en los hogares, así como los recursos económicos necesarios para acceder a este servicio.

En el caso de la región latinoamericana,

el acceso a las TIC es clave, tanto en los ámbitos de educación y empleo, como de conectividad en un mundo globalizado. No obstante, las diferencias socioeconómicas y geográficas dificultan su aprovechamiento. Asimismo, el acceso a computadora en los hogares es mayor en áreas urbanas que en áreas rurales. (CEPAL, 2019, p. 47)

Junto con el acceso a una computadora, resulta clave contar con acceso a internet, aunque este se ve limitado particularmente por su alto costo. En el período 2010 y 2015 se produjo un importante aumento en este indicador, con mayor fuerza en las áreas rurales, que mostraron un crecimiento del 414%, frente a un 133 % en áreas urbanas. A pesar de este fuerte incremento en el área rural, su rezago con respecto de las áreas urbanas se mantuvo cercano a los 20 puntos porcentuales (CEPAL, 2019).

Ante esta situación resulta necesario voltear la mirada hacia las infancias de la escuela primaria multigrado que habitan contextos de vulnerabilidad en la región sur del Estado de México, específicamente en el municipio de Tejupilco, espacio donde existe un alto porcentaje de escuelas bajo esta modalidad, representando el 74% de escuelas primarias, un porcentaje mayor al de escuelas monogrado.

De las 324 escuelas primarias del subsistema educativo estatal que hay en la región, 240 son multigrado, representando el 74% del total; las restantes pertenecen al rubro de escuelas de organización completa. Del total de las primarias multigrado, las mayorías son unitarias, bidocentes y tridocentes entre ellas suman 175 escuelas y representan el 54%. (Hernández, 2015, p. 61)

De ahí que resulte importante recuperar las voces e incorporar los rostros de las infancias en contextos vulnerables y reconocer que las estrategias implementadas por el gobierno federal y estatal, así como por la propia Secretaría de Educación Pública (SEP) y la del Estado de México resultaron no tener impacto en estos escenarios. También, pese a sus condiciones geográficas, económicas, sociales y culturales, los niños desarrollaron literacidades, leyendo y escribiendo en los dispositivos electrónicos que tenían a su alcance.

## 2. La mirada sociocultural de las infancias, la lectura y escritura

Aludir a las infancias en la actualidad, no implica solo reconocer el estatuto social y etario de una franja de la población, sino un problema que manifiesta las nuevas configuraciones de la cultura contemporánea por cuanto la infancia no es un hecho natural sino una construcción social (Duarte, 2013). Desde la perspectiva sociocultural la infancia se construye como una categoría social y sociohistórica, desnaturalizando la noción que hoy tenemos de ella. Empero los infantes en tanto sujeto social e histórico, siguen siendo una interrogante para las ciencias sociales. Por tanto, es necesario asumir el desafío de descubrir miradas que permitan acceder de forma más comprensiva a la condición del sujeto infante.

Así también, retomamos las infancias como categoría que debe pensarse en plural dado que, “el modo en que éstas se configuran se articula con la experiencia del sujeto, las condiciones en las que crece –a nivel familiar, religioso, cultural, económico y social– y la educación que les es brindada” (Duek, 2012, p. 212).

Dadas las condiciones de vulnerabilidad de las infancias en las nuevas ruralidades, sus prácticas de lectura y escritura suelen tomar significados y sentidos que responden a su condición social, cultural y económica y a las nuevas formas de vivir la escuela. Una categoría social y cultural que debe pensarse en plural debido a que ésta se articula con la experiencia, las tradiciones en las que crecen los infantes en los ámbitos familiar, religioso, social y educativo.

En ese sentido, las infancias que siguen apostando por la escuela, se ven vulneradas ante la condición actual del sistema educativo nacional que enfrenta el reto de dar continuidad a los programas y sus contenidos desde la modalidad virtual que tiende a trastocar las dinámicas,

las interacciones y las relaciones pedagógicas, en contextos en condiciones de pobreza y vulnerabilidad.

Otro asunto que resulta necesario problematizar desde el enfoque sociocultural es la categoría de vulnerabilidad, reconociendo dos grandes dimensiones: la dimensión microsocial referente al análisis sobre los comportamientos de las infancias en la escuela y en sus hogares; y la dimensión macro, relativo a organizaciones e instituciones –el Estado, las políticas sociales–. En tal sentido, la vulnerabilidad debe ser analizada en el contexto extenso de las desigualdades y entenderla como complementario o explicativo de la pobreza. Autores como Chambers señalan la diferencia marcada entre estos conceptos al afirmar que “la vulnerabilidad no es lo mismo que la pobreza. No significa que haya carencias o necesidades, sino indefensión, inseguridad y exposición a riesgos” (2006, citado en PNUD, 2016, p. 17).

La vulnerabilidad vista como categoría multidimensional explica no solo los procesos de empobrecimiento humano sino además insiste en la capacidad de agencia por parte de los sujetos. Entenderlo resulta complejo, mucho más cuando se está sumergido en una situación inestable, dinámica, sensible, dependiente, asistencialista y desigual, pero se complejiza aún más cuando “las políticas sociales esquivan el problema social” (Zabala, 2006). Vulnerabilidad hoy día quiere decir fragilidad de las ilusiones, de la vida económica, de los vínculos que a veces se establecen.

Por otra parte, la noción de la lectura y escritura se ha asociado a términos como alfabetización y recientemente con literacidad. Alfabetización en español remite a los aspectos más rudimentarios a la lectura y escritura; además de que:

suele restringirse a un aprendizaje técnico y descontextualizado en el ámbito educativo ...literacidad a diferencia de alfabetización constituye una tecnología que está siempre inmersa en procesos sociales y discursivos, y que representa la práctica de lo letrado, no solo en programas escolares sino en cualquier contexto sociocultural. (Zavala, 2004, p. 10)

En la escuela primaria multigrado se ponen en juego formas de enseñanza variadas en las que incorporan no solo prácticas de alfabetización como la oralización de palabras, frases, enunciados y textos escritos; sino que además suelen incorporarse la voz de los niños a través de experiencias de vida transitando a las literacidades.

El uso del término literacidad evita caer en repeticiones, ya que cuando hablamos de literacidad estamos haciendo referencia tanto a la escritura como a la lectura... ambos están íntimamente relacionados y constituyen parte de la experiencia de lo letrado. (Zavala, Niño y Ames, 2004, p. 10)

Zavala (2009) señala que la literacidad siempre implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico. Si nos fijamos en los usos de la lectura y la escritura, más allá de la escuela, podemos darnos cuenta de que leer y escribir no son

finés en sí mismos: uno no lee o escribe para leer y escribir. Al contrario, son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales amplios.

3. Perspectiva metodológica horizontal. Hacer narrativa desde las literacidades de las infancias. Se asume una idea de realidad desde el pensamiento decolonial donde es vista como un “sistema de relaciones que rompe con la inmovilidad, la cristalización y la jerarquía tradicionales” (Ghiso, 2003, p. 4) un tipo de relación entre el sujeto que investiga la realidad en su devenir tendiente a una historia más justa para las subjetividades sometidas (Zemelman, 1987); donde los sujetos que colaboramos en la investigación nos miremos en horizontalidad y reciprocidad en el diálogo, como “punto de partida para producir conocimiento” (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 12), construyéndose caminos con el otro para hacer emerger nuestras subjetividades, ideologías, visiones de mundo y experiencias de vida.

Por ello, la investigación se ve como “una mediación que facilita el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer análisis, hacer deconstrucciones y reconstrucciones, lo cual es lo mismo que hacer visibles elementos, relaciones y saberes sobre sujetos, sus interacciones y ambientes” (Ghiso, s/a, p. 7). En el proceso de hacer ver, también veo y me veo en los otros y con los otros con el propósito de develar la realidad desde sus miradas, apostando por una investigación encarnada, revestida de la subjetividad tanto del investigador como de los infantes. Teniendo entonces la figura del investigador como la de un facilitador que fomenta y organiza el intercambio de voces, sin que emerja su autoridad y poder, propios de la colonialidad.

Nos apoyamos del método biográfico-narrativo para comprender “la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como relato, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido” (Ricoeur, 1995, p. 5), lo cual nos permitió comprender el fenómeno socioeducativo desde la interpretación y significación que los infantes hicieron de sus prácticas letradas en el contexto de la pandemia.

4. Las literacidades de las infancias en vulnerabilidad digital y cognitiva

En el marco de los contextos actuales surgen prácticas que visibilizan elementos de cultura escrita de las infancias; algunos de ellas no son nuevos y otros reformulan las posibilidades de encuentros en las escuelas. Uno de los elementos que permanecen en estas prácticas refiere a los sentidos que los niños y niñas atribuyen a la lectura y escritura en el marco de sus necesidades, intereses y deseos. En tal sentido, la escuela se convierte en un espacio donde se ejercita la letra escrita, pero no el único, pues también las infancias encuentran en las tecnologías digitales espacios para hacer públicas sus escrituras en las que expresan su sentir y su pensar. Al tiempo que conviven con escrituras y lecturas convencionales como el uso del papel en sus cuadernos y libros, la elaboración de carteles, en los que usan la palabra escrita para comunicarse.

Los procesos de aprendizaje de la letra escrita en la escuela primaria representan un asunto central para los diferentes sujetos educativos; desde quienes diseñan las propuestas curriculares, los programas y proyectos de lectura hasta quienes son los responsables de ponerlas en marcha, los maestros y estudiantes. Es así que, a partir de las diferentes tecnologías desarrolladas para la recuperación de las voces de las infancias, cuyo propósito se encaminó a poner en marcha algunas prácticas de lectura y escritura, fue posible develar no solo las dificultades que los niños y niñas presentan en sus procesos de aprendizaje sino también sus literacidades, desde las cuales “escribir ya no es solo un producto (lingüístico) o un proceso (cognitivo), sino una práctica situada, social, material, ideológica e histórica” (Zavala, 2011, p. 56).

Durante la pandemia el celular se convirtió en un recurso para la comunicación con sus maestros quienes intercambiaban mensajes de voz o de texto con ellos para resolver sus dudas, enviar videos o fotografías. En la escuela se acordó que la enseñanza a distancia no se desarrollaría a través de plataformas digitales, dado que la mayoría de las familias no contaba con un dispositivo para cada niño. La estrategia que se implementó fue el de intercambiar materiales impresos con ejercicios y actividades principalmente de español y matemáticas.

Cuando se empezó a hablar de las plataformas de *meed* o de *zoom* principalmente, empezamos a sondear a los papás a través de visitas domiciliarias para preguntarles si podíamos trabajar de esa manera. También les dijimos del programa de televisión “Aprende en casa”; nos dijeron que iba a ser difícil que sus hijos pudieran tomar sus clases en el celular, porque tenían más hijos estudiando y además tenían que comprar datos para poder conectarse y que eso era gastar. (Conversación con el profesor Huridan, 08/09/2022)

Por un lado, los profesores requerían contar con herramientas para su uso en el aprendizaje; por otro, los padres, madres y cuidadores también necesitaban herramientas y habilidades para apoyar y guiar el camino de la conectividad desde el hogar; así, la conexión o desconexión (Canclini, 2005) marcan diferencia y desigualdad en un mundo interconectado y lo hace de manera particular en las situaciones educativas.

De los 8 niños que integraron el grupo, el 50% (3 niñas y 1 niño) contaban con celular propio; 3 usan el celular de su mamá y una niña, aunque tiene celular en casa, su madre no suele prestárselo. La mayoría de los infantes ha realizado consulta de algunos temas en Internet por encargo de sus maestros. Brandon, Fátima, Sandy y Wendy quienes cursaban 3er. y 4to. grado en la primaria multigrado durante la pandemia, pese a que tenían un celular propio, no lo utilizaron para tomar clases en línea porque sus profesores optaron por no usar plataformas virtuales para la de enseñanza; es decir el uso del dispositivo digital no fue con intenciones pedagógicas sino recreativas y de comunicación. Estos tres niños respondieron en una encuesta que se les aplicó, que tienen cuenta de *Facebook*, aplicaciones como *YouTube* y *WhatsApp* descargados en sus teléfonos móviles; además, Brandon accede a juegos y videos en *tik tok*, una red social surgida en 2016 para videos cortos y en formato vertical. En ocasiones los infantes utilizan Internet para hacer investigaciones por encargo de su maestro, por lo menos así lo

manifestaron los ocho niños en sus respuestas y en el diálogo que aperturamos durante la resolución de la encuesta.

Durante un diálogo, Brandon comentó que en pandemia “si entendía las indicaciones del maestro y aparte mi mamá me ayudaba con los trabajos. Tuvimos que contratar otro moderm porque mis hermanas estudiaban para enfermeras en la UTSEM (Universidad Tecnológica del Sur del Estado de México)”. Wendy resolvía por sí misma los ejercicios del cuadernillo, pues vive con su abuela de 84 años; su madre falleció por una enfermedad previo a la pandemia y su padre trabaja como chofer de taxi, así que “casi no lo veo porque se queda en la otra casa, donde vivíamos con mi mamá. Yo si veía los programas *aprende en casa*, me gustaba ver las clases de matemáticas y de inglés. (Conversatorio con infantes 22/09/22).

En la vida escolar de los infantes se va cruzando también su propia historia de vida familiar, sus emociones, alegrías y tristezas; así, su vida durante la pandemia transcurrió entre la reconfiguración de las familias, como en el caso de Wendy, quien pierde a su madre y se va a vivir con su abuela materna, al tiempo que experimenta la reconfiguración de la escuela.

Por otra parte, las infancias de la escuela multigrado suelen comunicarse e interactuar a través de teléfonos móviles, mediante mensajes de texto y voz, llamadas y videollamadas con sus familiares que, por cuestiones de trabajo, viven en las ciudades de Toluca y México o en el extranjero. Una característica que tienen en común los niños y niñas de esta comunidad es que cuentan con algún miembro de la familia que vive fuera. Brandon tiene 2 hermanas mayores que son enfermeras y viven en Toluca, con las cuales se comunica mediante mensajes y llamadas.

Las infancias de la escuela multigrado, en los contextos que habitan y que los habitan, se mueven entre una infinidad de símbolos a partir de los cuales significan sus mundos y les dan sentido. Es decir, en el contexto sociocultural, vehiculizan sentidos y dan uso a los conocimientos adquiridos en la escuela; como es el caso de la escritura. En la escuela la enseñanza y el aprendizaje de la lectura es un proceso que implica reconocer que los textos han sido creados por alguien, con una visión del mundo en particular, que produce significados y pueden tener influencia en el lector, con unas intenciones más o menos desveladas en su pensar y sentir. Así, los infantes dan cierto sentido de identidad y pertenencia a los espacios comunitarios que sienten como propios. En la tercera sesión del trabajo en campo, propuse a los niños una práctica de escritura y oralidad. Pedí que elaboraran un dibujo de algún lugar que les resultara agradable y describieran por escrito por qué disfrutaban estar ahí y las personas con las que convivía; posteriormente, cada niño compartió desde la oralidad la descripción de su dibujo. Algunos niños dibujaron la escuela, otros su casa o la casa de sus abuelos, un manantial que ellos llaman “El Convento” y los balnearios que se encuentran cercanos a la comunidad. Esta práctica develó los problemas de codificación que tres niños de quinto grado presentaron, pues la articulación de grafías para formar palabras, frases o textos resultó bastante complicada. Además, sus lecturas del contexto a través de la oralidad, resultaron ser más bastas en detalles y argumentación. Cabe resaltar que, desde la modalidad educativa de multigrado, las infancias



siguen diferentes estrategias para elaborar sus escritos, en el caso de Fátima de 5to. grado se apoya de Sandy de 6to. para elaborar su redacción.

## Conclusiones

El estudio desarrollado en educación básica catalogada como primaria multigrado, exhibe la vulnerabilidad tanto de la propia modalidad, como de las infancias que asisten a ella. Esta doble vulnerabilidad es un franco obstáculo para el ejercicio del derecho a la educación y revela las limitaciones que las políticas educativas pueden tener para el ejercicio del derecho a la educación. No obstante, las políticas locales, la capacidad de los docentes y la participación de las infancias crean y resignifican esta situación, generando estrategias no siempre reconocidas, al tiempo que demandan otra educación posible.

El uso de los recursos tecnológicos cobró una fuerza sin precedentes durante el tiempo de confinamiento; encontrando en la modalidad virtual una posibilidad para dar continuidad a los procesos educativos; de ahí que las literacidades de las infancias se vieron mediadas por las tecnologías digitales, principalmente teléfonos móviles, con los cuales se comunicaron, interactuaron, produjeron y leyeron textos; en consecuencia, encontramos escrituras diversas y multimodales que trascienden el ámbito escolar (Velasco y Benítez, 2020).

La pandemia irrumpió en las dinámicas escolares y sociales; mostrando los múltiples rostros de la vulnerabilidad que no solo resultó ser sanitaria, también lo fue social, económica, digital, afectiva, de género, generacional y cognitiva. Ésta impactó de manera importante en los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje de los sujetos educativos, la manera de encontrarse y aprehender los contenidos, reconfigurando la escuela y el vínculo pedagógico que en ésta se genera.

## Referencias

- CEPAL (2019), Estadísticas e indicadores sociales. Población. Tasa global de fecundidad [http://interwp.cepal.org/sisgen/SisGen\\_Muestra\\_Ficha.asp?indicador=37&id\\_estudio=1](http://interwp.cepal.org/sisgen/SisGen_Muestra_Ficha.asp?indicador=37&id_estudio=1). Consultado el 29 de mayo de 2020.
- Corona, S., Kaltmeier, O. (2012). Introducción. En Corona, Sarah, Kaltmeier, Olaf. En diálogo: metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales. México, Gedisa.
- Duek, C. (2012). El juego infantil contemporáneo: medios de comunicación, nuevas prácticas y clasificaciones. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 34(3), 649-664. <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n3/v34n3a09.pdf>
- Freire, P. (1910) *“Alfabetización como práctica de la libertad”*. Siglo XXI, México.

- Ghiso, A (1999). *“Mitología, métodos y técnicas. ACERCAMIENTOS: el taller en procesos de investigación interactivos”*. Estudios sobre las culturas contemporáneas. Colima, México.
- Hernández, J. (2015). La subjetividad de los sujetos en una primaria multigrado unitaria. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Páez y Arreaza (2011). La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo. Disponible en Dialnet-LaEducacionVirtualComoFavorecedoraDelAprendizajeAu-4780035
- Schmelkes, S y Águila G. (Coordinadoras), (2019). *La Educación Multigrado en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)
- Zavala, Niño-Murcia, Ames (edit.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú: Universidad del Pacífico.
- Zavala, V. (2009). Comp. *La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura en Comp. Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. España: Paidós.