



ENSEÑAR A ARGUMENTAR EN CONTEXTOS RURALES A TRAVÉS DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS: EXPERIMENTACIÓN DEL DISPOSITIVO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

ENSINAR A ARGUMENTAR EM CONTEXTOS RURAIS ATRAVÉS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: EXPERIMENTAÇÃO DO DISPOSITIVO DIDÁTICO NO ENSINO DE ESPANHOL

Blanca Araceli Rodríguez Hernández Oscar¹, Osvaldo Servín Calvillo²

RESUMEN

Investigaciones previas muestran las repercusiones de la enseñanza temprana de la argumentación en, al menos, dos ámbitos: formación de ciudadanía y éxito académico. No obstante, el derecho a la enseñanza temprana de capacidades del lenguaje que permitan leer y escribir críticamente se convierte en una desventaja para poblaciones que habitan en contextos rurales. Fundamentado en el interaccionismo sociodiscursivo, el objetivo del artículo es mostrar el efecto de una secuencia didáctica basada en un género textual argumentativo en las producciones textuales de alumnos de telesecundaria. Como herramienta metodológica retomamos la secuencia didáctica basada en el género textual. Ésta ha sido utilizada en diferentes partes del mundo para la enseñanza de las lenguas. En lo que respecta al español, en México, se ha explorado su efectividad con géneros textuales que implican argumentar. Este trabajo muestra que los alumnos mejoraron la organización global y la cohesión textual en las producciones finales, así como el conocimiento del tema de discusión.

Palabras clave: argumentación escrita; interaccionismo sociodiscursivo; educación secundaria.

¹ Blanca Araceli Rodríguez Hernández, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8876-7502>. É professora da Universidad Autónoma de San Luis Potosí: San Luis Potosi, San Luis Potosi, MX Realiza seu estágio de pós-doutorado na Universidade Federal do Ceará sobre Formação de professores.

² Oscar Osvaldo Servín Calvillo, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5455-5525>. É professor na Universidad Autónoma de Querétaro (México).

RESUMO

Pesquisas prévias mostram as repercussões do ensino precoce da argumentação em, ao menos, dois âmbitos: formação de cidadania e sucesso acadêmico. Apesar disso, o direito ao ensino precoce de capacidades de linguagem que permitem leitura e escrita críticas se converte em uma desvantagem para populações que habitam em contextos rurais. Fundamentado no interacionismo sociodiscursivo, o objetivo deste artigo é mostrar o efeito de uma sequência didática baseada em um gênero textual argumentativo nas produções textuais de alunos de anos finais do ensino fundamental (a distância). Como ferramenta metodológica retomamos a sequência didática baseada no gênero textual. Tal ferramenta foi utilizada em diferentes partes do mundo para o ensino de línguas. No que diz respeito ao espanhol, no México, foi explorada sua efetividade com gêneros textuais que implicam argumentar. Este trabalho mostra que os alunos melhoraram a organização global e a coesão textual nas produções finais, assim como o conhecimento do tema de discussão.

Palavras-chave: *argumentação escrita; interacionismo sociodiscursivo; ensino fundamental.*

1 INTRODUCCIÓN

Enseñar a producir y comprender diversos textos orales y escritos es una de las metas de la educación básica en diferentes partes del mundo. En el caso específico de México, desde hace varios años, y sin tener el éxito esperado, se han generado discusiones sobre las metodologías y los objetos de enseñanza más pertinentes para alcanzar dicha meta. Como parte de las metodologías, el currículo para la enseñanza del español propone el dispositivo de proyectos didácticos y el enfoque comunicativo (SEP, 2011; SEP, 2017). Al respecto, investigaciones, principalmente etnográficas, han mostrado que los docentes adoptan con dificultades estas propuestas (CANO, 2014; WEISS *et al.*, 2019; TAPIA, 2022) y, aunque trabajan los aspectos comunicativos, restan relevancia al proceso de construcción textual y los elementos gramaticales de la escritura (RODRÍGUEZ *et al.*, 2017).

En lo que toca a los objetos de enseñanza, el currículo mexicano propone las prácticas sociales del lenguaje y los tipos de texto narrativos, descriptivos, argumentativos e instruccionales (SEP, 2011). Entre estos los más frecuentes son los narrativos y descriptivos; mientras que los argumentativos ocupan un lugar relegado en primaria y aparecen con mayor frecuencia en secundaria. Esta ausencia representa una falta de coherencia entre la propuesta de enseñanza y evaluación, puesto que los estándares oficiales contemplan habilidades relacionadas con la producción y comprensión de textos que implican argumentar (RODRÍGUEZ; MARTÍNEZ, 2018).

A nuestro juicio, las discusiones antes descritas no han tocado el trasfondo del problema: los contenidos prescritos en el currículo no recuperan la enseñanza sistemática de capacidades de lenguaje que permitan a los estudiantes ir progresando paulatinamente en el dominio de su lengua; en cambio, incorporan conceptos provenientes de campos ajenos a la didáctica como los Nuevos Estudios de Literacidad (prácticas sociales del lenguaje) o de la lingüística textual (tipos de texto) que han provocado confusión entre los docentes y relegado la enseñanza de la gramática.

Según el interacionismo sociodiscursivo (ISD), el desarrollo de capacidades de lenguaje permite construir textos que son útiles para ejercer funciones de mediación en el marco de los usos

y significados construidos en un grupo social determinado. Estas capacidades se definen como “las aptitudes puestas en juego en el funcionamiento y desarrollo del lenguaje” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1994, p. 65) y se organizan en cuatro tipos: instrumentales, que refieren al dominio de los diferentes tipos de actividades lingüísticas (comprensión, producción, oralidad y escritura); de acción, que permiten adaptar el funcionamiento lingüístico al contexto y las exigencias del medio; discursivas, aquellas útiles para movilizar los patrones discursivos pertinentes para una acción determinada, y por último, las lingüístico-discursivas, que refieren al dominio de operaciones psicolingüísticas necesarias para la producción o interpretación de un discurso y se organizan en: planificación, estructuración temporal, cohesión, conexión y modalización (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1994).

Según la perspectiva interaccionista, en la cual nos suscribimos, para desarrollar el lenguaje pasamos por procesos sociales de apropiación en el contexto de una o varias lenguas en particular (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1994). Estos procesos inician en la familia y se continúan en la escuela. Ésta es el este espacio de interacción en donde se equilibran o acrecientan las experiencias en la comprensión y producción de diferentes tipos de discurso de los alumnos que provienen de contextos sociales y familiares diversos. En este marco, nos propusimos contribuir a la discusión sobre qué enseñar y cómo del español en educación básica y probamos dispositivos didácticos para enseñar capacidades de lenguaje a partir de géneros no contemplados en el currículo. Así, utilizamos las *secuencias didácticas basadas en el género textual* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011) para enseñar a argumentar por escrito a estudiantes de primarias mexicanas ubicadas en contextos rurales (RODRÍGUEZ; GONZALEZ, 2018; RODRÍGUEZ; MARTÍNEZ; RUIZ, 2020; RODRÍGUEZ; SILVA, 2021; FLORES; RODRÍGUEZ, 2022). Estos trabajos son antecedentes importantes de la presente investigación, por lo que es preciso abundar en tres aspectos: a) la enseñanza de la argumentación en el contexto rural, b) los hallazgos de las investigaciones previas y c) las hipótesis actuales.

¿Por qué enseñar a argumentar a estudiantes de escuelas rurales? Diversas investigaciones psicolingüísticas (HESS; GODÍNEZ, 2011; LARRAÍN; FREIRE; OLIVOS, 2014; GARCÍA; ALARCÓN, 2015) y didácticas (CAMPS, 1995; DOLZ, 1995; PERELMAN, 2001; RODRÍGUEZ; MARTÍNEZ; RUIZ, 2020; FLORES; RODRÍGUEZ, 2022) han demostrado las ventajas de la enseñanza temprana de la argumentación para el desarrollo de la producción y comprensión de textos en acciones verbales que exijan elaborar una postura crítica y defenderla. En un país con desigualdades económicas y de acceso a servicios educativos como México, la enseñanza temprana de capacidades de lenguaje que permitan a los alumnos responder a los requerimientos que impone el mundo actual, como por ejemplo la infodemia o el ejercicio de la ciudadanía, se convierte en una responsabilidad de Estado.

Según el informe del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2018), la desigualdad en el disfrute del derecho a la educación se agudiza más en los hablantes de lenguas indígenas, mujeres en situación de embarazo y maternidad durante sus estudios, y la población que habita las zonas rurales. Para el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (2019), los jóvenes que viven en contextos de ruralidad tienen menos probabilidades de concluir la educación básica que quienes habitan en contextos urbanos, lo que significa que tendrán menos oportunidades para aprender a utilizar su lengua como herramienta útil para la vida en sociedad.

¿Cuáles son los hallazgos de nuestras investigaciones previas? Los resultados de investigaciones previas han mostrado que el dispositivo de secuencias didácticas basadas en el género textual

y la enseñanza de géneros textuales que implican argumentar contribuyen favorablemente en el desarrollo de las capacidades del lenguaje de estudiantes de primarias ubicadas en contextos rurales. Particularmente, las intervenciones didácticas han favorecido el desarrollo de capacidades discursivas y lingüístico-discursivas a partir de la comprensión del propósito comunicativo del género textual artículo de opinión, el uso de la estructura en que se organizan estos textos y el empleo de marcadores discursivos de punto de vista, causalidad y finalidad (RODRÍGUEZ; GONZALEZ, 2018; RODRÍGUEZ; MARTÍNEZ; RUIZ, 2020; FLORES; RODRÍGUEZ, 2022). Las producciones finales de los alumnos presentan una opinión y la defienden, describen el tema de discusión y, algunas veces, lo concluyen. Para lograr lo anterior, hemos empleado situaciones argumentativas próximas al contexto escolar de los estudiantes (la duración del recreo, el uso del uniforme escolar, la organización para jugar en el patio de la escuela, el uso del celular en las clases, las tareas escolares, entre otras). Estos temas resultan interesantes y polémicos para los alumnos, pues forman parte de su vida cotidiana y han sido objeto de discusiones entre ellos y con profesores.

¿Cuáles son los supuestos que sustentan el presente trabajo? Según Dolz *et al.* (2013), la enseñanza de la argumentación puede concretarse a través de una pluralidad de géneros textuales que es posible abordar a lo largo de la escolaridad porque suponen diferentes niveles de dificultad. En este marco, el diseño didáctico utilizado retoma el artículo de opinión para enseñar la argumentación escrita en un nivel educativo superior al trabajado en investigaciones previas: secundaria. Así, diseñamos un material didáctico enfocado a los tres grados (estudiantes entre 12 y 15 años) de telesecundaria³. La elaboración de este material implicó, en principio, reconocer que los alumnos de estas edades pueden transferir las capacidades lingüístico-discursivas interiorizadas para la construcción de un tipo de discurso interactivo hacia acciones lingüísticas nuevas (más próximas al discurso teórico). Lo que derivó en ajustes en la gradualidad de los objetos de enseñanza y en la situación de argumentación; es decir, experimentamos con una situación comunicativa que retomara hechos de interés social más allá de los contextos escolares, a partir de conciliar los intereses de los estudiantes con la conversación pública.

Desde inicios de 2020, los movimientos sociales de mujeres y otros sectores han puesto en la agenda pública la legalización del aborto. A la fecha de elaboración de este artículo, solo en ocho de 32 entidades federativas se autoriza el aborto voluntario hasta la semana 12 de gestación. Las 24 entidades restantes establecen una serie de causales de no punibilidad: aborto por violación, inseminación artificial no consentida, preservar la salud o vida de la mujer embarazada, cuando es consecuencia de un acto involuntario imprudencial o accidental, alteraciones genéticas o congénitas que dañen la salud física del embrión, procreación asistida no consentida y por causas económicas. Además, en septiembre de 2021, la Suprema Corte de Justicia de la Nación declaró inconstitucional la penalización del aborto, un precedente histórico que impide encarcelar a las mujeres y al personal médico que lo practique (KÁNTER, 2021). En concordancia con los Planes y programas de estudio vigentes (SEP, 2011) y posturas internacionales como la emitida por la Convención de Derechos del Niño, creemos que los jóvenes deben tener acceso a la educación en materia de salud reproductiva. Por lo que, para delimitar la temática del diseño, retomamos temas

³ En México, la secundaria es el último nivel de la educación básica y consta de cinco tipos de servicio; entre ellos se encuentran las telesecundarias. Estas son escuelas de sostenimiento público que atienden predominantemente la demanda educativa en comunidades rurales o de alto índice de marginación. Las telesecundarias se caracterizan por el uso de los recursos como la televisión, videocaseteras y la red satelital en el desarrollo de las clases. A diferencia de otros tipos de servicio en donde hay un profesor para cada asignatura, en las telesecundarias un solo docente imparte todas las asignaturas del grado (INEE, 2019).

de cuidado de la salud sexual y reproductiva de la asignatura *Ciencias y Tecnología. Biología* de secundaria y elegimos el aborto en embarazo adolescente.

En este artículo presentamos la validación de la secuencia implementada en primer grado de telesecundaria. Ésta tuvo como propósito general enseñar a escribir artículos de opinión sobre una temática socialmente relevante tanto para los alumnos de estas edades como para la agenda pública mexicana (el aborto en embarazo adolescente). El objetivo de la implementación fue probar el diseño para mejorarlo a partir de los resultados; en este documento damos cuenta solo del efecto de la secuencia en el aprendizaje de los estudiantes y, al final, proponemos orientaciones que servirán para mejorar el diseño. En ese tenor, las preguntas de investigación corresponden a dos ejes uno de intervención y otro metodológico. Sobre el primero nos planteamos identificar ¿qué capacidades de lenguaje son susceptibles de mejorar a partir de una intervención didáctica breve?; en torno al segundo, buscamos conocer ¿cuál es la efectividad de una situación de argumentación sobre una temática socialmente relevante?

2 LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS PARA ENSEÑAR A ARGUMENTAR

La enseñanza de la argumentación es foco de interés en diferentes contextos escolares y de investigación educativa. La revisión de literatura nos permitió identificar diferentes dispositivos para enseñar a argumentar, que organizamos en dos grupos según el nivel de escolaridad en donde se utilizan.

Los dispositivos que ubicamos en el primer grupo se emplean principalmente en la escolaridad básica y están vinculados con la manera de conceptualizar la argumentación (ROMERO; RODRÍGUEZ; PEÑA, 2021); es decir, argumentar como ‘resolución de problemas’, como ‘proceso dialógico’ y como ‘situación de comunicación’.

La enseñanza de la argumentación como resolución de problemas se enmarca en una perspectiva más amplia para enseñar a escribir. En ésta los estudiantes van resolviendo retos gradualmente más complejos; en el caso de la argumentación, estos retos orientan a los alumnos para persuadir a la audiencia (PAGE-VOTH; GRAHAM, 1999; MIDGETTE; HARIA; MACARTHUR, 2008). La argumentación como proceso dialógico propone enseñar a través de situaciones de interacción oral sobre temas controvertidos, que dan origen a la discusión entre los estudiantes. Esto propicia situaciones de conversación entre alumnos que anteceden al proceso de escritura (KUHN, SHAW; FELTON, 1997; REZNITSKAYA; ANDERSON; KUO, 2007). Finalmente, la argumentación como situación de comunicación supone un enunciador que argumenta, un destinatario a quien se espera convencer, un tema de controversia y un objetivo social que se persigue (DOLZ, 1995; 1996; CAMPS, 1995 y DOLZ; PASQUIER, 1996).

En el segundo grupo colocamos los dispositivos didácticos desarrolladas en educación superior. En estos trabajos se identificó que los modelos de enseñanza están basados principalmente en perspectivas lingüísticas que estudian la argumentación, dos de estos son la pragmadialéctica (GARCÍA; ALARCÓN, 2018) y la nueva retórica (GASCA; DÍAZ, 2015). Estas perspectivas conceptualizan la argumentación y funcionan como eje de las intervenciones.

En este trabajo, definimos la argumentación como una situación de comunicación y asumimos junto con Camps (1995) y Dolz (1995,1996) que una de sus características más complejas es la condición de discurso monologal en donde el emisor tiene que representarse el punto de vista del destinatario, dialogar con él y, en cierta medida, convencerlo. Como dispositivo didáctico, empleamos las secuencias didácticas basadas en el género textual (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011). Éste

ha sido ampliamente utilizado en Suiza, Brasil y Argentina para enseñar a escribir y desde hace algunos años experimentamos su uso en México. Las secuencias se fundamentan teórica y metodológicamente en el interaccionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2007) y retoman el concepto de género textual como megaherramienta didáctica.

Un primer paso para el diseño de la secuencia didáctica es la modelización del género textual que se va a enseñar. Según Riestra, Goicoechea y Tapia (2014), la modelización requiere leer y analizar diversos textos de un mismo género para determinar sus características en cuanto a propósito comunicativo (uso), organización interna (sentido) y los mecanismos lingüísticos (forma) que conforman dicho género. Posteriormente, se propone la evaluación de las capacidades de lenguaje de los estudiantes en torno al género. La modelización y el resultado de la evaluación inicial orientan la delimitación de los objetivos de enseñanza y permiten la elaboración de las tareas que ayudan a los alumnos a avanzar en el proceso de producción del género (DOLZ; LIMA; ZANI, 2020).

Las secuencias se organizan en tres fases: a) una situación de escritura inicial enmarcada en un proyecto de trabajo, b) tareas organizadas en módulos o talleres centrados en problemáticas o dificultades de los alumnos en torno a un género oral o escrito y c) una situación de producción final que sirve como evaluación de los aprendizajes adquiridos (DOLZ; NOVERRAS; SCHNEUWLY, 2004).

3 METODOLOGÍA

Este trabajo es una Investigación Basada en Diseño (THE DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE, 2003; MOLINA *et al.*, 2011) que se propuso elaborar una herramienta didáctica para enseñar a argumentar en telesecundaria. El objetivo fue diseñar, evaluar y reestructurar tres secuencias didácticas a partir del efecto del dispositivo en el aprendizaje de los alumnos. Los resultados que aquí se reportan corresponden únicamente a la etapa de evaluación de una de las secuencias.

3.1 CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN

La telesecundaria en la que se realizó la intervención se ubica en una localidad de San Felipe, Guanajuato, México, la cual tiene 332 habitantes y un grado de marginación medio (INEGI, 2020). Se eligió esta institución por la disposición de la directora para colaborar en la investigación. La escuela es de organización completa y en el ciclo escolar 2021-2022 atiende a una matrícula de 44 alumnos. En ella laboran tres profesoras (una en cada grupo), que se encargan de impartir todas las materias del grado; esta modalidad educativa no posee especialistas en educación física, artes o inglés. La escuela no tiene director efectivo, por lo que la docente de primer grado desempeña también las funciones administrativas de la dirección.

Participantes

El grupo de intervención estuvo conformado por 21 estudiantes de primer grado (10 mujeres y 11 hombres), cuyas edades oscilan entre 12 y 13 años; sin embargo, para la evaluación de los textos solo se consideraron 20 producciones, porque una estudiante no elaboró el texto final y asistió a escasas sesiones de intervención por motivos de salud.

3.2 DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

Se retomó la modelización del artículo de opinión realizada por Rodríguez (2020), para determinar los contenidos a enseñar. Según la autora, el propósito comunicativo de este género es persuadir o crear una opinión en la audiencia sobre un punto de vista en torno a una temática socialmente relevante. En cuanto al sentido, el artículo de opinión se compone por la estructura básica de la secuencia textual argumentativa propuesta por Adam: tesis, argumentos/contraargumentos y conclusión. Con respecto a la forma, los recursos lingüísticos que se movilizan en dicho género son marcadores de punto de vista para presentar la opinión, conectores causales para conectar la opinión con los argumentos, conectores contraargumentativos para contrastar dos opiniones, conectores de finalidad para presentar la conclusión y el presente perfecto como tiempo verbal predominante.

Una vez que se contó con la modelización del género, se realizó el diagnóstico (producción inicial) y se establecieron los objetos de enseñanza. El diseño se implementó en 10 sesiones de aproximadamente 90 minutos cada una. La puesta en situación se empleó para compartir con el grupo de intervención la finalidad del proyecto y los objetivos de aprendizaje. Este encuadre inicial sirvió para motivar a los alumnos a trabajar en la temática y recuperar sus ideas previas al respecto. En el marco del proyecto de generar un espacio de opinión pública escolar llamado Periódico mural, los alumnos debían escribir su opinión respecto al aborto adolescente. Una vez que todos hubieran escrito su artículo, en grupo, elegirían los dos mejores textos para publicarlos en el periódico y fueran leídos por compañeros y profesores.

En la fase uno, se leyó en voz alta una situación de escritura para obtener el texto inicial. Los alumnos tenían la consigna escrita y podían seguir la lectura en silencio. La situación fue la siguiente:

Arely y Ernesto son una pareja adolescente de tercer grado de telesecundaria que tienen un embarazo de seis semanas. Los jóvenes quieren terminar con el embarazo porque no desean ser padres ni abandonar sus estudios; sin embargo, de acuerdo a la ley de su estado, el aborto no es legal por lo que están obligados a continuar con el embarazo.

Escribe un artículo de opinión en el que expreses y defiendas tu postura sobre la situación de Arely y Ernesto: ¿las parejas deberían elegir libremente si terminan o no con su embarazo?

En la segunda fase, se contemplaron cinco talleres destinados a ayudar a los alumnos a mejorar su primera producción textual. En la tabla 1 se muestran los objetivos de enseñanza de cada taller.

Tabla 1 – Objetivos de enseñanza de la secuencia didáctica

Talleres	Objetivos de enseñanza
1. Reconozco un artículo de opinión	Conocer el propósito comunicativo de un artículo de opinión. Identificar la estructura de un artículo de opinión.
2. Conozco las opiniones de otros	Conocer la opinión y argumentos de otras personas sobre un tema polémico e interesante a través de entrevistas.
3. Doy mi opinión y la defiendo	Dar la opinión personal utilizando marcadores de punto de vista Establecer una conexión coherente entre la opinión y los argumentos utilizando conectores causales.
4. Defiendo mi opinión con ejemplos	Desarrollar ejemplos para defender la opinión personal. Conectar los argumentos con la conclusión utilizando conectores de finalidad.
5. Guía para escribir artículos de opinión	Reflexionar sobre los conocimientos adquiridos a lo largo de los talleres con la finalidad de mejorar la reescritura de un artículo de opinión.

Fuente: Elaboración propia.

En la última fase los alumnos realizaron una producción final en la que pusieron en práctica lo aprendido durante los talleres. Para ello se utilizaron la situación y la consigna de la fase uno.

4 PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

Las producciones iniciales y finales se evaluaron mediante una adaptación a la Rúbrica para evaluar artículos de opinión en primaria alta⁴ (RODRÍGUEZ, 2020). El instrumento original tiene 10 indicadores con tres niveles de logro (bajo, 0 puntos; medio, 1 punto; alto, 2 puntos), que permiten valorar el propósito comunicativo, la estructura textual y algunos de los recursos lingüísticos del artículo de opinión. La adaptación del instrumento consta de 12 indicadores en formato de opción múltiple. El evaluador lee la producción escrita las veces que considera necesario para su comprensión y contesta las preguntas seleccionando la opción que mejor describa su impresión del texto; el objetivo del instrumento es recuperar la perspectiva del lector a partir de los indicadores propuestos.

En total se analizaron 40 producciones textuales: 20 producciones iniciales (PI en adelante) y 20 finales (PF en adelante). Los textos se transcribieron normalizando la ortografía y atildación, y se respetó el espaciado y puntuación originales. Para mantener el anonimato de los participantes, se eliminaron sus nombres y se asignaron códigos de tal modo que AF_1 designa a la primera alumna de la lista de asistencia y AM_2 al alumno número dos. Primero los textos fueron evaluados por dos codificadores por separado. Posteriormente, se contrastaron las valoraciones y se revisaron los indicadores en donde había discordancia con la intención de llegar a acuerdos.

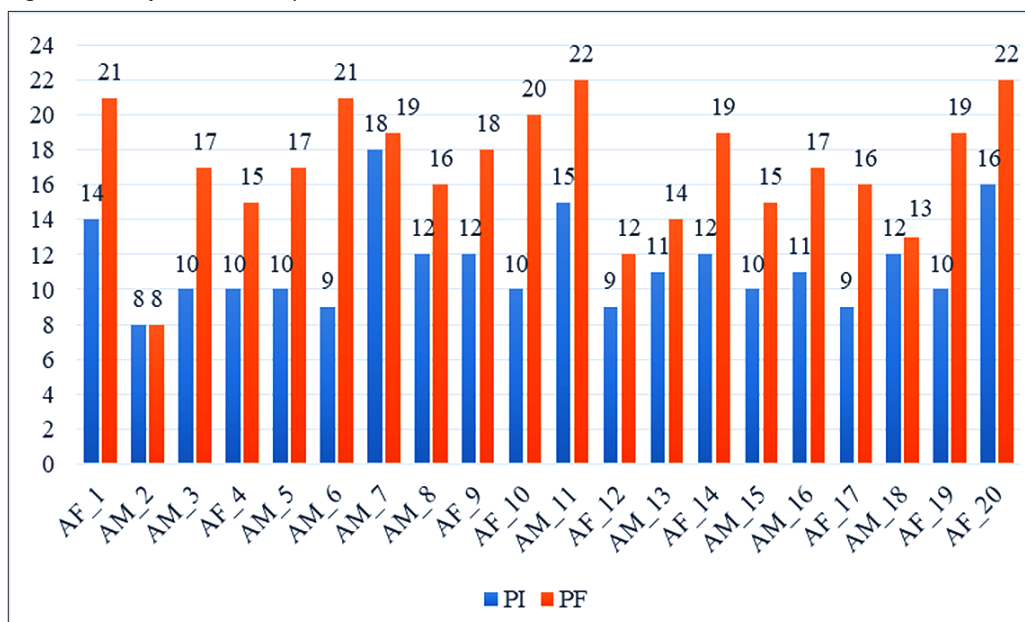
5 RESULTADOS

Para responder las preguntas de investigación, en principio, presentamos los resultados generales y por indicador de la evaluación de las producciones iniciales y finales, y posteriormente, ilustramos estos datos con textos de los alumnos.

La figura 1 muestra el puntaje total alcanzado por cada estudiante en ambas producciones textuales. En la PI, la puntuación máxima fue 18 y la mínima 8; en cambio, en la PF, la más alta aumentó a 22 puntos y la mínima se mantuvo en 8. La gráfica también muestra que 19 niños obtuvieron un puntaje total más alto en la PF, uno se mantuvo sin cambios (AM_2 con 8 puntos) y ninguno disminuyó. Ahora bien, es importante notar que esta mejora en los resultados no fue sistemática, puesto que hubo alumnos que subieron un punto y otros, siete o 12. Las medidas de tendencia central (Tabla 2), por su parte, muestran un considerablemente aumento en las producciones finales; particularmente, en lo que respecta al promedio.

⁴ El instrumento se encuentra disponible en <https://bit.ly/3BY8yRMinstrumento>.

Figura 1 – Puntajes totales en PI y PF



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2 – Medidas de tendencia central en PI y PF

Medidas de tendencia central	PI	PF
Media	11.4	17.05
Mediana	10	17
Moda	10	17 y 19

Fuente: Elaboración propia.

En una mirada más detallada a los textos escritos, presentamos el resultado promedio por indicador de ambas producciones (Tabla 3). En la PI, los puntajes más altos se concentran en los indicadores 4, 5 y 6; en contraparte, los más bajos están en el 3, 8 y 11. Esto sugiere que los alumnos, antes de la intervención, podían presentar una opinión escrita y defenderla, pero sin integrar otros elementos estructurales del género como una introducción que presente el tema de discusión o la conclusión. Esto nos permite suponer que la comprensión de las producciones iniciales estaba estrechamente vinculada con la situación de escritura propuesta, por lo que, sin conocimiento de ésta, era difícil entender los textos.

Ahora bien, a partir del contraste entre los resultados por indicador de las producciones iniciales y finales es posible advertir que los más beneficiados con la intervención corresponden a la organización externa del texto y la cohesión textual; esto es, las versiones finales presentan el tema (indicador 3), agregan una conclusión (indicador 8) e incorporan marcadores textuales de finalidad como mecanismo de cohesión (indicador 11). En contraste, los indicadores menos beneficiados aluden a la identificación de posturas contrarias (7) y al uso adecuado de conectores de oposición (10), lo cual puede estar relacionado tanto con la complejidad del discurso monológico implicado en el género artículo de opinión como con la escasa presencia de estos contenidos en la secuencia.

La tabla 3 también muestra que el indicador 12 disminuyó el puntaje en la PF; esto es, en la PI un mayor número de alumnos escribió su texto en presente, mientras que en la final se

alternó con otros tiempos verbales. Aunque no contamos con datos detallados al respecto, es posible suponer que la inclusión de ejemplos como estrategia argumentativa llevó a los alumnos a usar el pretérito.

Tabla 3 – Promedio por indicador en PI y PF

Indicadores	PI	PF
1. El texto intenta convencer o negociar con el destinatario.	1.25	1.65
2. La intención comunicativa del autor se entiende con claridad.	1.2	1.55
3. Da una presentación del tema que deja claro de qué se habla.	0	0.65
4. Presenta una opinión explícita utilizando marcadores de punto de vista.	1.6	2
5. El texto presenta dos o más ideas para justificar la opinión.	1.7	1.85
6. Las ideas que se utilizan para justificar la opinión son de interés social que trascienden lo individual.	1.4	1.75
7. Identifica las posturas contrarias y hace concesiones o negociaciones con ellas.	0.45	0.8
8. Hay una conclusión clara que reafirma o reelabora su postura.	0.25	1.4
9. Establece una conexión clara entre la opinión y las ideas, para ello puede usar conectores como <i>que, porque, además, para que, puesto que, y, para</i> .	1.35	1.75
10. Establece una conexión clara entre la opinión y los contraargumentos, para ello puede usar conectores como <i>pero, a pesar de, sin embargo</i> .	0.5	0.95
11. Introduce la conclusión usando conectores de finalidad.	0.2	1.5
12. Escribe su texto sistemáticamente en presente.	1.45	1.2

Fuente: Elaboración propia.

Con el propósito de ilustrar el análisis anterior, se muestran los textos de dos alumnos que mejoraron su puntaje en la PF. Ella aumentó seis puntos y él, 7.

AF_20 obtuvo 16 puntos en la PI y 22 en la final (Tabla 4). La PI se organiza en tres secciones. En la primera se presenta la postura en contra del aborto y se sustenta en un solo argumento: abortar es acabar con la vida de un ser humano. Posteriormente, en la sección dos, se agrega una idea sobre el cuidado del bebé, que se aleja parcialmente del tema. En la última sección, se retoma la controversia para reafirmar la postura de la autora y reiterar el argumento; esto lo convierte en la única defensa de la opinión.

Tabla 4 – Producciones textuales de AF_20

Producción Inicial	Producción Final
<p>En mi opinión no es correcto deshacerse de un embarazo porque si se deshacen del embarazo acaban con la vida de un ser humano inocente y también pienso que así como la madre del niño se debe hacer cargo y cuidarlo el padre también se debe hacer cargo. También estoy a favor de que la ley no permita que se deshagan de un embarazo porque así no van a acabar con la vida de un ser humano, aunque tengan así como 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 18 años se deben hacer cargo y cuidar al bebé.</p>	<p>Las mujeres no deben terminar con su embarazo México ocupa el primer lugar en embarazo adolescente. En mi opinión los padres y maestros deberían platicarles más sobre el tema, ya que si las adolescentes no quieren seguir con su embarazo hacen cualquier cosa para interrumpirlo y algunas veces tienen que ser hospitalizadas inmediatamente. Pongamos por caso a Mariana una adolescente de 15 años que quería terminar con su embarazo así que fue con una señora que ella le iba a ayudar a abortar pero Mariana después que abortó llegó a su casa y llegó muy grave así que sus padres la llevaron al hospital y los doctores la internaron, finalmente Mariana salió del hospital y la metieron a la cárcel por 10 años.</p>

Fuente: Elaboración propia.

La PF tiene diferencias de organización y contenido con respecto a la inicial. En principio, hay un título que presenta el tema y la postura de la autora. Luego se distinguen cuatro secciones: una breve introducción que contextualiza el tema; la opinión de la estudiante; un ejemplo como

estrategia de argumentación y, por último, un cierre que concluye el ejemplo (no el tema del artículo). Es interesante observar que la alumna flexibiliza su postura inicial en contra del aborto. Su opinión aporta alternativas para evitar el embarazo adolescente y, en ese sentido, el ejemplo que se incorpora como estrategia de argumentación destaca la relevancia de la comunicación entre jóvenes, padres y profesores frente a los riesgos del aborto clandestino.

AM_11 obtuvo 15 puntos en la PI y 22 en la PF (Tabla 5). En la PI pueden distinguirse cuatro secciones. En la primera se presenta la postura a favor de la ley que prohíbe el aborto. En la segunda se incorporan dos argumentos que recuperan las consecuencias de un embarazo adolescente en la vida de los estudiantes. En la tercera sección se alude al contexto de México y en la última se reitera la postura del autor. Se observa el uso de conectores de orden, adición y finalidad, que ayudan a organizar parcialmente el texto. Por otro lado, la PI carece de elementos estructurales globales que ayuden a situar la temática y la opinión del autor, así como un uso adecuado de signos de puntuación y de otros elementos de cohesión textual.

En la PF se incorpora un título que alude al tema general del texto, pero omite la controversia en torno a éste. El resto del artículo se organiza en cuatro secciones. La primera es una introducción breve que presente el tema de embarazo adolescente, pero no del aborto como anuncia el título. La segunda sección expone la opinión del autor acerca del uso de anticonceptivos. Las dos siguientes aluden a los argumentos que defienden la opinión; uno de estos destaca la relevancia de la comunicación entre jóvenes y padres en cuanto al uso de anticonceptivos y el otro reitera la relevancia de estos para la prevención de embarazos. La cuarta sección concluye el artículo remarcando la postura del autor. En general el artículo presenta una postura en contra del aborto sustentada en la importancia de usar métodos anticonceptivos, comunicarse con los padres y entre la pareja, y no atentar contra la vida.

En ambos ejemplos, las producciones finales mejoraron la estructura global, el uso de marcadores de punto de vista y de conectores de finalidad, principalmente. Incorporaron título y agregaron ejemplos como estrategia de argumentación. Además, los alumnos introdujeron temáticas que no aparecen en las producciones iniciales como los riesgos del aborto clandestino, el uso de anticonceptivos, la comunicación entre jóvenes y padres y la responsabilidad de los profesores como facilitadores de información. Pese a esto, persisten concepciones del aborto como atentado contra la vida.

Tabla 5 – PI y PF de AM_11

Producción Inicial	Producción Final
<p>Yo opino que la ley está haciendo lo correcto al no permitir el aborto , en primer lugar porque las parejas tienen que estar seguras de lo que quieren hacer cargo de un nuevo ser, además de eso ellos también tienen que pensar en las consecuencias por ejemplo unas son abandonar los estudios , dejar la carrera que querías estudiar por eso ellos deben comprender que un embarazo a corta edad no es bueno, en México ha habido varios casos de embarazos a corta edad, se les hace fácil decir que pueden abortar pero la ley no tiene permitido eso y yo estoy a favor de ello porque nadie tiene la culpa de que los adolescentes no piensen en las consecuencias que pueden tener con un embarazo a muy corta edad.</p>	<p>“EL ABORTO”</p> <p>México es uno de los países con más embarazos antes de los 18. En mi opinión las escuelas y los padres deben hablar con ellos de los anticonceptivos, a consecuencia de no usar un anticonceptivo, puede surgir un embarazo y eso no está bien porque llega el momento que se embarazan y quieren abortar y eso no es justo porque no es posible que maten a un ser vivo, solo porque los padres no hablaron con sus hijos de las consecuencias. Yo estoy de acuerdo con la ley al no permitir el aborto porque para eso existen los anticonceptivos, y si se cuidan no va haber embarazo a muy temprana edad si no quieren cuidarse pero tampoco quieren tener un nuevo ser, es mejor pensarlo dos veces, o tan solo hablarlo entre ellos dos. Finalmente yo pienso que es mejor cuidarse para prevenir embarazos a muy corta edad y así no habrá más abortos, porque un ser vivo no tiene la culpa que no hayan pensado dos veces</p>

Fuente: Elaboración propia.

6 DISCUSIÓN

La investigación reportada tuvo como objetivo diseñar, desarrollar y evaluar la eficacia de una secuencia didáctica para enseñar a argumentar por escrito. Nos propusimos identificar ¿qué capacidades de lenguaje son susceptibles de mejorar a partir de una intervención didáctica breve? y ¿cuál es la efectividad de una situación de argumentación que recupere una temática socialmente relevante?

Tal como lo demuestran investigaciones previas desarrolladas en diferentes partes del mundo, el dispositivo de secuencias didácticas basadas en el género textual (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011) es una herramienta funcional para la enseñanza de las lenguas en educación básica. Particularmente en lo que respecta al español, se ha explorado su efectividad con géneros textuales que implican argumentar por escrito en escuelas primarias rurales (RODRÍGUEZ; GONZALEZ, 2018; RODRÍGUEZ; MARTÍNEZ; RUIZ, 2020; FLORES; RODRÍGUEZ, 2022). Los resultados de este trabajo muestran que el dispositivo tuvo efectos positivos en la enseñanza de capacidades de lenguaje lingüístico-discursivas de alumnos de telesecundaria; un nivel educativo que no había sido explorado en México y que se encuentra ubicado en un contexto escolar vulnerable por las condiciones de marginación que lo caracterizan.

La evaluación de las producciones finales de los estudiantes mostró que estos mejoraron en el dominio de operaciones psicolingüísticas vinculadas con planificación y conexión a partir de la mejora de la organización global de sus textos (incorporación de títulos, fragmentos introductorios que presentan el tema y párrafos conclusivos), el uso de marcadores de punto de vista para exponer la opinión, así como conectores de causalidad, finalidad y adición para vincular las ideas. Otros aspectos relevantes, son el uso de la ejemplificación como estrategia de argumentación y la incorporación de información que no se aprecian en las versiones iniciales (anticonceptivos, educación sexual, riesgos del aborto clandestino, comunicación con profesores, familias y entre la pareja). Esto último da pistas para suponer que los estudiantes lograron producir acciones verbales adaptadas a las exigencias del contexto de producción; en este caso recuperando información de las fuentes consultadas para construir ejemplos y argumentos.

Los supuestos que orientaron el diseño didáctico para telesecundaria y su validación estuvieron relacionados con la gradualidad de los objetos de enseñanza y la puesta a prueba de una situación de escritura. Con respecto a la gradualidad, la evaluación diagnóstica permitió detectar similitudes entre las capacidades de lenguaje de los alumnos de primer grado de telesecundaria y las identificadas en tercer ciclo de primaria (RODRÍGUEZ, 2020). Esto nos llevó a regular la complejidad de los aprendizajes esperados para este grado y nivel educativo. Probablemente en una secuencia más extensa sea posible abordar objetos de enseñanza más complejos.

Sobre el uso de una situación de escritura vinculada tanto a los intereses de los alumnos como a la conversación pública, el análisis de los textos muestra resultados positivos porque aproximó al grupo a un tema complejo, actual y relevante para su participación plena de la vida en sociedad. El aborto y el embarazo adolescente son temáticas en torno a las cuales existen ideas sustentadas en el sentido común, la desinformación, el conservadurismo y el machismo. Tal como afirman los Planes y programas de estudio vigentes (SEP, 2011) y la Convención de Derechos del Niño, los jóvenes deben tener acceso a la educación en materia de salud reproductiva, por lo que resulta relevante abordar estas temáticas como objetos de enseñanza, principalmente en contextos donde los alumnos tienen menos acceso a información confiable en torno a éstas. La secuencia no se propuso enseñar contenidos en torno al aborto ni el embarazo adolescente desde el ámbito

biológico ni legal; sin embargo, la información que se proporcionó a los alumnos como parte de las tareas para argumentar retomó elementos al respecto, que se abordaron en la sala de aula y se retoman en las producciones textuales.

En el plano didáctico y como parte de las recomendaciones para mejorar el diseño, resaltamos dos aspectos. Por un lado, es relevante la creación de situaciones que permitan a los alumnos trasladar los aprendizajes sobre un tipo de discurso hacia otras acciones verbales que resulten importantes para ellos y, además, se enmarquen en contextos comunicativos socialmente relevantes. Por otro lado, los resultados apuntan al trabajo interdisciplinar. Para generar condiciones de acceso a la educación en materia de salud reproductiva en escuelas rurales, se requiere diseñar tareas para leer, escribir y discutir sobre temas como el aborto, el embarazo adolescente y los anticonceptivos. Esto implica diseñar secuencias más extensas que vinculen objetos de enseñanza de diferentes disciplinas (el español y la biología, por ejemplo), lo que desde nuestro punto de vista contribuiría en el desarrollo de capacidades de lenguaje desde situaciones de enseñanza articuladas con las necesidades de los alumnos y la sociedad.

REFERÊNCIAS

BRONCKART, J. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

CAMPS, A. Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, v. 7, n. 2, p. 51-63, 1995.

CAMPS, A. La escritura académica en la universidad. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, v. 11, n. 1, p. 17, 2013.

CANO, A. Aprendiendo español en una telesecundaria de contexto populoca: curriculum-enacto. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, n. 19, 2014.

CONEVAL. *Informe de evaluación de la política de desarrollo social 2018*. Ciudad de México: Coneval, 2018. (Resumen Ejecutivo).

DOLZ, J. Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, v. 7, n. 2, p. 65-77, 1995.

DOLZ, J. Learning argumentative capacities: a study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11–12 year old children. *Argumentation*, v. 10, p. 227-251, 1996.

DOLZ, J. *et al. Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. España: Graó, 2013.

DOLZ, J.; CAMPS, A. Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n. 25, p. 5-8, 1995.

DOLZ, J.; PASQUIER, A. *Escribo mi opinión: una secuencia didáctica de iniciación a los textos de opinión para el tercer ciclo de Educación Primaria*. España: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura, 1996.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Escribir es reescribir: la reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita. *Leer.Es*, p. 1-6, 2011.

- DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. B. Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. *Textura: Revista de Educação e Letras*, Canoas, v. 22, n. 52, p. 250-274, out./dez. 2020.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (ed.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. La adquisición de los discursos: ¿una competencia emergente o aprendizaje de capacidades verbales? In: ACTES DE CONGRESSOS JORNADAS D'ENSENYAMENT/APRESENTATGE DE LENGÜES, 1992, v. 2. Castellón de la Plana, 1994.
- FLORES, D. P.; RODRÍGUEZ, B. A. Enseñar a argumentar en una primaria rural durante la pandemia. In: RODRÍGUEZ, B. A.; GARCÍA, E.; CANO, A. (ed.). *Los estudios sobre la enseñanza del Español y las Matemáticas en Educación Básica, hoy*. Ciudad de México: Ediciones EÓN, 2022.
- GARCÍA, K.; ALARCÓN, J. L. ¿Cómo conectan los jóvenes escolares sus ideas para argumentar? Análisis del uso de conectores en su discurso. *Entreciencias: Diálogos en la sociedad del Conocimiento*, [S.l.], v. 3, n. 7, p. 253-262, 2015.
- GARCÍA, K.; ALARCÓN, J. L. El problema de la enseñanza de la argumentación en la escuela mexicana. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, v. 55, n. 2, p. 1-18, 2018.
- GASCA, M. A.; DÍAZ, F. Habilidades argumentativas en la producción del ensayo escolar: una experiencia educativa con estudiantes mexicanos de bachillerato. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, Viña del Mar, v. 55, n. 1, p. 73-93, 2015.
- HESS, K.; GODÍNEZ, E. Desarrollo argumentativo durante la adolescencia: usos y funciones de los marcadores textuales de argumentación. In: HESS *et al.* (ed.). *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos*. Ciudad de México: Porrúa, 2011.
- INEE. *La educación obligatoria en México*. Informe 2019. Ciudad de México: INEE, 2019.
- INEGI. *Censo de población y vivienda 2020*. Ciudad de México: INEGI, 2020.
- KÁNTER, I. *Panorama actual sobre el aborto en México*. Ciudad de México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República, 2021.
- KUHN, D.; SHAW, V.; FELTON, M. Efectos de la interacción diádica en el razonamiento argumentativo. *Cognición e Instrucción*, v. 15, n. 3, p. 287-315, 1997.
- LARRAÍN, A.; FREIRE, P.; OLIVOS, T. Habilidades de argumentación escrita: una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Psicoperspectivas*, v. 13, n. 1, p. 94-107, 2014.
- MIDGETTE, E.; HARIA, P.; MACARTHUR, C. Los efectos de los objetivos de conocimiento del contenido y la audiencia para la revisión de los ensayos persuasivos de los estudiantes de quinto y octavo grado. *Leer y Escribir*, v. 21, n. 1, p. 131-151, 2008.
- MOLINA *et al.* Un acercamiento a la investigación de diseño a través de los experimentos de enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 29, n. 1, p. 75-88, 2011.

- PAGE-VOTH, V.; GRAHAM, S. Efectos del establecimiento de metas y el uso de estrategias en el rendimiento de escritura y la autoeficacia de estudiantes con problemas de escritura y aprendizaje. *Revista de Psicología Educativa*, n. 91, v. 2, p. 230, 1999.
- PERELMAN, F. Textos argumentativos: su producción en el aula. *Lectura y Vida*, n. 22, v. 2, p. 32-45, 2001.
- REZNITSKAYA, A.; ANDERSON, R.; KUO, L. Teaching and learning argumentation. *The Elementary School Journal*, v. 107, n. 5, p. 449-472, 2007.
- RIESTRA, D.; GOICOECHEA, M.; TAPIA, S. *Los géneros textuales en secuencias didácticas de lengua y literatura*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2014.
- RODRÍGUEZ, B. A. *et al.* Análisis de la asignatura Lengua Materna y Literatura. Español en la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016. In: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA-COMIE, 14., 2017, San Luis Potosí. *Anais [...]*. San Luis Potosí, 2017. Disponible em: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/2041.pdf>. Acceso em: 26 jul. 2022.
- RODRÍGUEZ, B. A. Los conocimientos de los alumnos de primaria sobre la argumentación escrita. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, v. 11, e834, p. 1-18, 2020.
- RODRÍGUEZ, B. A.; GONZÁLEZ, E. Regulaciones en el diseño didáctico a partir de las producciones escritas de los alumnos. In: RODRÍGUEZ, B. A. (ed.). *La enseñanza y aprendizaje de las lenguas en escuelas rurales mexicanas: diagnóstico e implementación en las aulas*. Ciudad de México: Colofón, 2018.
- RODRÍGUEZ, B. A.; MARTÍNEZ, C. Análisis del uso de conectores discursivos en la argumentación escrita de los alumnos de primaria. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, v. 6, n. 18, p. 93-107, 2018.
- RODRÍGUEZ, B. A.; SILVA, G. Impact of instructional sequence to teach argumentative writing to disadvantaged students using the opinion article. *International Journal of Instruction*, v. 14, n. 4, p. 103-118, 2021.
- RODRÍGUEZ, B. A.; MARTÍNEZ, C.; RUIZ, N. Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, v. 22, n. 1, p. 163-193, 2020.
- ROMERO, S.; RODRÍGUEZ B. A.; PEÑA, M. A. El texto argumentativo en la educación básica: reflexiones sobre su enseñanza. In: HESS, K.; ALARCÓN, L. J. (ed.). *Desarrollo lingüístico tardío en poblaciones hispanohablantes*. Ciudad de México: Comunicación Científica, 2021.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA – SEP. *Plan de estudios 2011: educación básica*. Ciudad de México: SEP, 2011.
- SEP. *Aprendizajes clave para la educación integral*. Plan y programas de estudio para la Educación Básica. Ciudad de México: SEP, 2017.
- SCHMELKES, J.; AGULA, G. *La educación multigrado en México*. Ciudad de México: INEE, 2019.
- TAPIA, M. E. Análisis crítico de las prácticas sociales del lenguaje del currículo mexicano en el nivel primaria. In: RODRÍGUEZ, B. A.; GARCÍA, E.; CANO, A. (ed.). *Los estudios sobre la*

enseñanza del Español y las Matemáticas en Educación Básica, hoy. Ciudad de México: Ediciones Eón, 2022.

THE DESIGN BASED RESEARCH COLLECTIVE. Design-Based Research: an emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, v. 32, n. 1, p. 5-8, 2003.

WEISS, E. *et al.* La enseñanza de distintas asignaturas en escuelas primarias: una mirada a la práctica docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 24, n. 81, p. 349-374, 2019.