

EL MODELO DE ESCUELA RURAL MULTIGRADO ¿ES UN MODELO DEL QUE PODAMOS APRENDER? ¿ES TRANSFERIBLE A OTRO TIPO DE ESCUELA?

CAN WE LEARN THE RURAL MULTIGRADE SCHOOL? HAS IT A TRANSFERABLE MODEL?

Pilar Abós Olivares¹
Universidad Zaragoza
pabos@unizar.es

... la situación educativa del aula multigrado supone la atención a la diversidad desde lo didáctico... (Santos, 2011)

RESUMEN

La escuela rural presenta unas características educativas específicas centradas en la heterogeneidad y la diversidad que precisan de un planteamiento psicopedagógico y unas estrategias didácticas adaptadas. Partiendo de esta premisa, presentamos un proyecto de investigación interuniversitario e internacional realizado a lo largo de más de tres años en el que, a través de una metodología cuantitativa y cualitativa, se describen las prácticas pedagógicas de los maestros de escuelas multigrado de cinco países de América Latina y Europa, con el objetivo de analizar aquellos componentes didácticos que puedan ser transferidos a otra tipología de escuela y avanzar en el conocimiento, no solo de la escuela multigrado, sino también en el de la necesaria atención a la diversidad como clave para el logro de una educación de calidad para todos.

Palabras clave: escuela rural, escuela multigrado, competencias, metodología activa.

ABSTRACT

The rural school has some specific educational characteristics based on its own heterogeneity and diversity, which requires a psycho-educational approach as well some teaching strategies particularly adapted to its compound. On this basis we present a research project that has been conducted by different international universities over the last three years. Having used quantitative and qualitative methodology, this research describes the practical works of teachers in "multigrade" schools from five different countries of Latin America and Europe with the aim of analyzing the pedagogical ingredients that can be transferred to another type of school in order to improve our knowledge not only on "multigrade"

Recibido: 18/X/2014. Aceptado: X/2014

¹ En el Proyecto de Investigación que se presenta en este artículo participan, además de la autora del mismo, los siguientes investigadores: Roser Boix (coordinadora), Antonio Bustos, Belmiro Gil Cabrito, Pierre Champollion, Laura Domingo, Virginia Domingo, Antonio Duarte, Jean-Luc Fauquet, René Flores, Fernando Mandujano, Carlos Moreno, R. Marta Ramo, Limber Santos y Gladys Villarroel.

schools, but also on the diversity factor, a fundamental key that needs to be taken into account if we want to succeed in creating an education of high standards for all of us.

Keywords: rural schools, multigrade schools, competences, active methodology.

INTRODUCCIÓN

La escuela rural del siglo XXI presenta características, dificultades y posibilidades que son fruto de las transformaciones producidas en los contextos rurales y que han conducido hacia una nueva identidad que debe abrirse paso en una sociedad compleja y diversa. Cambios que son consecuencia de hondas disfunciones que no se circunscriben al ámbito estrictamente pedagógico, sino que abarcan aspectos demográficos, ideológicos y económicos entre otros y que se sitúan en el marco de un escenario que refleja una manera de entender la equidad como la mera aplicación de estrategias y líneas de actuación iguales para todos los contextos (Martínez y Bustos, 2011), propia de un pensamiento neoliberal y neoconservador que no distingue territorios (Aróstegui y Martínez, 2008).

Así, la escuela rural actual está condicionada por una forma de entender la educación bajo el prisma de la racionalización centrada en el control, en la consecución del logro y en la competitividad y que plantea un modelo de escuela estandarizada en la que se prima la homogeneidad. La diversidad y la heterogeneidad como notas de identidad de la escuela rural se convierten entonces en un reto para la mejora, unidas a la existencia de condiciones socioculturales heterogéneas y de contextos y territorios rurales (Rojas, 2006).

Ante esta situación la escuela rural puede situarse de modo automático en el sistema, o *adoptar una actitud crítica*, interpretando que su primera función es la de formar personas libres que tomen conciencia de su situación y que luchen por convertirse en protagonistas en la historia de su emancipación (Bernat, 2009). Sólo así podremos plantear las posibles aportaciones de la escuela rural multigrado al logro de una escuela de calidad, partiendo de la convicción de que sus características diferenciadoras contribuyen a este logro.

La escuela rural: respuestas imaginativas e innovadoras

La escuela rural se convierte entonces en un espacio para la innovación y la mejora expresando aquellas potencialidades que, aunque en muchas ocasiones hayan sido consideradas como deficiencias, *posibilitan* el desarrollo de prácticas pedagógicas aplicables a cualquier situación educativa (Santos, 2011). Señalaremos algunas de ellas:

a. Heterogeneidad y diversidad como posibilitadoras de inclusión

Stainback y Stainback (2007) consideran la educación inclusiva como un modelo de igualdad al considerar a todos los niños y niñas como únicos e irrepetibles y promover el desarrollo de sus múltiples potencialidades. De este modo, la escuela inclusiva fomenta una educación de calidad que propicia un aprendizaje experiencial y contextualizado (Miller, 2006), y garantiza el pleno ejercicio del derecho a la educación de todos los ciudadanos. En relación con esta idea, en la escuela rural los

grupos están formados por alumnos de edades, intereses, capacidades y expectativas diferentes, lo que la convierte en un espacio educativo heterogéneo en el que las prácticas inclusivas se convierten en la única forma de conseguir un aprendizaje significativo en todos los alumnos, valorando la diversidad y ofreciendo a todos y cada uno diferentes oportunidades de aprendizaje.

b. Medio como facilitador de un aprendizaje experiencial

La escuela rural se encuentra en espacios vinculados estrechamente al territorio sobre el que está construida y el territorio se caracteriza justamente porque tiene identidad propia (Bustos, 2009), identidad que debe servir para convertir el medio rural en un medio de futuro, no de marginación, y a la escuela que en él se ubica en un instrumento que la defienda y garantice, asumiendo el papel de revalorizar el saber local frente al proceso homogeneizador y hegemónico (Sepúlveda y Gallardo, 2011). Si aceptamos las premisas anteriores, el currículo deberá tener en cuenta las necesidades de la población y sus marcos socioculturales, permitiendo un aprendizaje que, partiendo de los conocimientos previos, acerque al alumno desde sus propias vivencias hasta conceptos abstractos y generalizables que le conduzcan a una igualdad de resultados partiendo de condiciones diferentes.

La capacidad de aprender de forma autónoma y de aprender a aprender exige la habilidad para aprovechar nuestra interacción con el medio para construir conocimientos y aprendizajes significativos, transferibles y funcionales. La experiencia como promotora de conocimiento, tal y como indicaba Dewey, nos conduce a afirmar que los individuos aprenden cuando encuentran significado en su interacción con el medio, y el medio en el que se encuentra la escuela rural es idóneo para potenciarla. El arraigo con el territorio permitirá el logro de aprendizajes contextualizados con la utilización de importantes recursos personales y materiales y la implicación de toda la comunidad educativa, aprovechando todo el potencial social que proporciona y creando personas autónomas, capaces de construir y reconstruir su entorno.

c. Aprendizaje cooperativo como apoyo de la individualidad

El binomio enseñanza-aprendizaje es inseparable, ya que son actividades compartidas en las que docentes, alumnos y saberes establecen continuos intercambios que permiten construir aprendizajes. El compromiso, la colaboración, el respeto y la tolerancia se convierten en instrumentos fundamentales para la transmisión de la información y el logro de la formación, de manera que el aprendizaje deja de ser una actividad estrictamente individual, convirtiendo el saber en *saber de y con*, al obtenerse a través de la cooperación y el intercambio que potencian el enriquecimiento mutuo. El conflicto cognitivo que pone en relación lo que sabemos con los nuevos saberes y que está en la base de la construcción del conocimiento se convierte, en un aula diversa y heterogénea, en *conflicto sociocognitivo*, permitiendo tanto el aprendizaje de habilidades sociales como de la capacidad de autonomía de aprender a aprender.

Si la escuela rural es un espacio idóneo para el aprendizaje y la renovación pedagógica y puede potenciar la regeneración del conjunto del sistema educativo en el actual contexto social y cultural, *¿qué necesita para que se convierta en realidad?*

La visibilidad como elemento potenciador del cambio

La escuela rural precisa asumir un papel activo, protagonizado por los diferentes agentes y actores educativos, que sirva para superar el determinismo y el fatalismo social y le lleve a conseguir un modelo organizativo y pedagógico adaptado a sus características. No obstante, este papel no podrá ser desarrollado sin la existencia de políticas activas que tengan en cuenta que el respeto a los diferentes valores e intereses es uno de los pilares del desarrollo sostenible. La apuesta por una educación de calidad en el medio rural es una importante ocasión para desarrollar una innovación pedagógica cuyo eje sea la atención a la diversidad y la inmersión de la institución escolar en su medio social.

La diversidad de realidades sociales, políticas, educativas y económicas que contextualizan la escuela rural precisan de rigurosos procesos de descripción e investigación que permitan, primero, hacerlas visibles para, posteriormente, plantear nuevos modelos de escuela rural que sustenten mejoras sociales, educativas y económicas; en definitiva, construir conocimiento científico (Boix, 2011).

La escuela rural tiene que hacerse ver y por ello es necesario hablar de investigación, ya que solo con argumentos rigurosos lograremos la visibilidad deseada. Sin embargo, los datos de los que disponemos no son halagüeños. Los esfuerzos por comprender el funcionamiento de los centros educativos de entornos rurales no se han correspondido con una masa crítica suficiente de investigaciones cuyas aportaciones teóricas y/o empíricas hayan ayudado a lanzar una política educativa que facilite el sentido de la educación impartida en las escuelas rurales (Martínez y Bustos, 2011).

La tendencia parece estar cambiando y el interés científico por la escuela rural es creciente y, aunque en ocasiones circunscrito a determinados temas² y ámbitos geográficos³, va dirigido a proporcionar una visión realista de lo que realmente acontece en las escuelas rurales multigrado. La investigación no sólo hace visible la escuela rural, sino que proporciona información para apoyar su mantenimiento, mejorar la formación docente, destacar sus debilidades y fortalezas para actuar sobre las primeras y resaltar las segundas, así como descubrir aquellos elementos sobre los que desarrollar procesos de innovación dirigidos a una educación de calidad *para todos*.

Con este objetivo se plantea el proyecto de investigación que presentamos y que se encuadra en la Convocatoria de Ayudas a Proyectos de Investigación Fundamental no orientada del Ministerio de Ciencia e Innovación de España de 2009⁴ con una duración de 3 años (2010-2012) y que ha implicado, no solo el *reconocimiento de la importancia del tema*, sino también un reto pedagógico para el equipo de investigación, al encontrarse con antecedentes científico-pedagógicos poco relevantes.

² Resultados y comparación escuela rural/urbana, utilización de TIC, relación con el entorno...

³ América Latina y EEUU.

⁴ Orden de Bases Regulatorias PRE/621/2008 de 7 de marzo (BOE de 8 de marzo) y la Resolución de 26 de diciembre de 2008 (BOE de 31 de diciembre). Coordinado por la Universidad de Barcelona.

NUESTRO PROYECTO: LA EFICACIA Y LA CALIDAD EN LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS CARACTERIZAN A LA ESCUELA RURAL, ¿ES UN MODELO TRANSFERIBLE A OTRA TIPOLOGÍA DE ESCUELA?

Una afirmación y una pregunta constituyen el eje del proyecto que presentamos. La primera se refiere a la consideración de que la escuela rural multigrado es un ámbito docente en el que la utilización de metodologías activo-participativas propicia el desarrollo de competencias en el alumnado; la segunda nos lleva a interrogarnos sobre las posibilidades de transferibilidad de dicho modelo a otro tipo de escuelas.

En un intento de avanzar en la construcción de saberes sobre la escuela multigrado rural se diseñó un proyecto de investigación de carácter interuniversitario e internacional⁵, potenciando tanto el análisis de la diversidad de realidades y contextos que caracterizan a la escuela rural en el momento actual, como los beneficios en cadena⁶ que pueden producir la participación de instituciones de formación inicial de maestros en proyectos que posibiliten la mejora de dicha formación.

Países	Instituciones participantes
Chile	Universidad de Playa Ancha, Valparaíso
España	Universidades de Barcelona , Granada y Zaragoza
Francia	Observatoire de l'Ecole Rural, Université de Provence, IUFM Aix-Marseille
Portugal	Universidad de Lisboa
Uruguay	Universidad de La República

Tabla 1.- Países e instituciones participantes

MARCO TEÓRICO

Metodologías activas y categorías de investigación

La conceptualización de cualquier término requiere, en una primera aproximación, su diferenciación de aquellos otros que en ocasiones se utilizan de manera semejante: en nuestro caso, método y metodología en su consideración didáctica. Así, pues, la metodología hay que entenderla en relación a los *procesos instructivos de enseñanza aprendizaje* que tienen lugar en el aula, así como a los *procesos de intervención educativa*, y el método como el *conjunto de estrategias didácticas basadas en un marco coherente de principios psicopedagógicos que pretende alcanzar un objetivo*

⁵ En la tabla 1 se muestran los países y entidades participantes.

⁶ Divulgación de resultados, potenciación de un nuevo modelo docente, mejora de la práctica educativa dirigida hacia una educación que forme a ciudadanos identificados con su territorio, transformación de la escuela rural en semillero de proyectos pedagógicos innovadores...

determinado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La noción de metodologías de enseñanza activas en la que se fundamenta este proyecto se configura en torno a aquellas que aumentan las probabilidades de utilización de un aprendizaje activo por parte del alumnado, de acuerdo con la perspectiva constructivista representada por autores como Piaget (1975), Bruner (1961) o Vigotsky (1989), que conceptualiza el aprendizaje integral como un proceso activo, de modo que el conocimiento se consigue a través de un cambio personal (Ferrière, 1982). Noción que tiene sus referentes principales en autores tradicionales como Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Froebel, Montessori, Kilpatrick, Claparède, Freinet o Decroly.⁷

En cuanto a las aportaciones actuales, podemos señalar, entre otras, la teoría SAL: *Students' Approach to Learning* (Biggs, Kember y Leung, 2001), el movimiento de escuelas aceleradas (Levin, 1987) o las comunidades de aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002).

Partiendo de estas ideas, es posible trazar un recorrido que ubique las metodologías activas en relación a cada una de las categorías de análisis adoptadas en esta investigación para describir y explicar los acontecimientos didácticos que se producen en las aulas multigrado. Estas categorías -estrategias didácticas, espacios, tiempos, recursos y evaluación- admiten distintas manifestaciones y presencias de las metodologías activas, con efectos propios en cada caso.

- Las metodologías activas forman parte, de manera sustancial, de la categoría *estrategias didácticas*, ya que cuando se aplican es desde la planificación y ejecución de dichas estrategias. Su presencia implica la existencia de estrategias didácticas abiertas, integradoras, globalizadas y conforme a la singularidad del proceso de enseñanza que se produce allí.
- La *organización de los tiempos y espacios* como categoría de análisis comporta una materialidad definida, un alto grado de concreción de las metodologías activas. Si éstas están presentes, esa presencia se verá reflejada en una organización de tiempos y espacios caracterizada por la flexibilidad, la multiplicidad, la simultaneidad y la disponibilidad permanente de alternativas. Además, supondrá una forma particular de concebir el *contexto socio cultural* en relación a las actividades del aula.
- La provisión y utilización de *recursos y materiales didácticos*, en el marco de las metodologías activas, tendrá en el medio una de sus fuentes fundamentales, proporcionando una enorme diversidad experiencial y práctica. Si la escuela logra aprovechar ese potencial, aquellos elementos pertenecientes al contexto se convertirán en algún momento, en recursos didácticos, formando parte de los dispositivos clásicamente diseñados para la enseñanza.
- En la categoría *evaluación* es donde, de aplicarse las metodologías activas, se pueden ver claramente manifestaciones alternativas a las tradicionales. En contraposición a mecanismos muy estructurados y a partir de instancias puntuales —pruebas, exámenes, cuestionarios, ejercicios—, las metodologías activas posibilitan otras modalidades tales como la

⁷ Han existido otras aportaciones que han concretado la metodología activa al contexto y periodo histórico. Sin embargo, en la mayoría de ellas se acaba remitiendo a las fuentes tradicionales que aquí se señalan.

resolución de problemas, la transferencia discursiva a través de las puestas en común, los mecanismos de autoevaluación y evaluación mutua, los foros de discusión y demás. La relación asimétrica entre pares que aprenden dentro del aula multigrado contribuye al desarrollo de estas modalidades alternativas de evaluación.

Por todo ello, las metodologías activas constituyen el esquema teórico central en la investigación, ya que se asume que su aplicación en las aulas multigrado redundará en mejores resultados de aprendizajes, mejores posibilidades de enseñanza y mayor aprovechamiento del potencial que ofrece la multigradación.

Transferibilidad

La comprensión del proyecto que presentamos exige explicitar las condiciones que debería tener la transferibilidad del modelo de escuela rural a otra tipología de escuela, incluyendo aquí todas aquellas escuelas que no son rurales y no cuentan con grupos multigrado, pero incluyen la diversidad y la heterogeneidad como elemento inherente. Por ello, es posible la transferencia del modelo.

Transferencia que no supone una copia o imitación, sino una extrapolación que implica la construcción de una referencia para re-crearla en otro ámbito y crear experiencias nuevas a partir del modelo compartido. La propuesta de transferibilidad no remite a un conjunto de prescripciones didácticas, sino que se configura como una serie de apreciaciones y sugerencias producto de la investigación y se constituye como una proyección de ésta a modo de propuesta.

HIPÓTESIS DE PARTIDA Y OBJETIVOS

El proyecto diseñado pretendía abrir vías de reflexión y diseñar propuestas sobre la adquisición de competencias en el ámbito de la escuela rural a través de la utilización de *metodologías activas* para llegar a establecer que este tipo de práctica pedagógica puede tener componentes didácticos y organizativos transferibles a las escuelas ordinarias⁸ y se apoyaba en la caracterización de la escuela rural en función de dos parámetros básicos:

- Situación geográfica en el medio rural.
- Multigradación como característica escolar fundamental.

En este contexto, la hipótesis de partida era que *la aplicación de metodologías activas en el aula multigrado permite lograr competencias de calidad para la mayoría de los alumnos rurales al atender la diversidad en el aprendizaje*. En consonancia con esta hipótesis, el proyecto trata de dar respuesta a través del establecimiento de diferentes *objetivos generales y específicos* que se desarrollan en las diferentes fases de trabajo a lo largo de los tres años de duración⁹:

⁸ Graduadas.

⁹ Con una prórroga de un año.

1. Analizar las competencias adquiridas por los alumnos de las escuelas multigrado chilenas, españolas, francesas, portuguesas y uruguayas.
2. Estudiar y comparar la metodología de trabajo en escuelas rurales chilenas, españolas, francesas, portuguesas y uruguayas.
 - 2.1. Analizar las estrategias didácticas utilizadas en aulas multigrado.
 - 2.2. Valorar la organización del espacio y del tiempo en relación a las estrategias didácticas utilizadas.
 - 2.3. Examinar los materiales didácticos utilizados que dan soporte a las estrategias.
 - 2.4. Peritar qué tipo de evaluación y en qué momentos se utiliza.
 - 2.5. Ponderar el interés, la formación y la situación profesional del maestro rural.
 - 2.6. Explorar el contexto sociocultural y geográfico de las escuelas y las familias.
 - 2.7. Analizar cuáles de los elementos anteriores pueden ser adaptados a otros contextos.
3. Diseñar una propuesta de componentes didácticos que se puedan transferir a otra tipología de escuelas.
 - 3.1. Revisar el estado de la pedagogía de la diversidad en otra tipología de escuelas.
 - 3.2. Elaborar una propuesta de componentes didácticos que se puedan transferir a otra tipología de escuelas, con el intento de lograr aprendizajes de mayor calidad.

METODOLOGÍA

La metodología de obtención de la información incluida en el diseño inicial era predominantemente cualitativa, aunque complementada con técnicas de carácter cuantitativo. Sin embargo, la falta de medios tanto materiales como humanos, así como las dificultades propias de un proyecto de carácter internacional con situaciones, tanto de partida como sobrevenidas¹⁰, diferentes ha impedido el uso de todas las técnicas que se indicaron, tanto cualitativas como cuantitativas. Para una mejor comprensión del proceso llevado a cabo hemos dividido la explicación del desarrollo de la investigación en tres fases.

Primera Fase: Selección de la muestra inicial

a. Universo y muestra

El universo inicial estaba constituido por escuelas rurales¹¹ chilenas, españolas¹², francesas, portuguesas y uruguayas y la muestra seleccionada destinada a detectar y describir las metodologías

¹⁰ Chile sufrió un terremoto en el periodo de realización del proyecto.

¹¹ Unidocentes y pluridocentes de carácter multigrado.

¹² Andalucía, Aragón y Cataluña.

de aula más eficaces para el logro de aprendizajes en relación a las competencias adquiridas en grupos heterogéneos, de modo que es una *muestra dirigida o muestra cualitativa*, es decir elaborada en base a propiedades o características identificadas previamente por el investigador en los casos que la conforman: se seleccionan en base a criterios definidos a priori, sin aleatorización o criterios estadísticos. La selección de estos criterios fue uno de los puntos más complejos del diseño, dada la heterogeneidad de indicadores de calidad e incluso de nomenclaturas usadas en cada país para la educación rural (por ejemplo el tipo de establecimiento basado en el número de profesores versus el número de alumnos, la existencia de pruebas nacionales y el tipo de las mismas...), concretándose de manera inicial en dos, posteriormente matizados:

- *Criterios de eficacia*, apoyados en indicadores de alta calidad en los logros de aprendizajes de los alumnos, en altos estándares de desempeño docente y en altos niveles de satisfacción de la comunidad educativa.
 - En el primer caso, las dificultades para acceder a los resultados escolares del alumnado condujo a que sólo se hayan tenido en cuenta en la selección de las escuelas chilenas, francesas y uruguayas.
 - El desempeño docente y la satisfacción de la comunidad no se ha tenido en cuenta en ningún país, dadas la diversidad de circunstancias y las diferencias temporales en los calendarios académicos y las dificultades de obtención de datos.
- *Criterios de heterogeneidad*, considerando variables que puedan tener alguna incidencia relevante en la gestión pedagógica de la escuela rural: tamaño de la escuela según número de alumnos o maestros, escenarios geográficos, multiculturalidad, perfil ocupacional o socioeconómico...
 - Cada equipo nacional realizó un planteamiento ajustado a su realidad para el cumplimiento de este criterio, aunque en términos globales los criterios utilizados han sido: diferentes ubicaciones geográficas, diferentes tamaños de escuelas (un aula, varias...), agrupadas o no...

Países	Criterios	
	Eficacia	Heterogeneidad
Chile	Resultados pruebas nacionales	Zonas geográficas y tamaños diferentes
España		Zonas geográficas y tamaños diferentes, heterogeneidad (inmigración)
Francia	Resultados pruebas nacionales	Zonas geográficas y tamaños diferentes
Portugal		Zonas geográficas y tamaños diferentes
Uruguay	Resultados pruebas nacionales	Zonas geográficas y tamaños diferentes

Tabla 2.- Criterios de selección de las muestras iniciales

En cuanto al tamaño de la muestra, en la primera etapa de trabajo de campo se consideró el número de 40 aulas por país como un número que permitía concentrar los recursos de investigación

para profundizar en los casos y a la vez proveía de una amplitud razonable de indagación y validación de experiencias y procedimientos, aunque señalando la posibilidad de modificación adecuándose a la realidad de cada uno de ellos.

Países	Nº de aulas	Agrupamiento ¹⁴		Clase única	Clase curso	Clase cíclica	Clase de cursos
		Si	No				
Chile	42			1			41
España	40	33	1	15	1	12	12
Francia	36		36	12	1		23
Portugal	42 ¹⁵	42					
Uruguay	33	27	6				33
Total	193						

Tabla 3.- Tamaño y características de la muestra definitiva

b. Instrumentos utilizados: cuestionarios

En esta primera etapa el instrumento utilizado en todos los territorios ha sido un cuestionario que, aunque con diferentes formatos¹³, se ha centrado en la obtención de la siguiente información:

- Datos descriptivos del contexto de la escuela, del centro, del aula y del perfil del docente
- Información sobre cinco dimensiones pedagógicas del aula con incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje:
 - Organización del espacio
 - Organización del tiempo
 - Estrategias didácticas
 - Recursos y materiales
 - Sistemas de evaluación

La cumplimentación de estos cuestionarios por parte de los maestros ha seguido diferentes vías¹⁶ en cada uno de los países en función de la disponibilidad de tiempo del equipo investigador, así como de la mayor o menor lejanía de las escuelas elegidas.

¹³ Escala Likert, sí/no, combinaciones, preguntas abiertas...

¹⁴ Si forma parte de un agrupamiento tipo CRA, CPR, ZER...

¹⁵ El procedimiento llevado a cabo en Portugal no recoge los datos del tipo de aula.

¹⁶ Entrega y recogida personal, email, correo...

*c. Primeros datos*¹⁷

A continuación mostramos algunos de los resultados obtenidos a través del tratamiento estadístico de aquellos ítems comunes en los cuestionarios de los cinco países

- El 78,7 % de las localidades en las que se ubica la escuela tienen menos de 500 habitantes (el 38,8% menos de 200). De ellas, cerca del 40% se encuentra en sectores de valle o llanura baja y un 28% en zona de montaña de mediana altura.
- La actividad económica predominante pertenece al sector primario en un 83,2%.
- La mayoría de las escuelas (60,9%) tienen menos de 44 alumnos pertenecientes en un 81,6% a las etapas de infantil y primaria.
- El número de cursos por aula presenta variabilidad, siendo mayoritario entre uno y dos (59,2%).
- La mayoría de las aulas tienen conexión a internet (68,9%) y se utiliza fundamentalmente para búsqueda de información y realización de ejercicios (60,8%)
- La mayoría son maestras (75,8%) y su edad está entre 30 y 50 años (70,5%)
- La experiencia docente es alta, ya que un 60,2% tiene más de diez años de experiencia y más de cinco en aulas multigrado. Sin embargo, la continuidad en la misma escuela es baja, ya que el 57% lleva menos de cinco años.
- La mayoría de los docentes (72,5%) han participado en actividades de formación específicas para el trabajo en aulas multigrado.
- El agrupamiento del alumnado se realiza fundamentalmente por cursos/grados (37,3%), aunque la suma de agrupamientos con otros criterios pedagógicos (intereses, capacidades, niveles de competencia curricular...), representa un 52,4%.
- La organización espacial se centra en rincones y/o zonas de interés/temáticas (61,3%).
- Las estrategias didácticas más utilizadas (proyectos, resolución de problemas...) se encuadran en el ámbito de metodologías activas. (70%).
- La evaluación es utilizada en todas sus funciones (diagnóstica, formativa y sumativa) y con modalidades en las que el papel del alumnado es importante (coevaluación y autoevaluación) (55,9%).
- La heterogeneidad en los instrumentos de evaluación es alta, aunque las pruebas tanto escritas como orales tienen una presencia significativa (38%).

La información obtenida ha servido para la selección de aquellas aulas en las que, según las contestaciones de los docentes, se utilizan de manera más eficiente aquellos procedimientos necesarios para dar respuesta a las diferencias individuales y estimular el aprendizaje autónomo y colabo-

¹⁷ Algunos de ellos responden a los objetivos 2.5 y 2.6.

rativo del alumnado, y aquellas estrategias que facilitan la circulación de saberes en el aula, implican una diversificación de actividades según capacidades e intereses y desarrollan contenidos en torno a temas estructurados de enseñanza participativa; en definitiva que plantean metodologías activas.

Segunda Fase: Selección del estudio de caso

De acuerdo con lo indicado en el apartado de metodología la investigación ha tenido un marcado carácter cualitativo por lo que la siguiente fase consistió en la selección de aquellos docentes a los que, en base a sus respuestas a los cuestionarios iniciales, realizaríamos las *entrevistas en profundidad*. Respuestas que nos indicaban la presencia de estrategias didácticas activas, participativas y dirigidas a la consecución de aprendizajes significativos con la utilización de recursos del entorno.

a. Muestra

Los datos se indican en la tabla 5

Países	Nº	Agrupada		Clase única	Clase un curso	Clase cíclica	Clase de varios cursos
		Si	No				
Chile	42 ¹⁸	-	-	1	0	0	41
España	15	13	2	3	0	3	9
Francia	36 ¹⁹		36	12	1	0	23
Portugal	10 ²⁰	10		3	5	1	1
Uruguay	15	11	4				15
Total	108			19	6	4	89

Tabla 5.- Características de las aulas en las que se realizaron las entrevistas

b. Instrumentos utilizados: entrevista

– Diseño

La entrevista nace de una ignorancia consciente por parte del entrevistador quien, lejos de suponer que conoce, a través de su comportamiento exterior, el sentido que los individuos dan a sus actos, se compromete a preguntárselo a los interesados, de tal modo que éstos puedan expresarlo en sus propios términos y con la suficiente profundidad para captar toda la riqueza de su significado. (Ruiz Olabuenaga, 1996, p. 171).

El objetivo básico de la utilización de esta técnica ha sido la profundización y el ajuste de la información obtenida en los cuestionarios, de manera que la posterior elección de las aulas en

¹⁸ En Chile, el propio cuestionario incluía preguntas abiertas semejantes a las de las entrevistas, lo que hace que el número coincida con el de la muestra inicial.

¹⁹ Se realizaron entrevistas a todos los integrantes de la muestra.

²⁰ Dos de las entrevistas se realizaron en la misma escuela.

las que llevar a cabo *la observación participante* se ajustara a la presencia en ellas de aquellos componentes básicos de una metodología activa. En este sentido, el diseño de las preguntas de las entrevistas se realizó por cada uno de los equipos nacionales en relación a las cinco dimensiones pedagógicas básicas incluidas en los cuestionarios²¹. Algunos ejemplos de preguntas son las siguientes:

Organización del espacio:

- *Hemos visto en el cuestionario que en su aula el alumnado está agrupado de diferentes maneras y que los criterios para realizar estos agrupamientos son muy diversos. Nos gustaría que nos hablase sobre esta situación en clase, sobre cómo van modificándose los agrupamientos y por qué.*

Organización del tiempo:

- *Señala que la organización y el control del tiempo es flexible. ¿Podría aclarar esto? También nos gustaría que nos explicase por qué suele recurrir más a tiempo secuencial, individual o según la actividad.*

Estrategias didácticas:

- *¿Nos podría comentar cómo fomenta la adquisición de la autonomía a partir de estrategias de aprender a aprender y a partir de grupos cooperativos?*

Recursos:

- *¿Puede describir el uso que le da a los libros de texto? ¿Hay alternativas reales en su clase a los libros de texto?*

Evaluación:

- *¿Nos podría explicar cómo y cuándo utiliza escalas de observación y los exámenes orales? ¿Nos podría explicar porqué no usa algún instrumento de evaluación por escrito?*
- *Análisis de contenido*

Las entrevistas fueron realizadas en las propias escuelas, previo acuerdo con los maestros, por los diferentes miembros de los equipos nacionales. Su grabación permitió tanto su posterior transcripción como la utilización de programas informáticos para el análisis de contenido. La selección de dichos programas se realizó en función, no solo de la disponibilidad existente, sino también de las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos, teniendo en cuenta que nos encontrábamos ante cuatro lenguas diferentes (catalán, español, francés y portugués) y ante planteamientos divergentes sobre lo que debía suponer el citado análisis, hecho éste que ha servido para enriquecer los supuestos teóricos de la investigación. Finalmente, se optó por el programa QSR NUD-IST Vivo (Nvivo) y el análisis de contenido fue realizado por el equipo español.

En una primera instancia, llevamos a cabo una codificación deductiva, con categorías establecidas de antemano, aunque la lectura de las entrevistas transcritas detectó la presencia de algunas

²¹ Organización del espacio, organización del tiempo, estrategias didácticas, recursos y evaluación.

otras, por lo que finalmente dicha codificación fue mixta, tal y como señala Gil y Perera (2001) cuando indica que este programa soporta los procesos de categorización deductiva e inductiva. El resultado se muestra en el cuadro 1.

La información obtenida en un primer análisis de contenido respecto a los diferentes usos de la terminología implicada en las cinco categorías nos indujo a la necesidad de elaborar un documento marco al que denominamos *glosario* y que incluía todos los términos (categorías, subcategorías e indicadores) que se prestaban a confusión y que sería la guía para la interpretación de la información obtenida, tanto en las entrevistas como en la observación realizada en la siguiente fase.

El análisis de contenido realizado a través del Nvivo pretendía dar respuesta a los subobjetivos de analizar las estrategias didácticas utilizadas en las aulas multigrado, valorar la organización del espacio y del tiempo en relación a las mismas, examinar los recursos utilizados para darles soporte y peritar el sistema de evaluación usado. Para ello se obtuvieron dos grupos de datos²²:

- La selección de pasajes en los que estuvieran presentes los indicadores de las diferentes categorías:

“...fuimos a una cooperativa y explicamos qué era una cooperativa antes, estuvimos trabajando con el tema de la cooperativa y la visitamos y bueno, pues les enseñaron el procedimiento desde que el cerdo entra hasta que sale ¿no? Y luego ya fuimos a dos panaderías...” (actividades contextualizadas)

“...des élèves scolairement en difficulté, sont performants dans l'aide en informatique.... Les élèves scolairement en difficulté, savent chercher de l'information” (recursos TIC)

- El análisis de las intersecciones entre las diferentes subcategorías:

“...hay veces que juegan sólo con los de su edad y hay otras veces que juegan todas las edades mezcladas” (actividades y organización del espacio)

“Por ejemplo en tercer ciclo vamos a hacer como un folleto propagandístico de vender, como publicitarias tu propio pueblo, pues buscando monumentos, buscando --- de las ciudades, estamos buscando la típica flora, fauna, la receta típica y todas estas cositas que buscan los niños y que en teoría lo estamos haciendo desde todos los pueblos y lo presentaremos el día de la convivencia” (método y actividades)

²² Para cada país por separado, salvo en España, que se realizó para cada Comunidad Autónoma y que forman parte del informe final.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	
Estrategias didácticas	Método	Proyectos Investigación en el medio Resolución de problemas Centros de interés Simulación y juegos	Proyectos interdisciplinarios Conferencias Clase expositiva Estudio de caso
	Planteamiento pedagógico	Procesamiento de la información Conductista Significativo	Socioconstructivista Competencias básicas
	Actividades	Autónomas Monitorización Alumno tutor Aprender a aprender Intercambio interedad Cooperativas Colaborativas	Dirigidas Espontáneas Por descubrimiento Contextualizadas Refuerzo Ampliación Semidirigidas
Organización del espacio	Agrupamientos espaciales	Colectivo Individual Por parejas	Por filas En forma de U
	Criterios	Grados Ciclos Tamaño del aula Flexibilidad/adaptación Número de alumnos	Capacidades Intereses Nivel de competencia curricular Tipo de actividad
	Tipos de espacios	Rincones Secciones temáticas Talleres Trabajo individual	Por áreas Trabajo en pequeño grupo Trabajo en gran grupo
Organización del tiempo	Criterios	Horario formal Horario flexible Por actividad Por entorno Respeto a diferentes ritmos.	Atención a diferentes tipos de alumnos Atención individualizada Plan de trabajo
	Periodos	Periodos de trabajo individual Periodos de trabajo colectivo Tiempo libre	Jornada Escolar Tiempos muertos
Recursos didácticos	No TIC	Libro (s) de texto Materiales elaborados Cuadernos de ejercicios	Materiales del entorno Recursos humanos Otros materiales editoriales
	TIC	Blog Internet Plataforma Programas	Wep propia Pen drive Pizarra digital Tablet PC
Evaluación	Momentos/tipos	Inicial Continua Final	Procesual Criterial Estándar Normativa
	Agentes	Autoevaluación Coevaluación Heteroevaluación	
	Instrumentos	Escalas de observación Exámenes orales Exámenes escritos Registro anecdótico	Cuaderno del alumno Informes Portafolio Pautas de observación

Cuadro 1.- Codificación del contenido de las entrevistas

Tercera fase: estudio de caso

a. Muestra

La selección de las aulas objeto del estudio de caso se hizo en base a la información de los cuestionarios y de las entrevistas, considerando aquellas que pudieran ser “joyitas” en cuanto a la utilización de metodologías activas en relación con la adquisición de competencias. Además, se consensuó un protocolo de acceso a los centros que, respetando la especificidad de cada país, establecía los siguientes elementos mínimos:

- Comunicación a la autoridad administrativa
- Solicitud formal de acceso a las instancias correspondientes en cada caso (autoridades regionales o provinciales, inspección, dirección de centros...)
- Proceso de negociación con los maestros en los que se incluyera compromisos, tiempos y espacios, así como las consideraciones éticas del proceso de investigación.

Al mismo tiempo, se decidió que la observación sería realizada de acuerdo al calendario escolar de cada país²³, con una duración de entre 6 y 8 semanas y de entre 6 y 8 horas semanales, con variación de días de la semana y momentos del día (mañana/tarde), para garantizar suficiente información sobre la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje observado.

La tabla 6 muestra la información de las aulas en las que se realizó la observación.

Países	Nº	Agrupamiento		Clase única	Clase cíclica	Clase de varios cursos
		Si	No			
Chile	4		-	2		2
España	3	3	-	2	1	
Francia	3		3	2	1	
Portugal	2	2				2
Uruguay	4		4	2		2
Total	16	9	7	8	2	6

Tabla 6.- Número y características de las aulas observadas

b. Instrumentos: observación participante

La observación participante es un dispositivo de investigación cuya característica principal, al menos en la presentación clásica de la Escuela de Chicago (Interaccionismo simbólico), supone una combinación conjunta en el trabajo de campo de una observación —que implica cierta distancia— y de una participación —que implica una inmersión del observador en la situación investigada—. Esta idea suponía que la observación debía ser llevada a cabo por personas que, por un

²³ Diferencias entre Europa y América Latina.

lado, tuvieran formación en esta técnica de investigación y, por otro, tuvieran conocimiento de los supuestos teóricos y metodológicos del proyecto, así como de las peculiaridades de la práctica docente de la escuela rural. De este modo, la observación fue realizada en algunos casos por miembros de los propios equipos nacionales y en otros por otras personas (doctorandos, becarios...) escogidas intencionalmente para realizar esta tarea.

En el contexto del proyecto la utilización de esta técnica facilita el cotejo o la triangulación de informaciones obtenidas con anterioridad, por lo que las dimensiones de análisis o centros de atención²⁴ vienen precisados antes de acceder al trabajo de campo.

“La docente comienza la jornada planteando un tema en común para todos los alumnos del aula, donde dialoga reflexionando sobre lo planteado. Luego la propuesta se diversifica por niveles o por grados. En cada uno la propuesta puede ser individual o grupal. El cierre de la jornada es una actividad común” (trabajo en gran grupo, individual, horario por actividad...).

“Al costat d’aquestes taules s’hi troba una porta que comunica amb l’aula dels petits però que s’utilitza com a racó d’anglès” (tipos de espacios: rincones)

“una vez que el alumnado va finalizando las tareas de repaso de matemáticas, las cuales muchas de ellas se las corrigen ellos mismos” (actividades de refuerzo, autoevaluación).

c. Interpretación

Cada uno de los equipos²⁵ realizó un informe con la interpretación de la observación, así como con la triangulación entre los datos obtenidos en las entrevistas y la observación. Algunos ejemplos ilustran los resultados:

Actividades autónomas:

“...que trabajen lo mejor posible y lo más autónomo” (entrevista)

“El encargado de día se ocupa de subir las persianas...tiene que ir a recoger la regleta para poder conectar los tablets” (observación)

Actividades espontáneas ¿temas emergentes?:

“...también hay veces que como ves interés en los niños trabajas esa temática, aunque no venga...” (entrevista)

“Ningún profesor los ha organizado; deciden jugar a eso y lo hacen los tres grupos” (observación).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Un proyecto como el descrito no puede verter toda la información obtenida en pocas líneas. Por ello, y en consonancia con lo descrito hasta ahora, nos limitaremos al esbozo de los principales resultados y conclusiones obtenidos²⁶, partiendo de la base de *que nuestra hipótesis de partida sigue*

²⁴ Estrategias didácticas, organización del espacio, organización del tiempo, recursos didácticos y sistema de evaluación.

²⁵ Andalucía, Aragón, Cataluña, Chile, Francia, Portugal y Uruguay.

²⁶ En relación con los objetivos 2.1, 2.2, 2.3, 2.4 y 3.2 del proyecto.

siendo válida: la utilización de metodologías activas está en la base del logro de un aprendizaje competencial y significativo en el alumnado de la escuela multigrado, aunque la realidad de dicha escuela no indique su presencia, a pesar de que el profesorado reconozca su potencial para su utilización en la escuela multigrado. Este es el principal motivo de las distancias entre los datos de los cuestionarios, las entrevistas y la observación. Existe un cierto *establishment* discursivo sobre las metodologías activas y la escuela rural, con legitimidad entre la comunidad docente, pero que no siempre se corresponde con lo que ocurre en la realidad.

Objetivo 2.1.- Analizar las estrategias didácticas utilizadas en aulas multigrado

- La mayoría de los maestros investigados no planifican estrategias didácticas propias de metodologías activas, aunque cuando se les pregunta sí que indican que éstas son las más idóneas para trabajar en aulas multigrado, y que las utilizan²⁷. Además, existen diferencias de concepto y confusiones que conducen a un mal uso de algunas de ellas.
- El cumplimiento del currículum, aunque adaptado al aula multigrado, condiciona la elección de estrategias.
- Las actividades son el eje fundamental de la planificación, con un uso abusivo de clases expositivas y agrupamientos homogéneos del alumnado (cursos) para la realización de las actividades.

Objetivo 2.2.- Valorar la organización del espacio y del tiempo en relación a las estrategias didácticas utilizadas.

- La organización espacio-temporal respeta el ritmo de aprendizaje del alumnado, tendiendo a la flexibilidad y su gestión en función de intereses, capacidades e intereses, aunque la base sea el curso. En cuanto al tiempo, en muchas ocasiones el horario formal queda difuminado, adaptándose a las necesidades reales.

Objetivo 2.3.- Examinar los materiales didácticos utilizados como soporte de las estrategias.

- La selección de materiales y recursos no está siempre relacionada con las estrategias ni apoyada en un planteamiento psicopedagógico definido.
- La prevalencia del libro de texto es muy significativa, convirtiéndose en “el material didáctico”.
- La utilización de TIC no siempre garantiza un aprendizaje proactivo del alumno.

Objetivo 2.4.- Peritar qué tipo de evaluación y en qué momento se utiliza

- En la mayoría de los casos la evaluación es entendida como control y medida de resultados, lo que conlleva su realización al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de instrumentos centrados en los productos (pruebas, ejercicios...) y en estrecha relación con las expectativas familiares respecto a la calificación.

²⁷ Tal y como se deduce del análisis de la información de los cuestionarios.

- La existencia de pruebas externas de carácter nacional y/o autonómico condiciona los ritmos de enseñanza y aprendizaje.

Objetivo 3.1.- Diseñar una propuesta de componentes didácticos que se puedan transferir a otra tipología de escuela.

- La interacción de los diferentes elementos constitutivos de las aulas multigrado ofrece unas posibilidades pedagógicas²⁸, cuyos componentes didácticos, propios de las metodologías activas, son transferibles a otra tipología de escuela.
 - a. Flexibilidad “planificada” en la gestión del aula y de sus diferentes elementos (espacio, tiempo, currículum, grupos...), que permite la adaptación a la diversidad de intereses, necesidades, capacidades y niveles de competencia curricular que existe en cualquier grupo de alumnos, posibilitando un aprendizaje más significativo y funcional.
 - b. Diversidad de estrategias didácticas, consecuencia inmediata de la diversidad existente en la escuela, dirigidas al desarrollo de un alumnado autónomo, a la vez que con capacidad de realizar un trabajo cooperativo, y al logro de aprendizajes competenciales.
 - c. Simultaneidad y diversificación de actividades y tareas para el alumnado con diferentes niveles de complejidad y soluciones divergentes, en un contexto de interacción que permita el intercambio de experiencias de aprendizaje, así como la valoración del proceso y no sólo de los resultados.
 - d. La inserción de la escuela en el territorio y de éste en la escuela, a través del uso didáctico de los temas emergentes, ante todo de aquellos relacionados con el contexto inmediato, lo que permitirá la interrelación de los distintos ámbitos del saber en la construcción y reconstrucción del conocimiento.
 - e. La consideración del “maestro acompañante” que se convierte en guía para dejar de ser transmisor.

El reto no es que el aula multigrado se convierta en un referente pedagógico, sino la creencia teórica y práctica en que la didáctica que precisa es necesaria en todas las aulas y escuelas, porque la diversidad de habilidades, conocimientos, intereses y expectativas es propia de todas ellas (Abós, Boix y Bustos, 2014).

REFERENCIAS

- Abós, P.; Boix, R. y Bustos, A. (2014). Una aproximación al concepto pedagógico de aula multigrado. *Aula de Innovación educativa*, 229, pp. 12-17.
- Aróstegui, J. L. y Martínez, J. B. (Coords.) (2008). *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Akal-UNIA.

²⁸ Aunque en la realidad investigada no siempre se hayan encontrado.

- Bernat, A. (2009). Escuela rural e ideologías. *Jornadas sobre educación en el medio rural: Encrucijadas y respuestas*. DVD. Teruel: Universidad de Zaragoza.
- Biggs, J.; Kember, D. y Leung, Y. P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (1), pp. 133-149. <http://dx.doi.org/10.1348/000709901158433>
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado* 15 (2), pp. 13-23. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART1.pdf>
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31 (1), pp. 21-32.
- Bustos, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de Educación*, 350, pp. 449-461.
- Elboj, C.; Puigdellívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Ferrière, A (1982). *La escuela activa*. Barcelona: Herder.
- Gil, J. y Perera, V. (2001). *Análisis informatizado de datos cualitativos*. Sevilla: Kronos.
- Levin, H. (1987). Accelerated schools for the disadvantaged. *Educational Leadership*, 44 (6), pp. 19-21.
- Martínez, J. B. y Bustos, A. (2011). Globalización, nuevas ruralidades y escuelas. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 15(2), pp. 3-12. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ed.pdf>
- Miller, R. (2006). A New Culture Needs a New Education. Disponible en <http://www.pathsoflearning.net>
- Piaget, J. (1975). *Introducción a la epistemología genética*. Buenos Aires: Paidós.
- Rojas, J. (2006). *La agenda territorial del desarrollo rural en América Latina*. Disponible en: <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/la/08/jrl.htm>
- Ruiz Olabuenaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 15(2), pp. 71-91. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>
- Sepúlveda, M. P. y Gallardo, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 15(2), pp. 141-153. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART9.pdf>
- Stainback, S. y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y unir el currículum*. Madrid: Narcea.
- Vigotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.